



Domínios de Lingu@gem

Interações plurilíngues: descrições,
dinâmicas e aprendizagens

Organização:

Maria Helena Araújo e Sá
CIDTEF - Universidade de Aveiro (Portugal)
Sílvia Melo-Pfeifer
Universidade de Hamburgo (Alemanha)

4º Trimestre 2016
Volume 10, número 4

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Belchiolina Beatriz Fonseca

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração e Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Linguagem, v. 10, n. 4, 2016, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Maria Helena Araújo e Sá, Sílvia Melo-Pfeifer

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Marleide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wrocław – Polônia), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEl), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFMG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Ana Sofia Pinho (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

Cristina Maria Moreira Flores (Universidade do Minho)

Hanna Jalkubowicz Batoréo (Universidade Aberta, Lisboa)

Maria Socorro Coelho (UNIMONTES)

Sumário

Expediente.....	1208
Sumário	1210
Apresentação	1212
Interações plurilíngues: descrições, dinâmicas e aprendizagens - Maria Helena Araújo e Sá (Univ. de Aveiro), Sílvia Melo-Pfeifer (Univ. de Hamburgo).....	1212
Artigos.....	1220
A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique - Maria Helena de Paula (UFG), Zacarias Alberto Sozinho Quiraque (UFG).....	1220
Situação sociolinguística dos Gavião Kʸìkatêjê - Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Tereza Maracaipe Barboza (UNIFESSPA), Concita Guaxipiguara Sompré (UEPA).....	1238
Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça - Izabel da Silva (IFPR), Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE), Neiva Maria Jung (UEM)	1257
Translinguando espaço? Discursos metalinguísticos de jovens moçambicanos sobre 'languaging' - Torun Reite (Universidade de Estocolmo).....	1278
Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado - Gabriela Rossatto Franco (UNESP/Rio Preto), Laura Rampazzo (UNESP/Rio Preto)	1302
« Puedes hablar italiano » : négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international - Vanessa Piccoli (Université Lumière Lyon 2/Università degli Studi di Bologna).....	1326
New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions - Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa), Maria da Piedade Silva (Agrupamento de Escolas do Sátão)	1349
Building a multilingual niche: code-choice and code-alternation at the Day of Multilingual Blogging - Judith Buendgens-Kosten (Goethe University Frankfurt)	1379
Code-Switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS - Marcelo Jacó Krug (UFFS), Cristiane Horst (UFFS), Fernanda Fátima Wepik (UFFS)	1404

Práticas transidiomáticas e ideologias linguísticas no rap guarani-kaiowá – Brô Mc’s: a mistura guarani-português como estratégia de negociação social e de luta política - Julia Izabelle da Silva (UFSC).....	1424
As interações interlinguais e intralinguais na produção oral e escrita do português por estudantes polacos - Teresa Maria Wlosowicz (Univ. de Ciências Sociais, Cracóvia) ...	1449
Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée - Mariana Fonseca (UNIGE), Laurent Gajo (UNIGE)	1481
Research into practice: planning intercultural moments in the additional language classroom - Jeová Araújo Rosa Filho (UFSC), Gloria Gil (UFSC)	1499
Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas - Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO), Virginia Unamuno (UNSAM/ UNTREF)	1520
Interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas de uma escola pública no Sul do Brasil: “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - Jakeline A. Semechechem (UENP/CCP), Neiva Maria Jung (UEM/PR).....	1539
Resenha	1561
Minority languages and multilingual education - Nathália Luísa Giraud Gasparini (UFRGS), Maiara Rosa Viégas (UFRGS).....	1561

Interações plurilíngues: descrições, dinâmicas e aprendizagens

Vários autores têm vindo a sublinhar a crescente internacionalização da comunicação (BLOMMAERT, 2010) e a necessidade de abandonar a orientação monolíngue dos estudos que sobre ela se debruçam (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014; MAY, 2014; PENNYCOOK, 2010). A este respeito, refere Canagarajah:

We believe that for communication to be efficient and successful we should employ a common language with shared norms. These norms typically come from the native speaker's use of the language. We also believe that languages have their own unique systems and should be kept free of mixing with other languages for meaningful communication. I consider these assumptions as constituting a monolingual orientation to communication (2013, p. 1).

Neste contexto, tem vindo a ser feita uma reorientação através da análise da interação plurilíngue em línguas românicas em plataformas de aprendizagem e de formação on-line¹ (veja-se, por exemplo, ARAÚJO E SÁ; DE CARLO; MELO-PFEIFER, 2010; MELO-PFEIFER, 2014), em situações de trabalho em equipas internacionais (por exemplo, BERTHOUD; GRIN; LÜDI, 2013; LÜDI, 2010; YANAPRASART, 2016) e em aula de línguas, em que vários códigos “rompem” o contrato didático tipicamente assumido como monolíngue e monoglóssico (por exemplo, BLACKLEDGE; CREESE, 2014; BONO; MELO-PFEIFER, 2011; GARCÍA; WEI, 2014; MOORE; NUSSBAUM; BORRÀS, 2013; UNAMUNO, 2008).

No âmbito do presente número temático, os diferentes autores tomam as “interações plurilíngues” como objeto de estudo multidisciplinar, cobrindo, dentre outros aspetos, os que a seguir se listam e respondendo às questões de investigação a eles associadas:

- Identificação de contextos e modalidade de comunicação plurilíngue, em situações escolares e extraescolares e de comunicação quotidiana, mediatizados ou não por computador;

¹ Designadamente no âmbito dos projetos Galanet (<http://deste.umons.ac.be/galanet/>) e Galapro (www.galapro.eu).

- Descrição, do ponto de vista linguístico, sociolinguístico, pragmático, sociocultural, intercultural e/ou didático, do funcionamento da interação plurilíngue, isto é, de interação com recurso a pelo menos duas línguas, dialetos ou variedades diferentes: que conceitos podem ser mobilizados para descrever estas interações? Que cruzamentos disciplinares são produtivos para este fim?;
- Compreensão das dinâmicas interacionais da comunicação plurilíngue: que mecanismos de co-negociação do sentido são utilizados pelos interlocutores? Como se negociam e gerem as línguas de comunicação? Que problemas e que oportunidades se podem identificar no desenvolvimento da comunicação plurilíngue?;
- Identificação do potencial de aprendizagem patente nas interações plurilíngues: que aprendizagens plurilíngues e interculturais ocorrem em situações de comunicação plurilíngue? Qual o impacto da participação nessas interações no “savoir-êre” (atitudes, representações, motivações, etc.) e no “savoir-faire” (estratégias de comunicação, estratégias de aprendizagem, etc.) dos participantes? Qual o impacto dessas interações na consciência (meta)linguística e (meta)comunicativa dos sujeitos?;
- Discussão das modalidades de integração das interações plurilíngues em cenários de ensino-aprendizagem de línguas, estrangeiras ou maternas: como se podem inserir atividades de comunicação plurilíngue na sala de aula?

A leitura dos diferentes artigos recebidos para este número, que cobrem os aspectos acima elencados, permitiu estabelecer três grandes áreas de interesse no âmbito do estudo das interações plurilíngues: i) uma análise (de índole sociológica, sociolinguística e política) detalhada dos contextos em que as interações plurilíngues ocorrem; ii) uma análise predominantemente etnometodológica das dinâmicas das interações, com particular destaque para a análise do seu funcionamento “micro” em diferentes contextos (por exemplo, comunicação profissional académica, comunicação espontânea em feiras internacionais, comunicação eletrônica); iii) uma análise didática, que se debruça, em especial, sobre a integração escolar e o potencial de aprendizagem das interações plurilíngues, designadamente em aula de línguas (materna, estrangeira e de herança), e o potencial de aprendizagem destes tipos de interações, com um especial enfoque nos benefícios para a aprendizagem.

De seguida, detalharemos cada uma destas três áreas de incidência dos estudos, referindo-nos, especificamente, às contribuições que associámos a cada uma delas.

Análise de contextos

Em termos de análise dos contextos em que ocorrem as interações plurilíngues, destacam-se quatro contribuições: de Maria Helena de Paula e Zacarias Quiraque (Moçambique), de Lucivaldo da Costa, Tereza Barbosa e Concita Sompré (Brasil), de Isabel da Silva, Maria Santos e Neiva Jung (Brasil) e, finalmente, de Torun Reite (Moçambique). Todas

elas colocam uma grande ênfase na análise das políticas linguísticas e sua evolução e das situações sociolinguísticas por elas provocadas e/ou potenciadas.

O artigo de Maria Helena de Paula e Zacarias Quiraque, designado “A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique”, descreve, através de revisão e análise documental, a evolução das políticas (educativas) linguísticas de Moçambique, assinalando a necessidade de salvaguardar e de promover o direito à educação em língua materna, como ferramenta de empoderamento e de manutenção da diversidade linguística e cultural e como forma de combater a “monolingualização” forçada das práticas comunicativas, designadamente na escola.

No segundo artigo, intitulado “Situação Sociolinguística dos Gavião Kÿikatêjê”, Lucivaldo da Costa, Tereza Barbosa e Concita Sompré descrevem a situação sociolinguística, de teor diglósico, daquela comunidade indígena, salientando a redução do papel da língua Kÿikatêjê nas suas diferentes vertentes (de língua veicular e de educação) e a crescente valorização da língua portuguesa. Os autores postulam a necessidade de revitalização da língua Kÿikatêjê, o que pode passar, por exemplo, pelo desenvolvimento de competências de compreensão oral, para assegurar, de entre outros aspetos, o diálogo intergeracional no seio da comunidade.

A terceira contribuição, a cargo de Izabel da Silva, Maria Santos e Neiva Jung, leva o nome de “Multilinguismo e Política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça” e analisa a diversidade de línguas presente no panorama visual de Foz do Iguaçu, região de entrecruzamentos vários, concluindo que a inscrição e a distribuição daquelas línguas na paisagem revelam importantes aspetos da política linguística e cultural local.

Na quarta contribuição desta seção, Torun Reite analisa os “Discursos metalinguísticos de jovens moçambicanos sobre ‘languaging’”, relacionando esses discursos com as mudanças ao nível da “ecologia linguística” em duas províncias moçambicanas (Nampula e Maputo). Estas mudanças favorecem práticas de “translanguaging” no falar dos jovens plurilíngues moçambicanos, em que as interações entre línguas Bantu, o Português e o Inglês se assumem como marcadores identitários e como peças do mosaico que são as competências plurilíngues destes falantes.

Análise de dinâmicas interacionais plurilíngues

Ao nível da análise das dinâmicas interacionais plurilíngues, geralmente centradas na microanálise de sequências de interação, contamos com a presença de sete contribuições que dão conta, em diferentes contextos e cobrindo situações de comunicação bastante heterogêneas, da co-construção colaborativa do sentido e do trabalho dos interlocutores para assegurar a intercompreensão durante a comunicação.

O artigo “Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado”, da autoria de Gabriela Franco e de Laura Rampazzo (Brasil), aborda situações de comunicação em teletandem, uma situação de comunicação-aprendizagem colaborativa a distância, entre dois tandems constituídos por alunos universitários brasileiros e americanos. O caráter monolíngue do contrato de comunicação, que implica que cada um aprenda a língua do outro através da prática sucessiva de cada uma das línguas, não esconde a natureza plurilíngue das interações analisadas, sendo que o seu estudo permite observar “a veiculação implícita de ideias de hegemonia por meio dos estereótipos”, mostrando a carga ideológica e as hierarquias ao nível dos participantes que se estabelecem nas interações entre falantes de diferentes línguas.

O segundo artigo desta seção, de Vanessa Piccoli (França), intitula-se “« Puedes hablar italiano »: négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international” e analisa micro sequências de interação oral videogravadas entre falantes de diferentes línguas românicas numa feira internacional. A análise centra-se em episódios de negociação das línguas de comunicação e a autora recorre a uma análise multimodal e plurissemiótica destas interações, demonstrando uma orientação dos participantes para o conteúdo da comunicação e não para o uso normativo das línguas em contato.

Filomena Capucho e Maria da Piedade Silva (Portugal), em “New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions”, situam-se, tal como o artigo anterior, ao nível da análise das interações plurilíngues em línguas românicas em situação de trabalho, mas desta vez em contexto académico. As autoras descrevem detalhadamente as estratégias de construção de sentido que ocorrem em situações autênticas de intercompreensão plurilíngue, de forma a poder estabelecer pontos de contato entre contextos de comunicação quotidianos e contextos formais de ensino-aprendizagem, que possam ser didatizados.

O artigo “Building a multilingual niche: Code-choice and code-alternation at the Day of Multilingual Blogging”, de Judith Bündgens-Kosten (Alemanha), estuda e categoriza as práticas de integração de diferentes línguas de sujeitos plurilíngues nos seus blogs monolíngues pré-existentes, durante o evento “Dia do *blogging* multilíngue”. A autora analisa a forma como aquelas práticas podem favorecer a construção de “niches” plurilíngues na comunicação internacional na blogosfera.

“*Code-Switching* na Fala de Polono-Brasileiros de Áurea/RS”, da autoria de Marcelo Jacó Krug, Cristiane Horst e Fernanda Wepik (Brasil), analisa instâncias de *code-switching* na interação entre mãe e filha de ascendência polaca no Brasil em situação de comunicação familiar (espontânea e não formal). Os autores concluem referindo o caráter comum deste fenômeno comunicativo na comunicação entre sujeitos bilíngues, quer como forma de representar simbólica e discursivamente uma dupla afiliação linguística, quer como forma de comunicação integradora do conjunto dos repertórios em presença (que são partilhados).

Julia Isabelle da Silva (Brasil) analisa, em “Práticas transidiomáticas e ideologias linguísticas no rap guarani-kaiowá – Brô Mc’s: a mistura guarani-português como estratégia de negociação social e de luta política”, a forma como a co-ocorrência de dois códigos linguísticos funciona como meio de contestação e desafio da ordem linguística, política e social estabelecida. Analisando artefatos culturais, como o caso das produções rap do grupo Brô Mc’s, constituído por jovens guarani-kaiowá, a autora evidencia o potencial de transgressão, de denúncia e de empoderamento daquelas práticas culturais transidiomáticas.

O último artigo incluído nesta seção, “As interações interlinguais e intralinguais na produção oral e escrita do português por estudantes polacos”, de Maria Teresa Wlosowicz (Polónia), situa-se na área de estudo da aquisição das designadas línguas terceiras ou adicionais (L3/Ln) e na análise do erro. Neste estudo, a autora analisa as marcas de interferências transcódicas nas produções de estudantes universitários polacos aprendentes de Português. Observando as diferenças destacadas em ambas as produções e o peso dos conhecimentos prévios na língua-alvo, a autora reconhece a complexidade dos sistemas plurilíngues e a interdependência das línguas nesses sistemas.

Integração escolar e potencial de aprendizagem das interações plurilíngues

Nesta secção, quatro artigos, dando conta de contextos de aprendizagem diversificados, ilustram as potencialidades do recurso a interações plurilíngues, ao nível da aprendizagem

linguística e intercultural. Para tal, os autores recorrem à análise de interações em contextos formais, quer sejam presenciais em sala de aula, quer sejam mediatizadas pelo computador.

No artigo “Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée”, Mariana Fonseca Favre e Laurent Gajo (Suíça) ilustram o potencial da integração das abordagens plurais – designadamente da que chamam “intercompreensão integrada” – na co-construção de conhecimentos linguísticos e disciplinares em contextos plurilíngues. Para tal, recorrem à microanálise de sequências de interação em sala de aula, em zonas fronteiriças de Espanha e de França.

O segundo artigo desta seção, “Research into practice: planning intercultural moments in the additional language classroom”, situa-se no âmbito da análise de interações em contexto de teletandem. Os autores, Jeová Araújo Rosa Filho e Gloria Gil (Brasil), estudam a forma como se podem planificar, implementar e avaliar práticas interculturais potencialmente plurilíngues em sala de aula, recorrendo àquela modalidade de ensino-aprendizagem, em torno de quatro fases (*Brainstorming, Thinking critically, Creating e Meta-analyzing*).

Cibele Krause-Lemke e Virginia Unamuno (Brasil e Espanha, respetivamente) analisam, em “Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas”, a interdependência dos repertórios plurilíngues dos aprendentes, comparando dois contextos de aprendizagem bilíngue (no Brasil e na Argentina) e analisando as marcas transcódicas das interações em sala de aula: no primeiro, em que interagem as línguas brasileira, espanhola e ucraniana e no segundo em que interagem as línguas brasileira e wichi. As autoras apontam a necessidade de legitimar e utilizar os recursos plurilíngues dos aprendentes para co-construir os conhecimentos linguísticos em espanhol LE em sala de aula, porquanto aqueles recursos se constituem como forte ancoragem cognitiva e afetiva.

O último artigo incluído nesta seção, “Interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas de uma escola pública no Sul do Brasil: ‘Deus o livre, Як ви сі повбирали’”, da autoria de Jakeline Semechechem e de Neiva Jung (Brasil), estuda ocorrências de *translanguaging* na interação em sala de aula em que a língua ucraniana, bastante presente na região em que decorre o estudo, irrompe no cenário comunicativo. As autoras estudam padrões dessa irrupção nas salas de aula de diferentes disciplinas através da análise de sequências videogravadas e assinalam as situações em que ocorrem de forma mais regular, mostrando que raramente emergem em relação com os conteúdos didáticos.

Refira-se ainda a resenha, muito significativa no quadro temático do presente número especial, a cargo de Nathália Giraud Gasparini e de Maiara Viégas (Brasil), da obra “Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global” editada por Gorter, Zenotz e Cenoz, em 2014 (Nova York: Springer).

Síntese

Refira-se, para concluir, a grande atenção que este número mereceu por parte de uma audiência internacional da Domínios de Lingu@gem. Com efeito, este número conta com a participação de autores alemães, brasileiros, espanhóis, franceses, moçambicanos, polacos, portugueses e suíços e com artigos escritos em espanhol, francês, português e inglês. Devido a esta acrescida audiência internacional, os autores tiveram sempre o cuidado de explicitar a localização geográfica e histórica dos seus objetos de análise, por forma a tornar os contextos o mais claros e transparentes possíveis, já que qualquer análise das interações plurilíngues deve estar fortemente ancorada e situada no(s) contexto(s) em que ocorre(m).

De salientar ainda, neste número, a riqueza que advém da interação entre análises de diferentes contextos sociolinguísticos e educativos, de diferentes culturas académicas e de investigação, e de diferentes espaços de teorização. Os artigos dão, por conseguinte, conta da heterogeneidade de abordagens teóricas, conceptuais e metodológicas atualmente presente na análise das interações plurilíngues. Os nossos leitores poderão naturalmente constatar algumas tensões nesta heterogeneidade. No entanto, cremos, o caráter complexo e multifacetado das interações plurilíngues só pode ser abordado através do caleidoscópio das diferentes teorias e metodologias de análise e só na diversidade se poderá contribuir para a paulatina compreensão da sua complexidade.

Maria Helena Araújo e Sá*
Sílvia Melo-Pfeifer**

Referências

ARAÚJO e SÁ, M. H.; DE CARLO, M.; MELO-PFEIFER. S. "O que diriam sobre os portugueses?????": Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms. **Journal of Language and Intercultural Communication**, Vol. 10, n. 4, 2010, p. 277-298. **crossref**
<https://doi.org/10.1080/14708471003611257>

* CIDTFF - Universidade de Aveiro (Portugal) helenasa@ua.pt

** Universidade de Hamburgo (Alemanha) silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

ARAÚJO e SÁ, M. H.; MELO, S. On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness. **Language Awareness**, 16:1, 2007, p. 7-20.

BERTHOUD, A.C.; GRIN, F.; LÜDI, G. (eds.) **Exploring the Dynamics of Multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.) **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. London: Springer, 2014

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BONO, M.; MELO-PFEIFER, S. Language negotiation in multilingual learning environments. **International Journal of Bilingualism**, 15: 3, 2011, p.291-309.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. Oxon: Routledge, 2013.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging. Language, Bilingualism and Education**. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2014.

LÜDI, G. (ed.). **Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes**. Basel: Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft (=Acta Romanica Basiliensia (ARBA) 22), 2010.

MAY, S. (org.). **The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education**. Oxon: Routledge, 2014.

MELO-PFEIFER, S. Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat-rooms. **International Journal of Multilingualism**, 11, 2014, p.120-137. **crossref** <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>

MOORE, E.; NUSSBAUM, L.; BORRÀS, E. Plurilingual teaching and learning practices in “internationalized” university lectures. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 16:4, 2013, p. 471-493.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

UNAMUNO, V. Multilingual switch in peer classroom interaction. **Linguistics and Education**, 19, 2008, p. 1-19. **crossref** <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002>

YANAPRASART, P. Managing Language Diversity in the Workplace: Between ‘One Language Fits All’ and ‘Multilingual Model in Action’. **Universal Journal of Management**, Vol. 4(3), 2016, p.91-107. **crossref** <https://doi.org/10.13189/ujm.2016.040302>

Apresentação recebida em: 10.11.2016

Apresentação aprovada em: 11.11.2016

A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique

The need for language policy inclusive for multilingualism in Mozambique

Maria Helena de Paula^{*}
Zacarias Alberto Sozinho Quiraque^{**}

RESUMO: Em sociedades livres, a habilidade do ser humano para usar as variadas formas da sua língua materna como diferentes estratégias de interação é inquestionável. Todavia, em outros tipos de sociedade, como Moçambique, esse direito é limitado a apenas algum grupo (dominante) e vedado a outro/s grupo/s (dominado/s) (NGUNGA, 2009). O presente artigo tem como objetivo descrever o percurso das políticas e planificação linguísticas, vigentes em Moçambique nos períodos antes e pós-independência, demonstrando a importância de se traçarem políticas linguísticas inclusivas que respeitem as línguas maternas e as culturas da população. Para materializar este trabalho e atingir o objetivo mencionado, realizamos *pesquisa de revisão bibliográfica*, em documentos impressos e digitais que se debruçam sobre os conceitos de políticas e planificação linguística e sua importância na educação de um determinado país. Concluímos que para que uma política linguística seja inclusiva é preciso valorizar as línguas maternas e a cultura da população, seja português ou línguas bantu, a partir de documentos fundamentais do país como, por exemplo, a Constituição da República, definindo leis com uma política linguística

ABSTRACT: In societies with freedom, the human ability to use the different ways of their mother language as different strategies for interaction is an unquestionable given. However, in other types of society, such as Mozambique, this right is limited only to some groups (dominant) and sealed to another group (dominated) (NGUNGA, 2009). This paper aims to describe the route of language policies and planning in Mozambique in the periods before and after independence, demonstrating the importance of inclusive language policies that respect the mother language and cultures of the population. To materialize this objective, we used a research of bibliographic review, in printed and digital documents which discuss about the concepts of policies and language planning and its importance in the education of a particular country. We conclude in this paper that for an inclusive language policy it is necessary to value the mother language and the culture of the society in study, either Portuguese or Bantu languages beginning with the fundamental documents of the country as for example, the Constitution of the Republic, defining laws with a language policy that values both languages spoken by the minority, as those spoken by the majority in one country.

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara (2007). É docente da Universidade Federal Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), com atuação na graduação e pós-graduação em Letras (Mestrado em Estudos da Linguagem). Contato: mhp.ufgcatalao@gmail.com.

** Moçambicano, natural de Chimoio/Manica. É graduado em Ensino de Línguas Bantu pela UEM, Moçambique onde é assistente universitário no Departamento de Línguas. Atualmente, cursa Mestrado em Estudos de Linguagem na UFG/RC, como bolsista do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG/CNPq), chamada nº 010/2014, com projeto intitulado “Estudo morfo-Lexical de provérbios da língua Tewe e suas estratégias de (não) correspondência no Português do Brasil”. Contato: quiraque@gmail.com

que valoriza tanto as línguas faladas pela minoria, como as faladas pela maioria do país.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística. Multiculturas. Línguas moçambicanas.

KEYWORDS: Language policy. Multicultures. Mozambican languages.

1. Introdução

Em sociedades cujo *modus vivendi* deveria partir do direito das pessoas de usar suas habilidades de comunicação em língua materna em todos os contextos da vida social, espera-se que não se iniba, de qualquer forma e em qualquer instância da vivência humana, a multiplicidade cultural e linguística que lhe for pertinente, em favor de uma forma exclusiva e oficial de comunicação. No entanto, em democracias frágeis (porque historicamente recentes ou fragilizadas, como é o caso de Moçambique), o acesso ao conhecimento científico e às atividades políticas é limitado aos poucos que têm o conhecimento efetivo da língua oficial.

Todo o sistema de educação de um país tem uma história de administração que pode ser alterada de acordo com as reformas levadas a cabo para adequar o sistema às condições socioeconômicas e políticas (UACIQUETE, 2011). Estas constantes alterações são consideradas como tentativas de busca de soluções para responder aos desafios colocados em um dado contexto. Moçambique é um país com estas características. Muitos dos fracassos destas alterações partem da não definição de políticas consistentes nos documentos que incitam as leis mães que regem um país para, a partir delas, traçar uma planificação adequada ao contexto e que coadjuve com a realidade do país.

O presente artigo tem por objetivo descrever o percurso das políticas e planificação linguísticas, vigentes em Moçambique dos períodos antes e pós-independência, até finais dos anos 90, quando começaram a surgir diferentes opiniões com o intuito de propor novas políticas e planificação linguística com tendências mais inclusivas. Do nosso ponto de vista, estas políticas somente visavam a mostrar a vontade de serem inclusivas; pois nada de inclusivo encontra-se nelas, para além de que muitas delas não eram/não foram implementadas. Também constitui objetivo deste trabalho abordar sobre os dois modelos de educação vigentes em Moçambique (monolíngue e bilíngue), embora este último esteja na fase inicial, mas com resultados positivos para um país onde pouco mais de 85% da população fala línguas nativas (bantu) que não eram/não são usadas na educação formal desde o período de colonização.

Ademais, será nosso propósito apresentar mais subsídios e argumentos para a promoção e a investigação destas línguas faladas pela maioria da população, partindo do princípio de que

cada indivíduo tem o direito de aprender e desenvolver livremente a sua língua materna, receber a educação pública através dela, usá-la em contextos oficiais e socialmente relevantes e aprender pelo menos uma língua oficial do seu país de residência, como vem plasmado na declaração da UNESCO de 1996 sobre os direitos linguísticos de cada cidadão.

No entanto, também será intuito nosso sugerir propostas de políticas linguísticas inclusivas sem nenhuma discriminação, para o desenvolvimento de um país multilíngue e multicultural, constituindo um grande avanço para a valorização de todas línguas maternas da população deste país.

Para materializar o presente trabalho e atingir os objetivos acima traçados, baseamo-nos no método de pesquisa de revisão bibliográfica, que consistiu na recolha e análise de obras decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos e digitais como livros, revistas, artigos, dissertações, teses etc., que abordam sobre os conceitos de política e planificação linguística e sua importância na educação. Também constituiu um documento base neste trabalho a Constituição da República de Moçambique, que preconiza as demais leis daquele país, na sua versão de 2004, e que apresenta artigos sobre políticas linguísticas daquele país.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Caracterização linguística em Moçambique

Tal como muitos países africanos, Moçambique é multilíngue e multicultural. Estas características devem-se ao facto de ser um país onde se falam várias línguas que servem a várias culturas. Destas línguas, um número superior a 20 são chamadas de línguas Bantu que, para além de serem usadas na comunicação diária, constituem as línguas maternas e mais utilizadas na condução da vida do dia-a-dia, da maior parte da população moçambicana.

Dentre as diferentes discussões feitas sobre o extrato linguístico em Moçambique, Siteo *et al* (1995, citado por NGUNGA, 2009) advogam a existência, neste país, de três extratos linguísticos: as línguas Bantu, a língua portuguesa e as línguas de origem indiana (e paquistanesa). Contrariamente, Firmino (1998) pondera que existem dois grupos de línguas: por um lado as línguas Bantu moçambicanas e, por outro lado, as línguas portuguesa, inglesa e asiáticas, tidas como estrangeiras. Estes grupos provam a existência de muitas línguas em Moçambique, o que incita uma atenção ao se traçarem políticas linguísticas neste país.

Segundo o Portal do Governo de Moçambique¹, a população moçambicana em 2007 foi estimada em 20.069.738 de habitantes. Deste número, segundo Ngunga e Faquir (2011), 15.670.424 moçambicanos de 5 ou mais anos de idade, distribuídos nas 11 províncias de país, são falantes de cada uma das 23 línguas, “considerando-se os cinco anos de idade como a idade mínima tomada pelo INE como referência para se considerar um ser humano como falante de uma língua [...]” (NGUNGA e BAVO, 2011, p. 15).

Do número da população falante de uma língua apresentado acima, 87.15% falam as línguas Bantu; 10.8% falam o português como língua materna; 2.0% falam outras línguas que não são especificadas nos dados do INE; 0.05% falam línguas de sinais (NGUNGA, 2014). Importa referir que para 2015, o INE² estima um **total de 25.727.911** de população, dos quais 17.546.436 é **população rural**, 8.181.475 é **população urbana**. Do mesmo número, 12.419.014 **são homens** e 13.308.897 **são mulheres**. Entretanto, está claro nestes últimos dados de 2015 que mais de metade da população moçambicana vive no campo e conduz as suas vidas nas línguas bantu de Moçambique e que esta população precisa de igual atenção como a população das zonas urbanas.

2.2 Sobre o termo Bantu e as línguas Bantu

O método histórico comparativo, iniciado e largamente usado pela Linguística História, permitiu, segundo Petter (2002), que semelhanças entre línguas se fizessem evidenciar ao serem comparadas línguas do indo-europeu, inclusive, as latinas. Mais tarde esse método também viria a ser aplicado no estudo de algumas línguas de África, exemplo das línguas bantu (faladas na África subsaariana), algumas das quais (mais de 20 línguas) são faladas em Moçambique, o que faz com que este se torne um país multilíngue e multicultural. Além de serem usadas na comunicação diária, estas constituem as línguas maternas e mais utilizadas na condução da vida do dia-a-dia, da maior parte da população moçambicana. Segundo Werner (1919), citado por Ngunga (2014, p. 29),

[...] foi Bleek (1851) quem, depois de ter chamado *pronominal prefix language* (línguas de prefixo pronominal) às línguas da África sub-sahariana que comparou e observou a existência de um sistema comum de concordância

¹ Disponível em:

<http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/news_folder_sociedad_cultu/Agosto2007/nots_sc_522_ago_07/>. Acesso em 1 jul 2015.

² Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/>>. Acesso em: 1 jul 2015

por meio de prefixos, utilizou pela primeira vez o termo *Bantu* para referir a estas línguas.

Usando o método comparativo, Bleek mostrou que havia uma relação genética entre diversas línguas da África subsaariana (ALMEIDA, 2012, citado por NGUNGA, 2014). Ele descobriu algumas características comuns (morfológicas e genéticas) entre muitas línguas faladas desde a África Central até a África do Sul e que, mais tarde, permitiu-lhe designá-las de bantu. Através do método diacrônico, Meinhof (1899) concluiu que as línguas bantu deviam ter origem em uma língua que chamou de Proto-bantu comum, língua ancestral³ hipoteticamente reconstituída com base nos dados fonéticos recolhidos de algumas línguas atualmente conhecidas (NGUNGA, 2014).

Malcolm Guthrie⁴ (1903-1972) também foi um dos pioneiros nos estudos sobre as Línguas que Bleek (1851) designou de Bantu. De acordo com Chimbutane (1991, p. 41, com destaques do autor),

O Proto-bantu teria sido falado na região dos grandes lagos, donde, segundo a história, os “bantu/bantos” se dispersaram em direção ao sul do continente. Segundo este autor [Malcolm Guthrie], “ba-” seria, no “proto-bantu”, o morfema do plural próprio da classe que pertence o nome “ntu” que significa “pessoa”. Então “bantu” significaria “pessoas”. Assim Guthrie chamou a estas línguas com características comuns e tem mais ou menos a mesma palavra para designar “pessoas” de línguas “bantu”, isto é, traduzido literalmente línguas de “pessoas”.

Observando alguns exemplos que designam o termo “pessoas” ou “gente” em algumas línguas bantu moçambicanas temos o seguinte:

- Nyanja	wa-nhu	‘pessoas ou gente’
- Gitonga	ba-thu	‘pessoas ou gente’
- Makhuwa	a-nthu	‘pessoas ou gente’
- Changana	va-nhu	‘pessoas ou gente’
- Yao	vaa-ndu	‘pessoas ou gente’
- Tewe	a-nhu	‘pessoas ou gente’

³ Proto-Bantu seria a língua-mãe que teria dado origem a restantes línguas semelhantes.

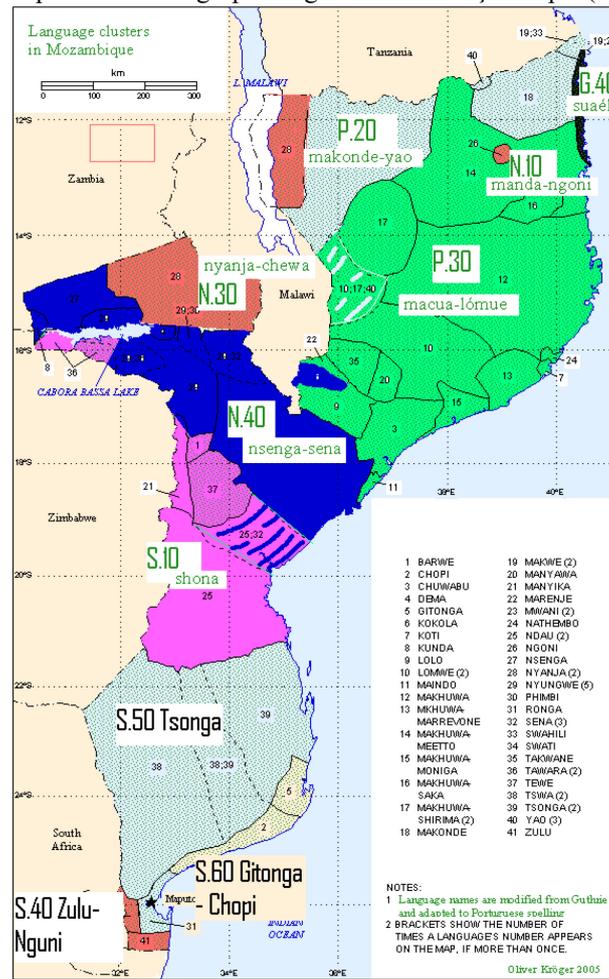
⁴ Nascido na Inglaterra aos 10 de fevereiro de 1903, morreu aos 22 de Novembro de 1972, deixando como legado o estudo pioneiro sobre as línguas que Bleek (1851) designou de Bantu.

Observando os exemplos acima, constatamos que os morfemas **wa-**, **ba-**, **a-**, **va-** e **vaa-** são alomorfes do prefixo do pro-bantu **ba-** que indica o plural deste nome, e os morfemas **-nhu**, **-thu**, **-nthu** e **-ndu** seriam a variação, nestas línguas, do tema nominal **-ntu** do proto-bantu que carrega o significado básico da palavra bantu ‘*pessoas ou gente*’.

Entre 1967 e 1971, Guthrie publicou quatro volumes de livros sobre estudo comparativo das línguas Bantu, nos quais fez estudos sobre a classificação genética e a reconstrução do Proto-bantu nas línguas da família bantu; a codificação a estas línguas estabelecida por Guthrie é usada como referência por muitos investigadores destas línguas até hoje. Usando o Método Geográfico-Genealógico, Guthrie (1967-71) codificou todas as línguas bantu em 15 zonas (representadas com letras maiúsculas) e 80 grupos linguísticos (representados por números decimais que terminam por zero). Nos grupos, encontramos línguas (codificadas por números decimais) nas quais encontramos dialetos, codificados por letras minúsculas. Numa versão mais atualizada de Guthrie, Maho (2009), citado por Ngunga (2014), diz que as línguas bantu moçambicanas estão distribuídas (de norte ao sul do país) em quatro (4) zonas diferentes (G.P.N.S) e 8 grupos linguísticos (Grupo G.40 – Swahili, Grupo P.20 – Yao, Grupo P.30 – Makhuwa-lomwe, Grupo N.30 – Nyanja, Grupo N.40 – Nsenga-Sena, Grupo S.10 – Shona, Grupo S.50 – Tswa-ronga, Grupo S.60 – Copi), como podemos constatar no mapa⁵ (Ver Figura 1) sobre a distribuição das línguas bantu de Moçambique por zonas e grupos linguísticos.

⁵ Fonte: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7530/1/ulsd064278_td_Sostenes_Rego.pdf>. Acesso em 10 julho de 2014.

Figura 1—Mapa das zonas e grupos linguísticos de Moçambique (GUTHRIE, 1967-71).



Fonte: citado por Rego (2012).

Observando o mapa acima, verificamos que em cada grupo linguístico (exemplo S.10-Shona, S.50-Tsonga, P.30-macua-lomué etc.) encontramos uma agregação de línguas que possui traços fonéticos e gramaticais comuns e têm um alto nível de percepção comum, e cujos falantes, de cada grupo, conversam entre si sem muitas dificuldades.

Cientes da existência de estudos e discussão sobre a diferença entre língua e dialeto desde Antiguidade⁶ até aos nossos dias, não será nosso objetivo discutir a diferença entre estes dois termos e que para nosso estudo usaremos o termo língua para designar a toda variante do

⁶ Segundo Leroy (1967), Dante se interessou de modo original pelos problemas da linguagem e da relação entre os dialetos. No seu livro *De vulgari eloquentia*, escrito em 1303, distinguiu com uma exatidão notável quatorze dialetos italianos. Atualmente, vários estudos se dedicam a questões de língua/dialeto e as dificuldades se centram nos critérios para definir uma língua como padrão e outras como variantes dentro do mesmo grupo linguístico. Em Moçambique, a problemática se instaura desde a implantação, por razões político-ideológicas, do português como única língua oficial e a tentativa atual de se valorizar e padronizar as mais de vinte (20) línguas nacionais daquele país.

um grupo de línguas que Bleek (1851) chamou de bantu. Portanto, no decorrer deste trabalho iremos considerar as variantes do proto-bantu faladas em Moçambique como línguas, sem entrar em detalhes sobre os seus dialetos, tal como tratam seus falantes e vários estudiosos das Línguas Bantu de Moçambique.

Para encerrar esta secção, importa referir que algumas das línguas bantu faladas neste país são línguas transfronteiriças. A título de exemplo, temos *Língua Makonde e Swahili* (falada em Moçambique e Tanzânia); *Língua Yao* (falada em Moçambique, Tanzânia e Malawi); *Língua Nyanja* (falada em Moçambique, Malawi e Zâmbia); *Língua Manyika* (corrente em Moçambique e Zimbábue) e *Língua Changana* (falada em Moçambique, África do Sul e Suazilândia).

3. Políticas linguísticas em Moçambique

De acordo com Firmino (1998, p. 252), “o português chegou em Moçambique como uma língua colonial e foi usado por muitos anos como meio oficial de comunicação em contextos coloniais burocráticos e institucionais”. Os valores que lhe foram dados como herança da colonização conferem-lhe uma posição em detrimento das línguas bantu de: a) língua de prestígio, b) língua que todos sabem ou gostariam de saber e c) língua de ensino (FIRMINO, 1998). Como consequência, durante este período, eram essencialmente dois termos usados pelos colonos para se referir às línguas que desde há séculos são faladas em Moçambique: *dialetos* e *línguas indígenas*. Estes termos eram usados pejorativamente significando que as pessoas falavam coisas pouco dignas de um ser humano, isto é, os colonizadores usavam o termo dialeto para se referirem a algo que consideravam muito inferior e sem reconhecimento.

Consideramos que o termo dialeto refere-se às variações (ou variantes) de uma dada língua, ou seja, às diferentes características que uma língua pode apresentar motivadas por fatores geográficos, políticos, históricos, sociais etc. Geralmente para questões de padronização destes dialetos ou variantes, escolhe-se uma como variante de referência. O termo indígena recebe várias interpretações; defendemos que deva ser interpretado como algo original de determinado país, região ou lugar, isto é, algo nativo. Entretanto, as muitas línguas bantu de

Moçambique eram tratadas como línguas “*Kafirializadas*⁷ ou Cafrializadas” que, literalmente, significam “línguas de cães”, em que pese serem línguas de patrimônio do país.

Nos anos 80, inicia-se uma viragem nesta tendência e começam a emergir novas opiniões, algumas delas vindas de entidades do estado, as quais, sem pôr em causa a oficialização do português, argumentavam em favor da *promoção das línguas indígenas ou nativas* (KATUPA, 1980 *apud* FIRMINO, 1998). Trata-se de uma mudança significativa, uma vez que até aquele momento, era um “*tabu*⁸” sugerir a possibilidade de usá-las no domínio institucional e educacional, pois, àquela altura, se alguém falasse nestas línguas poderia facilmente ser qualificado de *tribalista*⁹, identidade negativa naquele período.

Na perspectiva de Firmino (1998, p. 255-256, grifo nosso),

na sua essência, estas novas opiniões defendiam a definição de uma política linguística que, além de reconhecer o português como língua oficial e símbolo da unidade nacional, apoiava também o uso das línguas bantu, partindo do princípio de que a *reconstrução nacional*, assim como, a *participação e identificação total com a nação-estado eram/são* inatingíveis sem se recorrer a estas línguas, pois, *a língua portuguesa não é falada por todos moçambicanos e a maioria deles conduzem as suas vidas diárias apenas nas línguas Bantu.*

Tempo depois, estas ideias começam a ganhar mais interesse em estudos que se interessam pelo desenvolvimento das línguas bantu. A este grupo, Ngunga e Bavo (2011) chamaram de “Grupo de Pressão”. Portanto,

praticamente nessa altura começam, ainda titubeantes, a fazer-se ouvir algumas vozes de académicos que defendem a necessidade de promoção do uso das línguas moçambicanas através do alargamento do número de línguas na comunicação social, bem como da sua introdução no sistema da educação como forma de assegurar a participação da maioria dos moçambicanos no processo de desenvolvimento (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 4).

⁷ Proveniente de *Cafre* em português (**Kafiri** na língua Sena, uma língua bantu moçambicana) refere-se ao africano negro, diferenciando-o do **muzungo**, pessoa de cor branca. Segundo Lopes (2002), o termo *Kafir* vem do árabe, que significa *infiel* ou *infiéis*, usado pelos árabes para se referir a qualquer indivíduo que não fosse muçulmano ou que não professasse o islã. Durante a colonização moçambicana por Portugal o significado destes termos restringiu-se, passando a ser utilizado de forma pejorativa. No português do Brasil, equivaleria ao uso pejorativo para **caipira**, quando este é tomado como atrasado, roceiro. Ver, ainda, o que Silva (2007, p. 67) define sobre **Cafre**.

⁸ Aquilo cujo uso, prática ou menção é objeto de forte censura, por temor, vergonha etc., ou seja, aquilo que é proibido, perigoso, por ser considerado impuro.

⁹ Relativo a tribalismo, modo de vida ou de organização social das sociedades tribais, cujo uso era/é visto negativamente em Moçambique, para referir ao indivíduo que tem preconceitos contra uma outra tribo.

Daí em diante, mais vozes se fizeram ouvir em diferentes literaturas, aumentando, deste modo, o número de membros do “grupo de pressão” constituído por académicos, pedagogos, profissionais da comunicação social, religiosos e outros praticantes de línguas.

Essas vozes tinham propostas tais como a) a possibilidade de se usar as línguas nativas em contextos institucionais, sempre que o português constituísse uma barreira para os moçambicanos e que a aplicação das políticas propostas deveria depender das condições de cada local; b) uso das línguas Bantu em contextos como a educação formal (nas primeiras classes de escolarização), na administração (para a feitura dos requerimentos, petições ou publicação de informações oficial), nos tribunais e em atividades económicas (anúncios publicitários; em campanhas de saúde nas áreas rurais etc.) (FIRMINO, 1998). Portanto, eram propostas de políticas que mantinham um equilíbrio entre as línguas usadas em Moçambique e reconhecidas pela sociedade como moçambicanas, através da sua equiparação ao nível estatutário e político, embora o português mantenha considerado como língua oficial principal.

Estas ideias vêm sendo secundadas por Lopes (2004). Este autor defendia que

se as línguas são um factor base para a identidade e satisfação das necessidades humanas, elas devem, de uma forma gradual, ser usadas co-oficialmente (com o português), pelo menos nos seguintes domínios: Na alfabetização inicial, na educação primária (*do primeiro ao sétimo ano de escolarização (1^a a 7^a classes)*), na alfabetização de adultos, cultura, administração pública, na justiça (sobretudo nos tribunais), no parlamento, no desenvolvimento rural e agricultura, em cuidados de saúde, nutrição infantil, planeamento familiar, indústria de pequena escala, meios de comunicação de massas e religiosa (LOPES, 2004, p. 51, grifo nosso).

Porém, para que estas ideias fossem concretizadas em um país que se baseia nos princípios de direito democrático e de legalidade como Moçambique, é preciso que as mesmas estejam patentes em documentos oficiais como, por exemplo, na Constituição da República, uma vez que esta reconhece os direitos, deveres e liberdades fundamentais dos cidadãos e serve como base fundamental de todas as leis que existem em Moçambique.

3.1 Em busca de propostas de políticas linguísticas inclusivas

Dois questionamentos podem ser colocados quando concebemos assim a atual Constituição da República de Moçambique de 2004: (1) como as propostas de revisão da Constituição da República de um país com diversidade linguística e cultural vão beneficiar ao povo se a língua privilegiada e que aparece nesta Constituição como única língua oficial é

língua materna somente de 10.8% do total da população e falada por menos da metade da população do mesmo país? Outrossim, (2) como a Constituição da República de Moçambique pode beneficiar a maioria do país, mas considerada como minoria politicamente, uma vez que as leis que “aparentam valorizar” as suas línguas não estão claras nesta mesma Constituição?

Ao que nos parece, os artigos 9 e 10 da Constituição da República de Moçambique, assim postos já na língua em que é redigida a Constituição, só tendem a beneficiar a minoria letrada e no poder porque, para a maioria, o benefício seria alcançado só, e se só se revissem sobretudo os artigos 9 e 10 para que o povo moçambicano tenha o pleno e efetivo direito de pelo menos se pronunciar e se beneficiar do documento maior deste país.

Ora, é preciso ir mais além das propostas que aparecem na revisão da Constituição da República. Pelo que lemos no Jornal Notícia de Moçambique do dia 15/10/2011¹⁰, nada consta na proposta de deputados para revisar a Constituição de 2004 sobre o uso das línguas nativas de Moçambique em contextos culturais, oficiais e de ensino; nas leis e cláusulas que lá existem, há muitas observações que somente tendem a eliminar, introduzir e editar nomes, números, alíneas e pontos e vírgulas, de modo que continuaria a Constituição beneficiando sobremaneira a minoria letrada deste país.

Neste contexto, cabe problematizar: a) por que, até hoje, há o receio de não incluir na revisão da Constituição da República propostas relacionadas às línguas bantu de Moçambique, para que esta constituição seja plena tanto para os 10.8% da população que têm o português como língua materna, como para os mais de 85% que têm as línguas bantu moçambicanas como suas línguas maternas e que também têm o direito de usá-las em contextos oficiais segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos apresentados pela UNESCO (1996)?; b) por que se preconiza e incentiva o uso das línguas nativas dos moçambicanos em contextos oficiais majoritariamente em campanhas eleitorais¹¹ para escolha de dirigentes do país, sem voltar os olhos para esses povos e suas línguas quando se elaboram políticas públicas diversas, fazendo-as somente em língua portuguesa?

É necessário, portanto, optar por traçar políticas linguísticas sobre o uso de todas as línguas de Moçambique privilegiando critérios *nacionalistas* e não critérios *nacionistas* (como tem acontecido), para a escolha de uma língua oficial ou nacional. O *nacionismo* se preocupa

¹⁰ Ver: <<http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/>>.

¹¹ Não raro, em época de campanhas eleitorais, candidatos são acompanhados por tradutores das línguas moçambicanas de cada província.

mais com a eficiência e a integração política (BAMGBOSE, 1991) e apela pela opção de qualquer língua que possa realizar essas funções, mesmo que seja uma língua estrangeira, fazendo com que haja uma *integração vertical* que envolve uma combinação dos segmentos das elites educadas de cada um dos grupos étnicos ou linguísticos diferentes no país, respondendo talvez por 10 a 15% da população total. Por outro lado, o *nacionalismo* envolve a autenticidade cultural e apela para adoção de uma ou mais línguas nativas ao estatuto de língua nacional ou oficial, sugerindo uma *integração horizontal* (a que liga as elites com as massas) (BAMGBOSE, 1991). Assim, passados quarenta anos da independência de Moçambique, os resultados patentes em vários textos escritos sobre avaliação da implementação das políticas linguísticas (nacionistas) indicam que os índices de concretização dos seus objetivos mostram-se baixos e fracos.

Para fundamentar a nossa posição, listamos abaixo algumas vantagens de se traçarem políticas linguísticas inclusivas de alcance a todos num país multicultural como Moçambique¹²:

i. a utilização das línguas maternas no funcionamento dos tribunais constituiria um passo significativo, positivo e pragmático de um tipo de política linguística que favorece a todos. A vontade por parte das autoridades em promover as línguas Bantu moçambicanas, em contextos jurídicos diversos, iria assegurar que uma justiça adequada fosse exercida, pois os réus pobres e analfabetos se sentiriam à vontade quando exprimissem os seus sentimentos, garantido, assim, o direito linguístico humano do indivíduo de utilizar a sua língua materna;

ii. é de sublinhar que a fim de reduzir a pobreza absoluta tão falada em Moçambique, os programas de educação de adultos deveriam ser mediados em línguas que permitam que aqueles que estejam aprendendo se sintam confiantes para participar dos diálogos e atividades de sua educação e economia, rumo à erradicação da extrema pobreza e da fome, um dos objetivos do milénio. Cabe destacar que não se poderá combater a pobreza sem que se usem as línguas nativas destas comunidades;

iii. o aumento da renda e o alívio da fome nas muitas comunidades etnolinguísticas ocorrem plenamente quando informações que promovem uma mudança de vida são transmitidas em uma língua que as pessoas entendem efetivamente;

iv. uma mãe pode cuidar melhor de si mesma e de sua família quando souber ler e escrever em uma língua que lhe permite o acesso à informações sobre saúde;

¹² Alguns exemplos aqui apresentados foram retirados num folheto com o título “Porque as línguas importam” sobre metas de desenvolvimento do milénio, apresentados pela SIL International (2008).

v. para garantir a sustentabilidade ambiental, os seus princípios devem ser comunicados por meio das línguas que as populações falam, usando preferencialmente programas de desenvolvimento baseados na diversidade de tipos e gêneros textuais que estes povos compreendam plenamente.

Para o alcance destes benefícios, é necessário que se faça uma revisão consistente que inclua todo o povo moçambicano no uso e benefício da Constituição, promovendo, assim, uma verdadeira liberdade de expressão, liberdade de justiça e de consciência, liberdade de imprensa, igualdade e transparência que todo povo deve ter, para que se efetivem o desenvolvimento do país e a construção de uma nação livre porque a ela não de pertencer as riquezas e as potencialidades de Moçambique.

Portanto, se pretendemos que a Constituição da República de Moçambique, a lei mãe do país, esteja em altura e benefício do povo moçambicano é preciso voltar a buscar a concretização do ideal da nobreza deste povo. E uma das formas para alcançar este intento é rever, além de outros artigos, os anteriormente referidos, de modo que esta esteja mais aberta, beneficiando a todos moçambicanos.

Para secundar o pressuposto acima sobre a valorização das línguas nacionais ou moçambicanas, propomos os seguintes acréscimos nas leis já existentes: Para além de: “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”, como consta no artigo 9 desta constituição, **propomos**, por exemplo: “O Estado valoriza as línguas *nativas de Moçambique* como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento, *inclusão* e utilização crescente *em contextos oficiais e de ensino*, como línguas veiculares da nossa *cultura* e identidade”.

E sobre a língua oficial de Moçambique, para além de: “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”, como aparece no artigo 10 do mesmo documento, **propomos**, por exemplo: “Na República de Moçambique, a língua portuguesa *e as línguas bantu M, C, S etc.* são as línguas oficiais, *e a utilização destas línguas deve considerar o contexto e as culturas de cada local*”.

Neste sentido, sobre as línguas bantu M, C, S mencionadas na proposta da inclusão de outras línguas faladas em Moçambique na sua Constituição temos a dizer o seguinte: O **M** seria a língua **Makhuwa**, a mais falada do país e ainda a mais falada nas províncias da zona norte (Cabo Delgado, Nampula, Niassa, Zambézia), com 4.097.788 falantes, correspondente a

26.1%; O **C** seria a língua **Changana**, a que tem maior número de falantes na região sul (contemplando as províncias de Gaza, Maputo, Inhambane) com 1.660.319 falantes, correspondentes a 10.5%; e o **S** seria a língua **Sena**, a mais falada na região central (províncias de Manica, Sofala, Tete, Zambézia), com 1.218.337 de falantes, correspondentes a 7.8% da população falante de Moçambique¹³.

A proposta da escolha destas três línguas bantu para serem incluídas na Constituição da República de Moçambique e usadas cooficialmente em contextos administrativos com o português, tendo em conta as outras mais de 20 línguas, fundamenta-se na ideia de que para além de serem as línguas nativas mais faladas em cada região (norte, sul e centro), cada uma delas possui um grão de inteligibilidade mútua com as outras línguas faladas naquelas regiões. E, de algum modo, a inclusão destas três línguas promoveria as práticas de intercompreensão das línguas bantu entre falantes daquelas zonas e, em última instância, em todo o país, à medida que a população utilizasse suas línguas em serviços públicos como na justiça, hospital, administração pública, educação etc. como mencionados por Lopes (2004, p. 51).

Como pode se observar, as propostas apresentadas acima são mais inclusivas relativamente às atuais patentes naquele documento ao permitir que todos moçambicanos usem suas línguas maternas em quaisquer contextos, sem nenhuma discriminação. No artigo 9, nossa proposta valoriza (porque propõe) a utilização tanto da língua portuguesa como das línguas bantu, não só na educação e no ensino mas, também, em outros contextos oficiais como administração pública, hospitais, justiça, educação etc. No artigo 10, propomos a inclusão e a promoção, tanto do português como de algumas línguas (dependendo do critério que se usar para a escolha destas línguas) que desde há muito são faladas pela população, orgulhosamente reconhecida enquanto moçambicana, como línguas oficiais, de modo a permitir que as mesmas sejam utilizadas em qualquer lugar e contexto de comunicação daquele país. Só assim, ao que nos parece, se pode pôr em prática as ideias e propostas de Firmino (1998) e Lopes (2004), referenciadas retro.

Por causa da não valorização das línguas moçambicanas, o povo se sente excluído, isolado, segregado e oprimido por, como experienciamos, ser lembrado em época de campanhas eleitorais para novos mandatos políticos. Como disse Lopes,

¹³ O número e a percentagem da população falante de uma língua moçambicana aqui apresentada correspondem ao Censo de 2007 (NGUNGA; BAVO, 2011).

[...] as nações recém independentes devem se esforçar para mudar as atitudes dos seus povos em relação as línguas Bantu de Moçambique que durante a longa noite colonial, não gozam do seu reconhecimento e estatuto, e deve se iniciar a implementação de políticas realistas que visem garantir uma base segura para as línguas até então negligenciadas (LOPES, 1997, p. 24).

Contudo, faltam **coragem** e **iniciativa** de, pelo menos, tentar implementar estas políticas, pois sabe-se que já existem estudos suficientes de linguistas e investigadores que mostram de forma eficiente os problemas relacionados à política de suas línguas que Moçambique enfrenta para o seu desenvolvimento. Reconhecemos, todavia, que há, neste país, instituições de ensino superior que promovem cursos para formar quadros nas matérias de investigação e ensino das línguas Bantu e da importância do uso da língua materna, a exemplo das Universidades públicas Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade Pedagógica (UP).

Ressaltamos que é do conhecimento de um dos autores deste trabalho, como revisor linguístico do material de educação bilíngue, em particular dos livros das línguas bantu do grupo linguístico shona (Tewe, Ndau e Manyika), que já existem naquele país, desde 2008, um total de quatrocentos e vinte e dois (422) títulos de livros de educação bilíngue (do aluno e do professor) produzidos em 17 línguas moçambicanas, para o primeiro e o segundo ciclos de ensino primário (1^a e 2^a classes, 3^a, 4^a e 5^a classes, respectivamente). Este material foi produzido pelo Instituto Nacional e Desenvolvimento de Educação, do Ministério de Educação e seus parceiros como a UEM, a Associação PROGRESSO, Institutos de Formação de Professores (IFPs) etc. E, ainda, temos a certeza de que já estão, desde 2010, elaborados e traduzidos para 17 línguas bantu de Moçambique, livros de educação bilíngue (do aluno e do professor) para o terceiro ciclo de ensino (6^a e 7^a classes) e minidicionários bilíngues de ciências naturais e de matemática para a sua publicação por parte dos órgãos competentes.

Neste sentido, entendemos que as entidades governamentais competentes devem aproveitar não só os técnicos formados nas universidades e em outras instituições de ensino superior que tenham foco na área do estudo e da investigação linguística, mas também publicar o material de educação bilíngue que já existe, para dinamizar, expandir e promover as línguas nativas, na educação (ensino bilíngue) e em outras áreas administrativas importantes para a efetiva comunicação e desenvolvimento de Moçambique. Assim, estaremos caminhando para alcançar uma democracia que não faça de poucos muito ricos e muitos muito pobres. Portanto, as propostas de mudanças na Constituição anteriormente sugeridas mostram esperança de, no

futuro, traçarem-se melhores políticas e planificação linguísticas em que “as línguas maternas (*bantu*) irão enriquecer a língua portuguesa falada em Moçambique e materna para alguns, e que lado a lado se irão desenvolver” (MACHEL, 1979, apud LOPES; SITOË; NHAMUENDE, 2002, p. iv, grifo nosso).

4. Conclusão

Importa recordar que o presente artigo apresentou como objetivos descrever o percurso das políticas e planificação linguísticas vigentes em Moçambique, dos períodos antes e pós a independência até finais dos anos 90, e demonstrar a importância de se traçarem políticas linguísticas inclusivas que respeitem as línguas maternas da população daquele país. Concluimos deste trabalho que para que uma política linguística seja inclusiva, é preciso valorizar as línguas maternas da população, seja português assim como as línguas bantu, a partir dos documentos fundamentais do país como, por exemplo, a Constituição da República, definindo leis claras e coesas, que valorizam tanto as línguas faladas pela minoria, assim como as faladas pela maioria do mesmo país.

Por fim, face ao número maior da população que tem as línguas bantu de Moçambique como línguas maternas, não faz sentido que o país continue somente com o português como única língua oficial que beneficia apenas a minoria (dominante) da população moçambicana que tem o português como língua primeira ou segunda, em detrimento da maioria (dominada), que tem as línguas bantu como sua língua primeira ou segunda.

Referências

BAMGBOSE, A. **Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa**. Edinburgh University Press, 1991.

CHIMBUTANE, F. Línguas Bantu ou Línguas Bantas? **Revista Tempo**. Maputo-Moçambique. n. 1083. p. 40-42, 1991. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Perguntugues_%20Linguas_bantu_bantas.p. Acesso em: 25 fev. 2013.

FIRMINO, G. Língua e Educação em Moçambique. In: STROUD, C.; TUZINE, A. (Org.). **Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas**. Cadernos de Pesquisa. n. 26. Maputo: INDE, 1998, p. 247-278.

GUTHRIE, M. **Comparative Bantu**: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages. 4 vols. Letchworth UK & Brookfield VT: Gregg International, 1967-1971.

LEROY, M. **As grandes correntes da Linguística Moderna**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1967. p. 15-25.

LOPES, A. J. **Política Linguística: Princípios e Problemas**. Livraria Universitária: Maputo, 1997.

_____. **A Batalha das línguas**: Perspectiva sobre Linguística Aplicada em Moçambique. Maputo. Imprensa universitária. UEM. 2004.

_____; SITOIE, S. J.; NHAMUENDE, P. J. **Moçambicaníssimos**: para um léxico de usos do português moçambicano. Livraria Universitária-UEM: Maputo-Moçambique, 2002.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República**. 2004. Disponível em: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Imprensa Universitária. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo. 2004.

_____. **Introdução à Linguística Bantu**. Imprensa Universitária: 2. ed. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 2014.

_____. The Role of Grammatical Description in Mother Tongue Education in Mozambique. In: _____. (Ed.). **Lexicografia e Descrição de Línguas Bantu**. col. “As Nossas Línguas I”. CEA: Maputo, 2009.

_____; BAVO, N. **Práticas Linguísticas em Moçambique**: Avaliação da Vitalidade Linguística em seis Distritos. Col. “As Nossas Línguas IV”. CEA: Maputo, 2011.

_____; FAQUIR, O. **Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas**: Relatório do III Seminário. Col. “As Nossas Línguas III”. CEA: Maputo, 2011.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística I**. Objetos Teóricos. São Paulo: Editora Contexto, 2002. p. 11-24.

REGO, S. V. **Descrição sistémico-funcional da gramática do modo oracional das orações em Nyungwe**. 2012, 268 fls. Tese (Doutorado em Linguística Geral). Lisboa, Portugal, 2012.

SIL International. **Por que as Línguas Importam**: Alcançando as Metas de Desenvolvimento do Milênio Através das Línguas Locais. Dallas, Texas-US. 2008. Disponível em: http://www-01.sil.org/sil/global/mdg_brochure_a4_portuguese_web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2010.

SILVA, J. C. da. **Dicionário da Língua Portuguesa medieval**. Londrina: EDUEL, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona-Espanha, 1996. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

UACIQUETE, A. S. **Modelo de Administração de Educação em Moçambique (1985-2009)**. Maputo: Texto Editora, 2011.

Artigo recebido em: 30.05.2016

Artigo aprovado em: 06.08.2016

Domínios de Lingu@gem

Situação sociolinguística dos Gavião K̀yikatêjê Sociolinguistics situation of the Gavião K̀yikatêjê

Lucivaldo Silva da Costa^{*}
Tereza Maracaipe Barboza^{**}
Concita Guaxipiguara Sompré^{***}

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal descrever a situação sociolinguística dos Gavião K̀yikatêjê da Reserva Indígena Mãe Maria, localizados no Brasil, na região Sudeste do estado do Pará, falantes da língua k̀yikatêjê, da família Jê, do Tronco linguístico Macro-Jê. Por meio da aplicação de questionários, entrevistas e observações em *locus*, pudemos observar que a língua materna dos K̀yikatêjê tem perdido espaço para a língua portuguesa em todos os domínios sociais dentro da aldeia. Os resultados apontam os aspectos históricos de contato interétnico e intergruparal como um dos fatores predominantes no enfraquecimento linguístico e cultural desses povos face ao atual contato intenso da sociedade envolvente e as pressões da língua majoritária - o português entre os indígenas, os quais têm atuado na atual configuração sociolinguística dos Gavião K̀yikatêjê.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Gavião K̀yikatêjê. Contato interétnico. Contato intergruparal.

ABSTRACT: This paper aims to describe the sociolinguistic situation of the Gavião K̀yikatêjê Indians who live in the Mãe Maria Reservation, located in Brazil, in the southeast region of the state of Pará. They are speakers of the K̀yikatêjê language that belongs to the Jê-family and to the Macro-Jê Stock. Using questionnaires, interviews and observations in locus, it was observed that the mother tongue of K̀yikatêjê speakers has lost ground to the Portuguese language, in all social areas within the village. The results show the historical aspects of interethnic contact and intergroup as one of the predominant factors in the linguistic and cultural weakening of these people in relation to the current intense contact of the surrounding society and the pressures of the majority language – the Portuguese language among the Indians, which have been active in the current sociolinguistic configuration of Gavião K̀yikatêjê.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Gavião K̀yikatêjê. Interethnic Contact. Intergroup contact.

1. Introdução

As investigações feitas neste artigo acerca da situação sociolinguística dos Gavião K̀yikatêjê nascem do interesse em descrever e analisar a atual configuração da língua k̀yikatêjê

^{*} Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília-UNB. Docente da Faculdade de Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. E-mail: lucivaldosc@unifesspa.edu.br

^{**} Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Docente da Faculdade de Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. E-mail: terezamaracaipe@unifesspa.edu.br

^{***} Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, área de concentração Linguagem e Arte, pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. E-mail: concitasompre@yahoo.com.br

face ao contato que os falantes indígenas têm com a língua portuguesa nos espaços da comunidade. Nessa perspectiva, procuramos mapear alguns pontos, para nós, relevantes em busca de saber qual língua tem ocupado maior domínio na interação verbal entre os indígenas. Para tanto, o questionário aplicado contemplou questões referentes à: a) facilidade linguística em *kỳikatêjê* e português, b) usos das línguas de acordo com os domínios sociais e c) usos linguísticos no âmbito familiar. Além dessas questões, acrescentamos outras relacionadas às atitudes dos indígenas a respeito de qual língua é a mais bonita e o que pensam sobre o futuro de sua língua. Os questionários aplicados dialogam com nossas observações etnográficas sobre o uso da(s) língua(s) nos diferentes contextos de comunicação na aldeia, buscando ora complementar, ora contrastar os dados obtidos através daqueles instrumentos de pesquisa.

Apresentamos, também, um breve contexto histórico do contato dos *Kỳikatêjê* com os demais grupos Gavião e com os não indígenas, mostrando que o início do processo de perda da língua materna dos *Kỳikatêjê* iniciou a partir desse contato intergrupar com os outros Gavião do Estado do Pará, fato que resultou no avanço da língua portuguesa entre esses indígenas, até então, considerados monolíngues em *Kỳikatêjê*. O quadro atual do contato mostra os empreendimentos de projetos urbanos como a construção da Estrada de Ferro Carajás, da BR 222 e linha de energia da Eletronorte como um dos fatores cruciais do contato interétnico, interferindo diretamente na vida dos indígenas e no uso praticamente exclusivo da língua portuguesa pelas novas gerações.

A segunda parte do artigo traz os resultados e a análise dos dados fundamentados teoricamente pela Sociolinguística do Contato de Línguas, especificamente, abordando os conceitos de diglossia e conflito linguístico, respectivamente, em Fergusson (1959), Franceschini (2011) e D'Angelis e Vasconcelos (2011), bem como reportando aspectos históricos do contato intergrupar e interétnico em outros estudiosos da área da Antropologia – Ricardo (1985), Ferraz (1984) e da Educação - Fernandes (2010), que pesquisaram o povo em estudo nessa pesquisa e contribuíram para analisarmos a situação sociolinguística dos *Kỳikatêjê*, não somente em anos remotos, mas nos levando a perceber como os fatos históricos atua(ra)m nos aspectos linguísticos e culturais desse povo, ainda deixando resquícios de um passado que se faz presente, principalmente, no âmbito escolar da aldeia, onde ainda se nota a reprodução do ideal hegemônico linguístico e cultural ocidental.

Finalizamos este estudo delineando um quadro da situação sociolinguística dos *Kỳikatêjê* permeada por conflitos linguísticos entre a língua majoritária - português, que avança

entre todas as gerações nos diversos domínios sociais e domésticos na aldeia e a língua minoritária - k̀yikatêjê, que sofre o deslocamento diante da difusão crescente da língua da sociedade hegemônica.

2. Breve histórico de contato com outras etnias e não indígenas

O percurso histórico dos Gavião K̀yikatêjê foi marcado por fugas e intensas invasões ao seu território pelos sem terra¹, além de conflitos internos com outros povos indígenas pertencentes ao mesmo grupo - Parkatêjê e Akrãtikatêjê, que compõem os chamados Gavião do Pará. A denominação K̀yikatêjê, explica linguisticamente a localização “inicial” desse povo. De acordo com Fernandes (2010, p. 19) significa: “povo do rio acima, da montante, onde, K̀yi é cabeça, katê é dono, e jê refere-se ao povo”. A trajetória dos K̀yikatêjê deu-se, primeiramente, no estado do Maranhão, acima do Rio Tocantins, local estratégico escolhido para refugiarem-se da perseguição dos invasores de suas terras e ficarem longe das lentes do órgão tutelar, o então SPI (Serviço de Proteção aos Índios), a atual FUNAI (Fundação Nacional do Índio), por temerem ser capturados e exterminados.

A história dos três povos Gavião é marcada por encontros e cisões ao longo do tempo, principalmente entre os K̀yikatêjê e os Parkatêjê, cuja relação parece ter sido desde sempre conflituosa. No decurso da migração dos K̀yikatêjê, esses indígenas construíram suas habitações em diversas aldeias no Maranhão quando, então, alguns Akrãtikatêjê e um Xikrín, conhecido como Itacaiúnas, em expedição com membros do SPI, foram encontrá-los com a missão de “amansá-los”² e trazê-los para o estado do Pará, onde já se encontravam os demais Gavião – Parkatêjê e Akrãtikatêjê. Em meados de 1970, foram contatados pelo SPI e por eles removidos para o estado do Pará, sob alegação de que estavam sendo ameaçados de serem exterminados pelos brancos. Quando vieram para o Estado do Pará, foram colocados na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), a aproximadamente 40 Km da cidade de Marabá, na mesma aldeia onde os Parkatêjê foram colocados após a Construção da Estrada de Ferro Carajás e, posteriormente, aglomerados também nessa mesma Reserva indígena, os Akrãtikatêjê, realocados pela FUNAI por conta da construção da Hidrelétrica de Tucuruí³.

1 Relato do indígena Ajanã Katykti.

2 Os Gavião K̀yikatêjê eram considerados índios brabos, isto é, os que ainda falavam a língua materna.

3 Para um estudo mais detalhado do contato/cisão e o processo de junção dos três povos Gavião na Reserva Indígena Mãe Maria, consultar Fernandes (2010) e Ferraz (1984).

Com a junção dos três povos Gavião na mesma reserva indígena, passaram a ser comandados, exclusivamente, pelas lideranças Parkatêjê e o convívio entre estes e os Kÿikatêjê desencadeou em conflitos, pois segundo relatos de Pëpkràkti Jakukrêikapêiti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião), atual Cacique da aldeia Kÿikatêjê, para a liderança Parkatêjê, chamado de “Capitão”, todos que naquela época estavam na mesma aldeia construída para aglomerar os três povos, deveriam ser denominados “Parkatêjê”. Essa aldeia, chamada “Trinta”, foi dividida em dois lados, de um ficavam os Kÿikatêjê misturados com os Akrätikatêjê e do outro só os Parkatêjê. A mistura desses indígenas desencadeou também numa junção de ideias, pois de acordo com a fala de Zeca gavião, “as festas tradicionais sofreram uma mistura cultural nos ritos indígenas⁴, nos diferentes modos tradicionais dos três povos” e, conseqüentemente, num conflito linguístico.

Parte desses desentendimentos eram provocados pela forma como eram tratados pelos Parkatêjê no que se refere ao emprego da língua materna. A relação dos Parkatêjê com os kupê⁵ favoreceu maior apropriação da língua portuguesa pelos mesmos, por isso chamados pelos regionais de “civilizados” em oposição aos Kÿikatêjê que se comunicavam em língua materna, por isso chamados de “selvagens” [...] as conseqüências dessas relações incidiam diretamente na vida escolar das crianças Kÿikatêjê, sendo falantes monolíngues da língua timbira, não logravam êxito nas aulas de língua portuguesa, entendida como língua de prestígio e potencialmente superior. Grifos da autora. (FERNANDES, 2010, p. 26).

Nesse contexto, vemos a “imposição” da língua majoritária não por um civilizado, mas pelo próprio indígena, que tomado pelo poder representativo da língua portuguesa junto aos não indígenas, percebe nessa língua meio de acesso à cultura letrada e prevalência da hegemonia cultural ocidental no espaço naturalmente indígena, em detrimento da língua e cultura dos nativos, pois é o português que passa a ser ensinado na escola, silenciando a língua indígena, até então, falada pelos Kÿikatêjê. O contexto histórico nos mostra o momento do processo de perda da língua materna pelos Kÿikatêjê, o qual se configura numa relação de conflito linguístico.

Os interesses do mundo “civilizado”, tais como os projetos de expansão capitalista: construção da Estrada de Ferro Carajás, da BR 222, linha de energia da Eletronorte e a

4 Zeca Gavião exemplifica a festa tradicional do pëp-festa de transição dos rapazes para a vida adulta, que atualmente segue a organização envolvendo os ritos dos três grupos, pois participam dela os Kÿikatêjê, os Akrätikatêjê e os Parkatêjê e outras etnias como os Guarani, os Xerente e até mesmo os kupê .

5 Não-indígenas.

construção da Hidrelétrica de Tucuruí afetaram de forma intensa a vida dos Gavião, na sua cultura, nas relações internas e principalmente na língua, pois diante do contato interétnico as pressões linguísticas para uso da língua portuguesa aumentaram visando à comunicação dos indígenas com brancos e domínio para integração nas relações sociais junto aos não indígenas. Além disso, percebe-se a perda de poder dos K̀yikatêjê com a junção dos três povos, pois os Parkatêjê comandavam os demais Gavião, impondo uma forma de organização social que enfraqueceu a autonomia dos K̀yikatêjê. Diante disso, os K̀yikatêjê, numa tentativa de recuperar a liderança própria, formam uma nova aldeia em 2001, atualmente chamada de aldeia K̀yikatêjê. Tal iniciativa tem contribuído na articulação de retomadas das festas tradicionais desse grupo e no ensino da língua materna.

As relações entre os três povos não foram apenas de conflito. O contato intergrupar propiciou casamentos mistos entre si, perdurando, até os dias atuais, a relação entre o grupo Gavião. Outras etnias também estão presentes entre os Gavião por meio de casamentos mistos, tais como K̀yikatêjê com Xerente, Karajá, Xikrín, Guarani, Canela, bem como casamentos entre K̀yikatêjê e não indígenas. As novas gerações têm dado continuidade a essa relação articulando esse contato também por meio de matrimônio e no espaço escolar, onde estão matriculados alunos de diferentes aldeias dos Gavião.

3. Alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos da língua K̀yikatêjê

A língua K̀yikatêjê possui vinte e sete fonemas, distribuídos em dezesseis vogais e onze consoantes. Com base no movimento horizontal e vertical da língua e no arredondamento dos lábios, as vogais do K̀yikatêjê classificam-se em anteriores, centrais e posteriores e ocupam o núcleo de sílaba inicial, medial e final. As vogais anteriores e centrais são todas não-arredondadas, enquanto as posteriores são arredondadas, exceto a vogal posterior, média baixa /ʌ/, que é não-arredondada. A diferença entre vogais orais e nasais é que, na produção das últimas, o ar escapa pela cavidade nasal. Assim, das dezesseis vogais do K̀yikatêjê dez são orais e seis são nasais. O quadro 1 ilustra os fonemas vocálicos do K̀yikatêjê.

Quadro 1 – Fonemas vocálicos do K̀yikatêjê.

	Anteriores		Centrais		Posteriores	
	Orais	Nasais	Orais	Nasais	Orais	Nasais
Altas Fechadas	/i/	/ĩ/	/i/	/ĩ/	/u/	/ũ/
Médias Fechadas	/e/	/ẽ/	/ə/	/ẽ/	/o/	/õ/
Médias Abertas	/ɛ/				/ʌ/ /ɔ/	
Baixas Abertas			a			

O K̀yikatêjê possui onze consoantes: três oclusivas surdas, com pontos de articulação bilabial /p/, alveolar /t/ e velar /k/; duas nasais, com ponto de articulação bilabial /m/ e alveolar /n/; uma africada com ponto de articulação palatal /tʃ/; um tepe /ɾ/; uma fricativa, com ponto de articulação glotal /h/; duas são aproximantes com pontos de articulação labiovelar /w/ e palatal /j/, como mostra o quadro 02 a seguir:

Quadro 2 – Fonemas consonantais do K̀yikatêjê.

	Bilabial	labiovelar	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	/p/		/t/		/k/	/ʔ/
Africada				/tʃ/		
Fricativa						/h/
Nasal	/m/		/n/			
Tepe			/ɾ/			
Semiconsoante		/j/		/w/		

A ordem básica dos constituintes nas orações declarativas simples em K̀yikatêjê é SOV. Em orações enfáticas ou focalizadas, a ordem dos constituintes é OSV.

Ordem SOV:

1. wa apu kuati kre kuhõ
 eu prog pote lavar
 ‘eu estou lavando o pote’

Ordem OSV:

2. kuati kre wa apu kuhõ
 pote eu prog lavar
 ‘o pote, eu estou lavando’

O K̀ỳikatêjê distingue três classes de palavras que recebem morfologia flexional, a dos nomes e a dos verbos - ambas classes abertas - e a das posposições, classe fechada.

Os marcadores pessoais do K̀ỳikatêjê são constituídos de duas séries pronominais: uma livre, que funciona como argumento sujeito do núcleo de predicado intransitivo e transitivo e outra dependente, que codifica as funções de objeto direto, complemento de posposição, possuidor, sujeito de intransitivo e transitivo, quando estes expressam processos acabados.

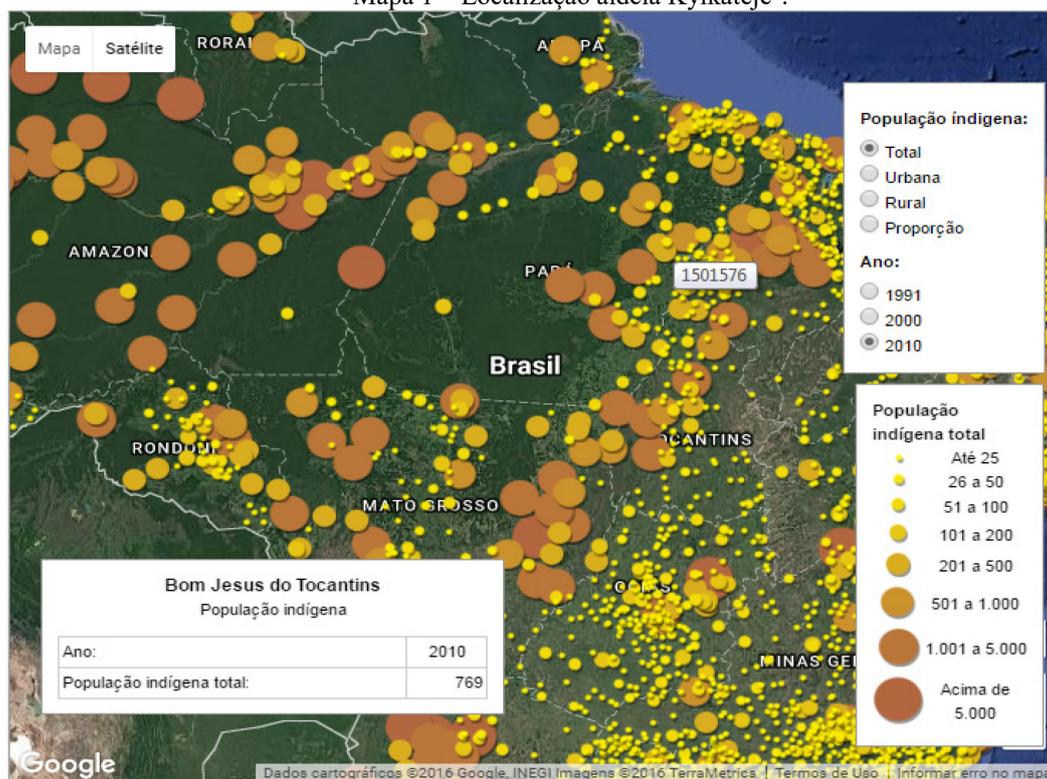
Há, em K̀ỳikatêjê, assim como em outras línguas da família-Jê, a distinção entre formas verbais curtas e longas. “As formas verbais curtas e longas referem-se, respectivamente, a não-conclusão vs. conclusão recente de um processo verbal” (cf. MIRANDA, 2010, p. 70). Ocorrem sempre na última posição da oração e funcionam como núcleo de predicado verbal, como mostram os exemplos abaixo:

3. wa apu kre
 Eu progr cantar
 ‘eu estou cantando’

4. rə i krekre
 Já eu cantar
 ‘eu já cantei’

4. Resultados e análises

A pesquisa foi realizada entre os Gavião K̀ỳikatêjê, localizados na região norte do Brasil, sudeste do Estado do Pará - município de Bom Jesus do Tocantins, na Reserva Indígena Mãe Maria, onde vivem 39 famílias, num total de 174 pessoas, incluindo tanto os K̀ỳikatêjê, quanto indígenas oriundos de outras etnias e também não indígenas. O mapa abaixo ilustra a localização da aldeia (cf. Mapa 1).

Mapa 1 – Localização aldeia K̀yikatêjê⁶.

Fonte: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>.

Foram aplicados 77 questionários⁷ com objetivo de descrever a situação sociolinguística dessa comunidade indígena. Estratificamos os colaboradores da pesquisa em quatro gerações de ambos os sexos. Para a 1ª geração⁸ foi aplicado um total de 17 questionários, dos quais 09 com mulheres e 08 com homens. Para as demais gerações (2ª à 4ª) aplicamos um total de 20 questionários, dos quais 10 para indivíduos do sexo masculino e 10 para o sexo feminino, conforme quadro abaixo. (cf. Quadro 3). Consideramos a faixa etária mínima de 8-12 anos uma variável social importante para a pesquisa, porque, nessa idade, já têm acesso básico à leitura e escrita, ou seja, acredita-se que, nessa faixa, estão em processo de alfabetização ou “alfabetizados”. As quatro gerações são importantes para observarmos quais faixas-etárias têm mais facilidade linguística na língua indígena e/ou no português. A variável sexo é relevante para medir o nível de uso das línguas nos mais diferentes domínios sociais e familiares pelos homens e mulheres. Outra variável importante considerada na pesquisa é a ocupação dos

⁶ O código: 1501576, dentro do mapa, identifica o município Bom Jesus do Tocantins, onde está localizada a aldeia K̀yikatêjê.

⁷ Disponível em anexo.

⁸ Para essa geração foi aplicado um número inferior de questionários devido ao quantitativo menor de pessoas mais velhas na aldeia, principalmente, do sexo masculino.

colaboradores, através da qual podemos verificar se a profissão/ocupação exercida pelos indivíduos tem interferido no uso de uma ou outra língua, em especial, a língua da sociedade majoritária - o português. Os dados analisados a seguir, constituem tanto informações obtidas via questionários, quanto observações participantes, em cenários de vida real na aldeia.

Quadro 3 – Estratificação dos colaboradores da pesquisa.

Gerações	Faixa-etária	Sexo	Quantidade	Ocupação
1 ^a	40 anos ou mais	M	8	Professor bilíngue, Dona de casa, Artesão, Artesã, Serviços gerais
		F	9	
2 ^a	19-39	M	10	Professor, Dona de casa, Agente de saúde
		F	10	
3 ^a	13-18	M	10	Estudante
		F	10	
4 ^a	8-12	M	10	Estudante
		F	10	

Fonte: pesquisa de campo: 2015-2016.

4.1 Facilidade linguística na língua indígena e português

Em relação aos indivíduos da 1^a e 2^a geração, percebemos que as mulheres apresentam menos facilidade linguística em k̄yikatêjê, restringindo-se mais ao nível da interlocução em conversas. Porém, no nível da leitura e escrita, nessa mesma língua, não apresentam domínio nenhum. Em contrapartida, os homens, em sua maioria, apresentam maior proficiência em todos os aspectos: compreensão, fala, leitura e escrita. Quando se trata da facilidade linguística em português, os dados mostram que os homens têm menos facilidade de comunicação nessa língua, por apresentarem grau de proficiência restrito nos diferentes domínios linguísticos em português. Já as mulheres mostram compreensão tanto em conversações, quanto na leitura e escrita.

Dados históricos datados da década de 70 revelam que:

[...] o grupo do “Maranhão”⁹ eram, até muito recentemente, monolíngues, à exceção de alguns poucos jovens e crianças. [...] a partir de sua transferência

⁹ Em referência aos K̄yikatêjê.

voluntária para um local em frente a aldeia do “Trinta”¹⁰, em dezembro de 1979, [...] cerca de 75% da população adulta de ambos os sexos fala de modo pouco fluente o português regional, enquanto que os 25% restantes só falam a sua língua original¹¹. Entre os adolescentes e crianças, a difusão da língua portuguesa deu-se recentemente, em virtude da maior interação havida entre indivíduos das mesmas faixas- etárias pertencentes a ambos os grupos. (RICARDO, 1985, p. 54).

Os aspectos históricos de contato intergrupar - Parkatêjê e K̀yikatêjê - corroboram com os dados atualmente coletados por nós referente às duas últimas gerações, apontando que, da década de 70 para os dias atuais, a difusão da língua portuguesa atingiu maiores níveis de proficiência entre os mais jovens, de modo a consolidar, praticamente, somente o uso dessa língua em todos os domínios sociais na aldeia. Àqueles que ainda demonstram ter domínio mínimo da língua indígena é porque estão ligados a núcleos familiares cujos mais velhos (1ª geração) são falantes da língua e conversam com os seus na língua materna. Vale ressaltar que as gerações mais novas têm aprendido, desde criança, a língua portuguesa, ou seja, a língua da sociedade envolvente tem sido a língua materna dessas gerações, por meio da qual as crianças interagem entre si e com os outros membros de sua comunidade. Dessa forma, a maioria dos indígenas das gerações mais novas, não fala, nem tampouco, compreende uma conversa na língua indígena.

Quanto ao questionar sobre os usos linguísticos no âmbito familiar, os resultados apontam a língua portuguesa como mais atuante na interação entre pais e filhos, mãe e filhos, marido e mulher e durante as refeições. Mas alguns resultados revelam que entre avôs e netos a língua mais usada é a indígena ou as duas, português e k̀yikatêjê, simultaneamente. Esse dado ratifica que a língua indígena, entre os mais velhos, é mais falada pelos homens do que pelas mulheres dessa mesma geração, demonstrando que a transmissão da língua está mais a cargo dos mais velhos do sexo masculino do que da mãe e do pai dos indígenas das novas gerações. Tal fato, sinaliza que as mães usam em casa, em grande percentual, só a língua portuguesa na interação com os filhos. Estes resultados vão na contramão de índices mais recorrentes em demais comunidades indígenas, onde o papel de difusão da língua materna está mais direcionado à mulher, pois, geralmente, em relação ao homem, permanece mais em casa e, portanto, em contato mais frequente com os filhos. Entre os K̀yikatêjê, essa realidade corrobora dados anteriores que mostraram que, em relação aos homens da 1ª geração, as mulheres

¹⁰ Aldeia dos Parkatêjê.

¹¹ Língua original, diz respeito à língua indígena.

apresentam menos uso e proficiência na língua indígena e, por isso, não estão transmitindo aos seus filhos.

4.2 Domínios sociais das línguas K̀yikatêjê e português na aldeia

A língua portuguesa tem ocupado todos os domínios sociais dentro da aldeia pela maioria dos indígenas de ambos os sexos. Apenas os mais velhos têm preservado o uso da língua indígena nas relações sociais na comunidade. Os números ainda nos mostram as mulheres mais velhas com maior preferência para uso da língua portuguesa nos domínios da casa, do trabalho e da aldeia, embora usem, em menor escala, a língua indígena em tais domínios comunicativos. Ao observar o uso da língua indígena nesses mesmos domínios pelas gerações mais novas, constata-se um percentual mínimo de 10% de uso da língua k̀yikatêjê pelos homens da 2ª geração. Já as mulheres dessa mesma geração elegem apenas o português nesses espaços. A terceira e quarta gerações de ambos os sexos utilizam, exclusivamente, a língua portuguesa.

Nas festas tradicionais da aldeia, os resultados também apontam uma forte presença da língua portuguesa nos rituais, sinalizando que a língua da sociedade majoritária está ocupando os domínios sociais que seriam peculiares da língua nativa desses indígenas, tendo em vista se tratar de acontecimentos interacionais próprios da cultura K̀yikatêjê.

O avanço do domínio da língua portuguesa é notório entre os indígenas em todos os espaços de interação sociolinguística: igreja, escola, ritos tradicionais, conversas entre pais e filhos, entre marido e mulher, conversas informais, reuniões na aldeia, brincadeiras entre crianças e outros. Como estratégia de luta contra esse avanço, as gerações mais velhas, tanto homens quanto mulheres, mostram-se a favor do ensino da língua indígena na escola da aldeia e uma minoria é a favor do ensino de ambas as línguas. Porém, os dados também assinalam que a maioria dos indígenas das gerações mais novas, principalmente, a 4ª geração, afirma ser a língua portuguesa a que deve ser ensinada na escola. Quando se trata da preferência para ler e escrever, os resultados sinalizam certa disparidade, pois ao mesmo tempo que a maioria dos indígenas afirma que deve ser a língua indígena ensinada na escola, eles têm preferência pela modalidade oral e escrita do português. Essa situação reflete conflito linguístico entre os dois códigos. Para D'Angelis e Vasconcelos (2011, p. 9), "se há conflito linguístico é porque há línguas que representam interesses diferentes ou são mobilizadas para favorecer diferentes projetos de sociedade".

Partindo das representações sobre o uso da(s) língua(s) nos domínios sociais e domésticos, a partir dos questionários aplicados e observações em lócus, as relações diglósicas têm atingido graus de conflito entre a língua majoritária, o português e a língua minoritária, o *kỳikatêjê*. O que se nota é um cenário linguístico praticamente monolíngue em português, língua dominante que já ocupa diferentes contextos sociocomunicativos na comunidade indígena, até mesmo, em interações verbais próprias da cultura *kỳikatêjê*, tais como festas tradicionais, cerimônias religiosas, na escola - tanto na modalidade oral, quanto escrita, reuniões internas, brincadeiras infantis e brincadeiras tradicionais. À medida que o português avança em todos os eventos comunicativos por todas as gerações, o uso efetivo da língua indígena ocorre somente entre os mais velhos. Quando, porém, estes falantes interagem com falantes de outras gerações, privilegia-se, o uso do português na comunicação.

O inter-relacionamento linguístico se estabelece entre diferentes culturas que ocupam status econômico, social e político diferentes. Normalmente, o que se vê é a língua detentora de prestígio sendo a mais forte economicamente e a de prestígio inferior, com baixo poder financeiro. Nesse sentido, a linguagem passa a ser uma atividade de dominação. A língua de prestígio, a dominante, exerce maior poder sobre a menos forte economicamente. A existência de duas ou mais línguas numa mesma comunidade de fala pode resultar na relação de poder entre as línguas – língua dominante versus língua dominada e conseqüentemente, incorpora a essas línguas uma carga de valor com diferentes prestígios sociais, resultando em situações de diglossia.

Para Ferguson (1959, p. 234), diglossia “é a coexistência, em uma mesma comunidade, de duas formas linguísticas, rotuladas por ele de “variedade alta” (*high*) ou simplesmente H e as variedades dialetais batizadas por ele de “variedade baixa” (*low*) ou coletivamente L”. A variedade alta é detentora de um poder político que a coloca num alto patamar de prestígio em diversos setores da sociedade: igreja, no ensino formal, nos discursos cerimoniais, além de ter dois instrumentos linguísticos oficiais: gramática e dicionários. Em contrapartida, a variedade baixa não goza dos mesmos espaços para sua difusão; seu uso fica restrito a contextos de fala informal e é taxada como uma variedade que se distancia muito do padrão de língua. No que tange especificamente ao contato entre as línguas indígena e portuguesa, fica claro, por todo o contexto histórico conhecido, que esse contato se deu sob conflito entre povos distintos e, por conseguinte, línguas e culturas também distintas. Portanto, a situação de diglossia entre as

línguas indígenas e a portuguesa, configura-se numa diglossia conflituosa entre os dois códigos (cf. FRANCESCHINI, 2011, p. 42).

Apesar do maior uso do português entre os K̀yikatêjê, as atitudes linguísticas das quatro gerações de ambos os sexos pesquisadas, demonstram ser positivas em relação à língua indígena, pois a consideram mais bonita por ser um fator identitário, que marca a cultura e tradição de seu povo. Obtivemos, também resultados mostrando um percentual mínimo de mulheres, principalmente da 1ª e 2ª gerações, que acham as duas línguas - k̀yikatêjê e português mais bonitas, aquela, por ser “diferente” e fazer parte da cultura ancestral e esta, porque é a língua que mais usam e compreendem. Um outro resultado nessa mesma direção foi de um homem da 1ª geração que acha bonita apenas a língua portuguesa.

Ao questioná-los se a língua indígena pode desaparecer, a maioria afirma que não, justificando ser esta língua importante e principal veículo transmissor e propagador da cultura indígena e ser falada pelos mais velhos, não correndo, portanto, o risco de desaparecer. Outros são categóricos e afirmam a possibilidade de a língua acabar, caso não volte a ser transmitida de pai para filho e os mais velhos morram sem passar para as novas gerações a língua indígena.

4.3 Ensino da língua indígena na aldeia K̀yikatêjê

A escola da aldeia é oficialmente bilíngue, intercultural e nela diz-se haver um ensino diferenciado. Teoricamente, trata-se de uma escola bilíngue na qual as línguas k̀yikatêjê e portuguesa são ensinadas e aprendidas em todas as séries desde que a grade curricular foi montada junto com a escola e a comunidade, visando ao ensino da língua materna não apenas a partir da 5ª à 8ª séries, como era no currículo anterior. A escola conta com um quadro de 09 professores indígenas, sendo 08 K̀yikatêjê e 01 Karajá e mais 18 professores não indígenas. Atende a um total de 325 alunos, somando os da própria aldeia com os de outras 05 aldeias dos outros dois povos Gavião, Akrãtikatêjê e Parkatêjê. Os níveis de ensino oferecidos vão desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio.

O ensino da língua materna fica a cargo dos professores indígenas da aldeia e eles ministram esse ensino para todas as séries e em todos os níveis. Os materiais didáticos produzidos na língua indígena são escassos. O pouco que há foi elaborado quando havia a presença de uma indígena Kaingang na aldeia, Rosani Fernandes (2010, p. 1) “que exerceu assessoria etnopedagógica à Associação K̀yikatêjê, na escola daquela aldeia. Nesse período, empreendeu alguns projetos para a educação escolar bilíngue entre os K̀yikatêjê.

Atualmente, professores pesquisadores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, juntamente com a colaboração de alguns indígenas da aldeia, estão desenvolvendo projetos de extensão¹² visando à elaboração de material na língua materna para subsidiar seu ensino e sua aprendizagem na escola, na tentativa de revitalizá-la a partir do espaço escolar e, paulatinamente, ampliar sua abrangência a outros espaços de uso sociointeracional que hoje são exclusivos da língua nacional.

Nossa observação de algumas aulas, desde o ensino infantil até o ensino médio revelam a hegemonia da língua portuguesa na sala de aula indiferentemente do tema e da função comunicativa instaurada pelo professor ou aluno. A língua portuguesa é a única língua usada para veicular os conteúdos programáticos; todos os materiais didáticos estão escritos em língua portuguesa. As aulas de língua indígena ocupam um espaço mínimo na escola: limitam-se às sextas-feiras. O professor reúne os alunos das diversas séries e em uma única sala, coloca o nome de um animal no quadro, pronuncia o nome do referido animal e pede aos alunos que repitam com ele.

Embora os professores indígenas tenham muito boa vontade e interesse de ensinar a língua k̄yikatêjê na escola, eles carecem de formação pedagógica, de método de ensino e de material didático na língua k̄yikatêjê para que suas aulas sejam estimulantes e interessantes aos alunos. É necessário também se pensar na elaboração de materiais específicos a cada série e ampliar a carga horária de aulas de língua indígena na escola. Essas iniciativas, podem deslocar a principal função da escola atualmente, que é o ensino da língua portuguesa e a transmissão de conteúdos do currículo universal, e ressignificá-la como uma instituição que exerça um papel contra hegemônico, na medida em que também ensine a língua indígena e transmita os conteúdos da cultura tradicional, visando à diminuição das assimetrias linguísticas e socioculturais advindas da relação conflituosa entre a cultura local minoritária e a cultura nacional majoritária.

¹² Programa de Extensão PIBEX intitulado “Mito-poéticas k̄yikatêjê: repertórios culturais “tectônicos” em “devir” com práticas de educação bilíngue”. Este Programa, coordenado pelo professor Hiran Possas, do Curso de Educação do Campo da Unifesspa, iniciou em 2014, foi renovado em 2015 e encerrou em julho de 2016. Como produto deste Programa extensionista foi elaborado o livreto intitulado Mẽ krã Peiti: memórias k̄yikatêjê, que reúne algumas histórias que retratam cosmovisões K̄yikatêjê.

5. Considerações finais

A situação sociolinguística dos Gavião K̀yikatêjê da Reserva Indígena Mãe Maria, configura-se num contexto de conflito linguístico entre a língua indígena e a língua da sociedade majoritária - o português. Com base nos dados coletados, evidenciamos, no que tange à facilidade linguística na língua k̀yikatêjê, que os homens da 1ª e 2ª geração apresentam maior proficiência em todos os aspectos: compreensão, fala, leitura e escrita. Em contrapartida, as mulheres dessa mesma geração mostram compreensão maior em língua portuguesa tanto em conversações como também na leitura e escrita. As gerações mais novas de ambos os sexos têm aprendido, desde criança, a língua portuguesa. Essa realidade mostra o progresso da língua dominante não somente como uma segunda língua a ser aprendida pelos indígenas - que serviria como instrumento de interação com a sociedade circundante e de resistência contra as ideologias universais que desrespeitam as práticas socioculturais local, mas sim como língua de aquisição, isto é, o português tem sido, atualmente, a língua materna desses indígenas. Com isso, a língua k̀yikatêjê tem ocupado espaços cada vez mais restritos e, conseqüentemente, tem sua propagação comprometida às futuras gerações, tendo em vista que os mais novos já nascem aprendendo falar o português e não a língua étnica - o k̀yikatêjê.

A língua portuguesa tem ocupado todos os domínios sociais dentro da aldeia pela maioria dos indígenas de ambos os sexos. Apenas os mais velhos têm preservado o uso da língua indígena nas relações sociais na comunidade. E é apenas esse grupo pequeno que tem empreendido estratégias de resistência para que a língua materna não perca cada vez mais domínios próprios de uso, principalmente nas festas tradicionais da aldeia, onde os mais velhos cantam e falam na língua k̀yikatêjê. Entretanto, nesses mesmos eventos peculiares da cultura indígena, os mais jovens usam somente a língua portuguesa. E quando estes usam a língua indígena, é porque estão assessorados por um falante mais velho que os conduz em cantos e brincadeiras tradicionais.

A escola, como espaço que seria privilegiado para o ensino/aprendizagem da língua indígena, tem dado lugar de destaque à língua portuguesa, ao ensinar a língua indígena somente uma vez na semana e tal ensino ser restrito ao estudo de vocabulários fora de um contexto de interação sociolinguístico. Sendo assim, a língua majoritária difunde tanto o ensino sistemático, quanto os ideais da cultura hegemônica no ambiente indígena ao deslocar cada vez mais a língua e cultura K̀yikatêjê, que permanece enquadrada num ensino monocultural, em que se reproduzem os conhecimentos do colonizador, sua língua, cultura e apagam-se os saberes

indígenas, quando o ideal seria, de fato, um ensino bilíngue diferenciado e intercultural, baseado no reconhecimento das diferentes culturas e na promoção das relações dialógicas.

A escola da aldeia, por ser teoricamente intercultural, diferenciada, específica e bilíngue, é o espaço formal e privilegiado para a promoção do ensino e aprendizagem da língua indígena, mas não é o único espaço. Atividades não formais em espaços não formais da aldeia podem ser usados para proporcionar o ensino e a aprendizagem da língua Kʷikatêjê, por meio de atividades de imersão entre falantes mais velhos, que dominam a língua e aprendizes, que não falam mais a língua indígena. Essas atividades deveriam ocorrer nos núcleos familiares. Os mais velhos deveriam falar com os jovens apenas na língua indígena. Os jovens poderiam inicialmente responder em português até se sentir seguros e então começar a falar na língua indígena com os mais velhos. Essa prática poderia ocorrer através da abordagem denominada por Stephen Krashen (1985), de “input”, segundo a qual é possível aos mais jovens aprenderem a língua indígena no dia a dia da aldeia com os mais velhos, contanto que aqueles sejam inseridos em atividades de imersão na língua indígena nos mais variados contextos comunicativos. Ou seja, os mais velhos deveriam se esforçar em falar com os jovens apenas na língua indígena, fazendo uso de gestos para auxiliar na compreensão dos jovens; estes, por sua vez, deveriam se esforçar para aprender a relacionar o que foi dito com o contexto das ações já que o aprendizado de uma língua se dá simplesmente ao entender o que é dito naquela língua (cf. KRASHEN, 1985). Se, ao lado da escola, a comunidade se empenhar a desenvolver atividades de imersão linguística na comunidade Kʷikatêjê, acreditamos que de médio a longo prazo seja possível reverter o quadro temerário em que esta língua se encontra: em perigo de extinção.

Referências bibliográficas

D'ANGELIS, W. R.; VASCONCELOS, E. A (Orgs). **Conflito linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011, 128 p.

FERGUSON, C A. Diglossia. **Word**, vol. 15, 1959, p. 232-251. Disponível em: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>. Acesso em 7 de março de 2015.

FERNANDES, R. F. de. **Educação Escolar Kʷikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Programa de Pós-Graduação em Direito. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FERRAZ, I. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopéia de um líder Timbira**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. 1984. 155 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia).

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

FRANCESCHINI, D. C. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, S. de S. (Org.). **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.41-72.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **O Brasil Indígena: mapas**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em 16 de setembro de 2016.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, New York: Longman, 1985, 120 p.

MIRANDA, M. G. **Morfologia e morfossintaxe da língua Krahô (Família Jê, Tronco Macro-Jê)**. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2014. 323f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

POSSAS, H. M. [et al.]. (Orgs.). **Mẽ krã Peiti: memórias kyikatêjê**. Marabá: Editora DNA, 2016, 24 p.

RICARDO, C. A. (Org.). **Povos indígenas no Brasil: Sudeste do Pará (Tocantins)**. São Paulo: CEDI, 1985, 227 p.

Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – LEVANTAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO

Questionário de proficiência e uso da(s) língua(s)

I. INFORMAÇÃO PESSOAL

1. Nome:
2. Sexo: M () F ()
3. Idade: 8-12() 13-18 () 19-39 () 40 e mais ()
5. Etnia: Kyikatêjê() Outra () _____
6. Município:
7. Aldeia:

8. Ocupação:

II. FACILIDADE LINGUÍSTICA

Facilidade Linguística em K̀yikatêjê

9. Você pode entender uma conversa em K̀yikatêjê?
Sim () Não () Um pouco ()
10. Você fala K̀yikatêjê?
Sim () Não () Um pouco ()
11. Você pode ler em K̀yikatêjê?
Sim () Não () Um pouco ()
12. Você pode escrever em K̀yikatêjê?
Sim () Não () Um pouco ()

Facilidade Linguística em Português

21. Você pode entender uma conversa em Português?
Sim () Não () Um pouco ()
22. Você fala Português?
Sim () Não () Um pouco ()
23. Você pode ler em Português?
Sim () Não () Um pouco ()
24. Você pode escrever em Português?
Sim () Não () Um pouco ()

III. USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

25. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
K̀yikatêjê () Português ()
26. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?
K̀yikatêjê () Português ()
27. Que língua você fala com mais facilidade?
K̀yikatêjê () Português ()
28. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?
K̀yikatêjê () Português ()
29. Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?
K̀yikatêjê () Português ()
30. Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?
K̀yikatêjê () Português ()
31. Que língua você fala com pessoas da mesma idade na aldeia?
K̀yikatêjê () Português ()
32. Que língua você usa durante uma festa tradicional na aldeia?

- Kyikatêjê () Português ()
33. Que língua você usa durante uma festa na aldeia?
Kyikatêjê () Português ()
34. Que língua você utiliza quando vai no culto feito na aldeia?
Kyikatêjê () Português ()
35. Em que língua você ora?
Kyikatêjê () Português ()
36. Que língua as crianças falam mais frequentemente?
Kyikatêjê () Português ()
37. Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?
Kyikatêjê () Português ()
38. Qual é a língua mais bonita? Por quê?
Kyikatêjê () Português ()
-
-
-

39. Que língua você usa quando está bravo?
Kyikatêjê () Português ()
40. É melhor para uma pessoa falar que língua?
Kyikatêjê () Português ()
41. Que língua você usa quando está sonhando?
Kyikatêjê () Português ()
42. Que língua deve ser ensinada na escola indígena?
Kyikatêjê () Português ()
43. Que língua você prefere para ler?
Kyikatêjê () Português ()
44. Que língua você prefere para escrever?
Kyikatêjê () Português ()
45. Você acha que a língua indígena pode acabar? Por que sim ou Por que não?
-
-
-

IV USOS LINGUÍSTICOS NO ÂMBITO FAMILIAR

	Só LI	Só LP	LI e LP	Mais LI	Mais LP
Língua de interação entre marido e mulher					
Língua de interação entre mãe e filhos					
Língua de interação entre pai e filhos					
Língua de interação entre avô e netos					
Língua de interação entre avó e netos					
Língua utilizada durante as refeições					
Língua utilizada nas brincadeiras infantis					
Língua utilizada nas brincadeiras tradicionais					

Artigo recebido em: 31.05.2016

Artigo aprovado em: 20.09.2016

Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça

Multilingualism and language policy: analysis of a cross-border linguistic landscape

Izabel da Silva^{*}
Maria Elena Pires Santos^{**}
Neiva Maria Jung^{***}

RESUMO: Os efeitos das mudanças na sociedade têm contribuído para uma diversificação da diversidade e para o aumento de cenários cada vez mais plurilíngues e multiculturais (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Diante disso, este trabalho investiga como a paisagem linguística da cidade transfronteiriça de Foz do Iguaçu/PR semiotiza o multilinguismo no espaço público, e que políticas linguísticas circunscrevem este contexto. Nosso embasamento teórico teve contribuições do campo da política linguística (HAMEL, 1993; CALVET, 2007; MAHER, 2007, 2008, 2013); de pesquisas na área da paisagem linguística (CENOZ; GORTER, 2008; SHOHAMY; GORTER, 2009; BLOMMAERT; MALY, 2014); e partiu de uma perspectiva interdisciplinar para conceituar superdiversidade e globalização (VERTOVEC, 2007; SOUSA SANTOS, 2010). O corpus da pesquisa de campo foi constituído por meio da captação fotográfica de diferentes textos inscritos nos espaços públicos da cidade. A análise dos dados sugere que o multilinguismo registrado na paisagem linguística de Foz do Iguaçu tem influência dos processos de globalização, especialmente por meio do inglês, que semiotiza também o

ABSTRACT: The effects of changes in society have contributed to a diversification of diversity and the increase of increasingly plurilingual and multicultural scenarios (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Therefore, this paper investigates how the linguistic landscape of the border city of Foz do Iguaçu/PR semiotizing multilingualism in the public space, and which language policies circumscribe this context. Our theoretical basis had contributions from the field of language policy (HAMEL, 1993; CALVET, 2007; MAHER, 2007, 2008, 2013); research in the field of linguistic landscape (CENOZ; GORTER, 2008; SHOHAMY; GORTER, 2009; BLOMMAERT; MALY, 2014); and came from an interdisciplinary perspective to conceptualize superdiversity and globalization (VERTOVEC, 2007; SOUSA SANTOS, 2010). The field research corpus was formed through the photographic capture of different texts enrolled in public spaces of the city. Data analysis suggests that multilingualism recorded in the linguistic landscape of Foz do Iguaçu had influence of globalization processes, especially by the English, who also semiotizing the tourist party, and different immigration flows, with

^{*}Professora do Instituto Federal do Paraná. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: izabel.silva@ifpr.edu.br

^{**}Professora do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira e do Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Contato: mel.pires@hotmail.com

^{***}Professora do Departamento de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: neiva.jung@gmail.com.br

interlocutor turista, e dos diferentes fluxos imigratórios, com maior expressão dos grupos de língua árabe, que tem sua língua e cultura marcada no centro e no bairro próximo à fronteira do Paraguai; também mostrou que a ordenação do espaço urbano da cidade é semiotizado e semiotiza diferentemente as línguas e comunidades linguísticas que vivem nesse espaço, sendo, portanto, a paisagem linguística reveladora de políticas linguísticas e culturais locais.

higher expression of Arabic-speaking groups, which has its language and culture marked in the center and in the neighborhood near the Paraguayan border; also showed that the ordering of urban space in the city is semiotized and semiotizing differently languages and language communities living in this area, and thus the revealing linguistic landscape of local linguistic and cultural policies.

PALAVRAS-CHAVE: Multilinguismo. Política linguística. Paisagem linguística.

KEYWORDS: Multilingualism. Language policy. Linguistic landscape.

1. Introdução

Os efeitos das mudanças na sociedade, como a intensificação do processo de globalização, a porosidade das fronteiras e a mobilidade e variabilidade dos fluxos migratórios estabeleceram conexões entre o local e o global (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). A interação destes fatores mudou a noção de diversidade em direção à noção de “superdiversidade”, segundo Vertovec (2007), termo utilizado pelo autor para designar a “diversificação da diversidade”. Basta observarmos as línguas escritas e/ou semiotizadas ao nosso redor, para perceber como as mudanças na sociedade têm provocado também mudanças na “paisagem linguística”¹ das cidades (SHOHAMY; GORTER, 2009; BLOMMAERT, 2012), e, por conseguinte, como essas paisagens refletem políticas linguísticas, aqui compreendidas como o estabelecimento de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico e aos modos de concretização desses objetivos (MAHER, 2008, p. 411).

As pesquisas mais recentes em política linguística têm se preocupado com as ideologias e representações linguísticas (SHOHAMY, 2006), inclusive, as refratadas na paisagem linguística da sociedade contemporânea. Na última década, os chamados *Estudos da Paisagem Linguística* (*Linguistic Landscape Studies*, doravante LLS) têm emergido como uma tentativa de produzir inventários precisos e detalhados do multilinguismo urbano (BLOMMAERT; MALY, 2014). Shohamy (2006) assinala a importância de se reconhecer a língua(gem) no espaço público como um dos principais mecanismos que afetam a política linguística, já que

¹ A denominação de “paisagem linguística”, amplamente entendida pelos autores como a combinação de textos escritos no espaço público de um território, será mais bem explicada adiante.

pode transformar ideologias em práticas, assim como pode servir de lugar de protestos e negociações.

Entretanto, não são novas as pesquisas sobre as línguas e os signos verbais em espaços públicos, tampouco os estudos sobre os usos das línguas nessa cidade transfronteiriça; a Linguística Aplicada e várias pesquisas realizadas especialmente no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira já se ocuparam em estudar o multilinguismo desse contexto anteriormente. A novidade está no uso do conceito de “paisagem linguística” adaptado de trabalhos sobre planejamento linguístico, ao qual se atribui a Landry e Bourhis (1997), a pesquisa pioneira na área (CENOZ; GORTER, 2008). A formulação teórica de Landry e Bourhis (1997) abriu caminho para novas pesquisas interessadas em documentar e analisar os efeitos da globalização, o multilinguismo e a superdiversidade na paisagem linguística de diferentes cidades ao redor do globo (SHOHAMY; GORTER, 2009; BLOMMAERT; MALY, 2014). Apesar do aumento considerável e da variedade de pesquisas produzidas ultimamente no Brasil sob o guarda-chuva da política linguística, ainda percebemos uma lacuna nos estudos voltados, especialmente, à análise do multilinguismo representado na paisagem linguística brasileira, sobretudo, em contextos de fronteira.

Considerando as dinâmicas sociais da fronteira (MACHADO e SILVA, 2012), especificamente da cidade transfronteiriça (Argentina, Brasil, Paraguai) de Foz do Iguaçu/PR, nos parece relevante realizar pesquisas que visibilizem políticas linguísticas locais, descrevendo como os espaços públicos são arenas sociais, visto que mudanças e transformações na sociedade - como a globalização e os diferentes fluxos (i)migratórios - podem deixar marcas na paisagem urbana. Neste sentido, tentamos reconhecer, visual e simbolicamente, como a paisagem linguística de Foz do Iguaçu registra o multilinguismo, e conseqüentemente, que políticas linguísticas circunscrevem o contexto transfronteiriço. Com vistas a concretizar o objetivo proposto, documentamos, por meio de captação fotográfica, uma amostra representativa de textos da paisagem linguística da cidade por meio de diferentes suportes (placas informativas para turistas, anúncios publicitários, nomes de lojas, letreiros, entre outros).

A perspectiva teórico-metodológico deste trabalho circunscreve-se à área da Linguística Aplicada, para abordar a política linguística por meio da análise da paisagem linguística. Na primeira seção, revisitamos os conceitos de multilinguismo e superdiversidade, com a finalidade de fundamentar epistemologicamente o nosso olhar; na seção seguinte, descrevemos a diversidade linguístico-cultural da cidade de Foz do Iguaçu e, na terceira seção, analisamos

parte da paisagem linguística da cidade; por último, apresentamos algumas considerações finais.

2. Multilinguismo e Superdiversidade: a paisagem linguística como política linguística

O aumento da diversidade deve-se ao efeito de duas forças diferentes, porém, conectadas: as novas e mais complexas formas de migração e as novas formas de comunicação e circulação do conhecimento, como a internet (BLOMMAERT, 2012). A globalização possibilitou a interação destas duas forças e contribuiu para o surgimento de contextos cada vez mais multilíngues²; trouxe transformações também para a paisagem linguística e o estudo da linguagem na sociedade. O termo globalização se refere a conjuntos diferenciados de relações sociais que, por sua vez, originam diferentes fenômenos de globalização. Em termos gerais, “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 438).

Mesmo que os processos que chamamos de globalização não sejam novos em substância, eles são novos em intensidade, escopo e escala (BLOMMAERT, 2012). A partir da década de 1990, por exemplo, é possível perceber diferentes fatores nos processos migratórios, como os distintos perfis de gênero e idade, experiências divergentes do mercado de trabalho, padrões de distribuição espacial e respostas locais variadas. A interação desses fatores levou Vertovec (2007) a (re)significar o termo diversidade por “superdiversidade”. A superdiversidade caracteriza-se, assim, pela convergência de diferentes fatores observados no processo de migração e no conjunto mais amplo das relações sociais e econômicas nos locais nos quais eles residem. Entre os diversos fatores de superdiversidade citados pelo antropólogo britânico, a categoria “país de origem” inclui traços como etnia, língua(s), tradição religiosa, identidades regionais e locais, valores e práticas culturais.

Destacamos aqui, entretanto, o cuidado que precisamos ter com o conceito de superdiversidade, pois as novas tecnologias e formas de migração significaram sim mudanças de usos e significações de línguas e identidades, mas isso não necessariamente ocorreu em todas

² Neste artigo, preferimos usar os termos multilíngue/multilinguismo em vez de plurilíngue/plurilinguismo para nos referirmos à paisagem linguística, pois conforme sintetiza Ribeiro-Berger (2015), o termo “multilíngue” refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, enquanto que o termo “plurilíngue” remete ao uso de várias línguas por um indivíduo.

as comunidades. Como destaca Reyes (2014), o conjunto de pressupostos desse conceito, sua ontologia, baseada em novas mídias e dados amplos, pode levar a uma transformação ontológica marcada por uma ideologia da globalização. Para ela, podemos perguntar se há alguma coisa nova para a rotulagem de superdiversidade, novos meios de comunicação e dados superdiversos como “novos”. Segundo ela, a resposta é não, e ela sugere que nos perguntemos por que estes termos agora? E quem, de fato, experiencia o mundo como superdiverso?

O interesse em estudos voltados para a diversidade de contextos multilíngues faz parte do escopo da disciplina de política linguística desde o seu surgimento, na segunda metade do século XX, e têm crescido nos últimos anos, inclusive no Brasil. Apesar de existir um debate controvertido quanto à definição dos termos política linguística e planejamento linguístico, preferimos adotar a perspectiva de Maher (2013), que entende a política linguística e o planejamento linguístico como mutuamente constituídos, e por isso, não devem ser vistos como processos independentes ou dissociados. Neste sentido, empregamos o termo política linguística tanto para a determinação das grandes decisões referente às relações entre as línguas e a sociedade, como para a implementação destas decisões, com vistas a modificar a realidade linguística.

Shohamy (2006) desenvolve uma abordagem que objetiva explicar o funcionamento das políticas linguísticas *de facto* presentes na sociedade. No modelo proposto pela autora, mesmo as políticas explícitas podem não refletir as políticas *de facto*, pois, muitas vezes, são apenas cartas de intenções. Para a autora, as políticas linguísticas *de facto* são determinadas por vários aparatos políticos (*policy devices*) ou mecanismos, ou seja, por canais onde as políticas linguísticas são reproduzidas e manifestadas na sociedade. Ela cita quatro mecanismos de políticas linguísticas: *rules and regulations*; *language education policies*; *language tests*; e *language in the public space*. Shohamy argumenta que a “linguagem no espaço público” serve como um mecanismo para afetar, manipular e impor práticas de linguagem, neste sentido, ele é semelhante aos outros três mecanismos, pois podem transformar ideologias em prática, e, portanto, são parte da visão mais ampla da política linguística (SHOHAMY, 2006).

O espaço público é uma área relativamente nova de atenção na política linguística; a maioria das pesquisas sobre o uso da linguagem tende a concentrar-se principalmente nos falantes e não em seus ambientes (SHOHAMY, 2006, p. 111). De forma estrita, se entende que a paisagem linguística refere-se à língua em espaços públicos, abertos, expostos e compartilhados por todos (SHOHAMY; GORTER, 2009). O conceito de “paisagem

linguística” (*linguistic landscape*), atribuído a Landry e Bourhis (1997), surgiu com a necessidade de demarcar os limites linguísticos de determinado território através da regulação do uso da linguagem em espaços públicos. A noção de paisagem linguística elaborada pelos autores e citada por Cenoz e Gorter (2008) corresponde à combinação da língua utilizada em anúncios e letreiros comerciais, placas de ruas e estradas, placas de edifícios públicos e outros textos escritos no espaço público de um território, cidade ou região.

Um ponto importante apontado por Shohamy (2006) é que a paisagem linguística pode ser configurada, tanto por políticas linguísticas *top-down*, visíveis em textos regulados por autoridades públicas (como em signos governamentais, edifícios públicos, nomes de ruas, placas de localização ou placas turísticas, etc.); quanto por políticas linguísticas *bottom-up*, colocados em prática por pessoas privadas (por exemplo, nos textos de lojas, associações, empresas, restaurantes, bancos, anúncios publicitários, etc.). Por conseguinte, a paisagem linguística de uma região, além de evidenciar como o multilinguismo é semiotizado no espaço público, pode funcionar como um marcador “informativo” e “simbólico” do poder e do *status* das comunidades linguísticas que habitam o território.

Conforme argumentam Cenoz e Gorter (2008), tomando como base a proposta de Landry e Bourhis (1997), a “função informativa” delimita as fronteiras territoriais de um grupo linguístico ao indicar que uma ou várias línguas podem ser utilizadas na comunicação, e a “função simbólica” se refere ao valor e *status* das línguas tal e como um grupo as percebem em comparação com outros grupos. Os marcadores informativos ou simbólicos dos textos escritos no espaço público podem evidenciar a vitalidade das línguas e confirmar a presença do multilinguismo ou da superdiversidade expressa na paisagem linguística; ao mesmo tempo em que dão visibilidade às políticas linguísticas *de facto*, como nos mostra o contexto transfronteiriço fotografado.

3. Multilinguismo na cidade transfronteiriça de Foz do Iguaçu

A cidade brasileira (localizada no oeste do Paraná e sul do Brasil) é conhecida (inter)nacionalmente pelo turismo, tanto para a visitação das Cataratas do Iguaçu - reconhecida como patrimônio natural da humanidade - ou da Itaipu Binacional - considerada a maior usina hidrelétrica geradora de energia no mundo -; quanto para realizar compras em *Ciudad del Este*, no Paraguai, e em *Puerto Iguazu*, na Argentina. Além disso, a cidade também apresenta uma diversidade marcante, anterior à delimitação do Estado nacional.

Desde o estabelecimento da Colônia Militar, em 1889, com o objetivo de demarcar e controlar a área fronteira, que Foz do Iguaçu já exibiu uma pequena diversidade cultural e linguística. Descreve o historiador Silva (2014) que, ao chegar ao Rio Iguaçu, os militares fizeram uma contagem da população local: “havia 212 paraguaios, 95 argentinos, 9 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis e 1 inglês, totalizando 324 pessoas” (idem, 2014, p. 33).

Atualmente, de acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal, a cidade possui habitantes de cerca de 80 nacionalidades, sendo os grupos mais representativos de imigrantes oriundos do Líbano, China, Paraguai e Argentina. Esse dado referente a grande quantidade de etnias gera controvérsias, já que não se tem conhecimento de um levantamento específico sobre essa diversidade. Trata-se de um dado que destaca localmente uma imagem da cidade como cosmopolita, plurilíngue e superdiversa, “uma verdadeira Babel”, conforme o trecho a seguir de um jornal local, publicado em 2015, ano de comemoração dos 100 anos da cidade.

Foz do Iguaçu, uma metrópole de muitos povos.

Foz do Iguaçu é assim, até parece uma cidade imaginária. É uma verdadeira babel, com uma diversidade étnica parecida com grandes metrópoles mundiais, imigrantes de várias raças e etnias marcam a cultura do município.

(*A Notícia*. O jornal da Vila A e região. Foz do Iguaçu, março de 2015).

As duas afirmações iniciais “Foz do Iguaçu, uma metrópole de muitos povos. Foz do Iguaçu é assim, até parece uma cidade imaginária” apresentam como inquestionável a questão da diversidade na realidade transfronteira, mas a associam com o fantástico, o imaginário, uma realidade como a de “grandes metrópoles mundiais”. Além disso, na sequência essa manchete da página inicial do jornal destaca a questão plurilíngue e a diversidade étnica e racial que constituiriam a cultura plural do município. Queremos destacar que essa manchete está acompanhada de uma imagem de uma mesquita e de um buda, representando, portanto a etnia muçulmana e a filosofia budista, geralmente associada aos indianos. Ou seja, considerando o provável interlocutor desse jornal, as pessoas que vivem em Foz do Iguaçu, o jornal parece pretender legitimar que, aos 100 anos de cidade, o morador local pode se sentir em uma grande metrópole.

Essas são representações da diversidade e superdiversidade de Foz do Iguaçu, e destacamos alguns fatores que contribuíram para o aumento de interações plurilíngues entre os sujeitos transfronteiriços e do multilinguismo semiotizado no espaço público da cidade. Na década de 1970, a construção da Ponte da Amizade possibilitou um rápido acesso ao Paraguai.

Foi neste período que iniciaram-se as obras da Hidrelétrica Binacional de Itaipu, e com isso, o aumento do fluxo (i)migratório na cidade, “registrando um crescimento populacional de 385% em uma década” (OLIVEIRA, 2012, p. 25). Soma-se ao crescimento local a criação, em 1985, da Ponte Internacional da Fraternidade, oficialmente denominada Ponte Tancredo Neves, dessa vez, conectando a fronteira de Foz do Iguaçu a *Puerto Iguazu*, na Argentina.

A infraestrutura ligando os três países possibilitou maior contato entre as línguas e culturas dos países vizinhos. É possível observar em Foz do Iguaçu a circulação de automóveis, sobretudo, com placas paraguaias; ou mesmo o consumo de produtos argentinos (azeitonas, empanadas, vinhos, azeites) e paraguaios (*chipa guazu*, sopa paraguaia, “tererê”³). Estes exemplos mostram que as fronteiras são zonas de flexibilidade e porosidade, talvez nos termos do conceito de superdiversidade, deixando de representar, unicamente, a delimitação de território, onde são constituídos e demarcados os limites da jurisdição do Estado, dos símbolos oficiais da pátria, dos interesses políticos e econômicos ou da língua nacional (CARDIN, 2012).

O multilinguismo inscrito na paisagem linguística da região e as práticas plurilíngues devem-se, também, aos diferentes fluxos (i)migratórios na cidade. Entre os diferentes grupos de imigrantes da cidade, os mais expressivos no tecido urbano de Foz do Iguaçu são os de origem árabe. É possível observar, principalmente na região central, diversos restaurantes de comida árabe/libanesa, açougues e mercearias, lojas de “arguile” (ou narguilé), pessoas com vestimentas tradicionais árabes, etc. Nos últimos anos, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) deu início a um novo e diferente movimento (i)migratório. Os dados do Departamento de Informações Institucionais da universidade mostram que em 2014⁴, já são 11 nacionalidades latino-americanas distintas entre os acadêmicos. Os fluxos imigratórios têm provocado mudanças no sistema público de transporte e saúde, na habitação e nas relações sociais da comunidade, transformando esse espaço em um cenário sociolinguisticamente complexo e rico.

A complexidade linguística e cultural fronteiriça, bem como, os fluxos (i)migratórios já vêm sendo estudados há algum tempo na região (PIRES SANTOS, 1999, 2004, 2014; PIRES SANTOS; CAVALCANTI, 2008; GREGORY, 2002, 2011, 2012; MACHADO E SILVA, 2008, 2012; CARDIN, 2011, 2013, 2015, entre outros). Trata-se de um contexto plurilíngue

³ O tererê (ou tereré) é uma bebida de origem guarani, típica do Paraguai; é feito com a infusão da erva-mate em água fria e pode ser preparado com ervas medicinais, limão, hortelã, entre outros.

⁴ Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/nosotros-latino-americanos-presente>. Acesso em: 20 ago. 2014.

não somente porque nesse cenário são faladas diferentes línguas – português, espanhol e guarani, como línguas oficiais dos respectivos países da fronteira, mas devido as outras línguas resultantes de diásporas, como árabe, chinês, alemão, italiano, etc. – e as línguas locais, como reconhecer um português de fronteira (MAHER, 2007), o guarani jopará⁵ como língua falada e escrita no Paraguai, a diversidade dentro do que é reconhecido localmente como árabe, espanhol, dentre outras.

Desse modo, apesar de não existir, no município, uma política linguística oficial que contemple a diversidade, além daquela que vende essa diversidade como uma *commodity*, concordamos com Blommaert (2012), quando afirma que o espaço não é neutro. Além disso, partimos também do pressuposto de que as pessoas fazem políticas linguísticas no seu dia a dia (McCARTY, 2011). Torna-se importante, então, fornecer uma visão delimitada sobre como o espaço é semiotizado e como ele semiotiza o que se passa dentro de sua órbita, e para quais políticas linguísticas essa paisagem aponta. Nesta direção, os estudos em paisagem linguística podem funcionar como uma excelente ferramenta para um trabalho de campo exploratório e etnográfico; podem também dar visibilidade às diferentes formas de letramentos exibidos nos espaços públicos, além de ajudar a detectar e interpretar as mudanças sociais reunidas em um espaço sincrônico (BLOMMAERT; MALY, 2014). Como observamos a seguir, a paisagem linguística de Foz do Iguaçu tem muito a dizer, pois semiotiza o multilinguismo e políticas linguísticas locais da fronteira.

4. Políticas linguísticas locais: o que nos revela a paisagem linguística transfronteiriça

O estudo exploratório que realizamos da paisagem linguística de Foz do Iguaçu nos forneceu uma visão panorâmica do multilinguismo e das políticas semiotizadas no espaço público da cidade transfronteiriça. O *corpus* fotográfico foi constituído pelas autoras em vários momentos (de junho a dezembro de 2015). Procuramos fotografar textos apenas em espaços públicos (letrados, restaurantes, açougues, supermercados, placas de indicação e localização, lojas, anúncios de compra e venda, placas informativas para turistas, grafites, placas de carros, etc.) nos quais apareciam o português e outras línguas, contabilizando um total de 97 fotografias. No entanto, devido ao formato do artigo, analisamos aqui apenas 9 delas. Em todo

⁵ Refere-se à língua guarani misturada com alguns termos do espanhol (PIRES-SANTOS, 1999, p. 21)

o *corpus* fotográfico conseguimos identificar as seguintes línguas ou combinações linguísticas: português, inglês, árabe, espanhol (variante peninsular, variante hispano-americana e portunhol), guarani, chinês, japonês, francês, alemão e italiano. Os dados sugerem que, salvo o português (língua oficial brasileira), o inglês, a língua árabe e o espanhol são as línguas mais recorrentes, no espaço público da cidade.

É possível elaborar uma geografia da cidade a partir das línguas inscritas no ambiente linguístico e acompanhar as mudanças através desse ambiente, afirma o sociolinguista Calvet (2007). Do mesmo modo, Blommaert e Maly (2014) asseguram que podemos realizar uma análise etnográfica da paisagem linguística para obter uma imagem da dinamicidade e complexidade que caracteriza ambientes superdiversos, partindo da infraestrutura dos bairros. Como nossa intenção foi descobrir quais línguas circulam e quais políticas linguísticas estão semiotizadas na paisagem linguística de Foz do Iguaçu, nesta seção, antes da análise, descrevemos e ordenamos as figuras, sequencialmente, em três percursos interligados⁶ conforme a infraestrutura urbana de Foz do Iguaçu, aos quais denominamos: (1) Percurso da fronteira Brasil/Argentina; (2) Percurso da região central; e (3) Percurso da fronteira Brasil/Paraguai.

Percurso da fronteira Brasil/Argentina

As Figuras 1 e 2 correspondem à primeira rota, abrangendo os bairros próximos à fronteira da Argentina, do Aeroporto e de grande parte dos pontos turísticos da cidade (Cataratas do Iguaçu, Parque das Aves, Marco das Três Fronteiras, etc.). A fachada multilíngue do supermercado, na Figura 1, e a placa de orientação das Cataratas e do Aeroporto (Figura 2) parecem semiotizar grupos que formam Foz do Iguaçu e, ao mesmo tempo, um público turista.

⁶ Devido à dificuldade de detalhar todos os bairros fotografados, achamos melhor delimitá-los em três rotas interligadas, partindo da região da fronteira Brasil/Argentina, passando pelo centro e chegando à fronteira Brasil/Paraguai.

Figura 1 – Supermercado.



Figura 2 – Placa de Localização.



Na Figura 1, observamos a fachada de um supermercado que faz parte de uma rede local com lojas em vários bairros da cidade e região. Observamos, no entanto, que somente esta loja, neste bairro, colocou recentemente (em 2014) em sua fachada a palavra “Supermercado” escrita em seis línguas diferentes, na seguinte ordem: português, inglês, alemão, espanhol, chinês e árabe.

Além de uma função informativa, nos chama a atenção, na Figura 1, a ordem em que as línguas aparecem na fachada do supermercado; simbolicamente, nos parece que as primeiras línguas (português, inglês e alemão) ocupam esta posição devido ao *status* econômico que possuem no mercado linguístico, enquanto as três últimas (espanhol, chinês e árabe) se

relacionam aos grupos de imigrantes mais expressivos na cidade, o que não significa que as três línguas tenham o mesmo peso na paisagem linguística local. Trata-se de um texto que representa, ao mesmo tempo, efeitos da globalização e significados locais.

Na Figura 2, vemos uma placa de orientação em português e inglês; vale ressaltar que todas as placas de indicação de atrativos turísticos na cidade têm estas mesmas cores (fundo marrom e escrita branca) e, nessas rotas, estão escritas em inglês e português e, do lado esquerdo da placa, há um ícone de cachoeira (Cataratas) e de um avião (Aeroporto), que facilita a identificação pelo motorista, contribuindo para que este dedique sua atenção ao trânsito. Observamos que nesses textos, com função informativa destinada aos turistas, a língua inglesa é recorrente (Figura 2), indicando uma política linguística *top-down* ou oficial, já que a sinalização urbana geralmente é determinada por órgãos públicos. Entretanto, o inglês também aparece nos demais percursos descritos a seguir, em textos *bottom-up* (Figuras 3, 4 e 5), significando que o *status* do inglês como língua global possibilita que ele esteja em todo lugar.

Percurso da região central

As Figuras 3, 4, 5 e 6 enquadram a segunda delimitação do espaço, a região central da cidade. Os estabelecimentos ilustrados nas Figura 3 e 4 estão localizados na principal avenida comercial do centro da cidade, enquanto que os da Figura 5 e 6 situam-se nas ruas adjacentes à região central. Esses textos semiotizam também os grupos que formam a cidade, ao mesmo tempo em que marca um interlocutor turista.

Figura 3 – Loja Raíces de América.



Figura 4 – Restaurante Brasa Burger.



No caso do texto do letreiro *Raíces de América*, na Figura 3, escrito em português, espanhol e inglês, observa-se que o nome do estabelecimento em espanhol, associado à composição da imagem com o ícone de um tucano, aponta para a origem, identidade da mercadoria, ou seja, são pedras, semi-joias e roupas artesanais brasileiras, latino-americanas. O detalhamento dessa mercadoria está escrito em inglês, provavelmente pensando no seu possível interlocutor ou consumidor, o turista.

A Figura 4 destaca-se pelo uso criativo das palavras “hamburgueria” e “shawarmeria”, escritas em letra minúscula; a fachada quase esconde o texto “*Hamburguer de 130g grelhado na brasa*” da placa que faz propaganda do nome do restaurante Brasa Burger. As figuras a seguir utilizam, além do árabe, línguas translocais.

Figura 5 – Colégio privado.

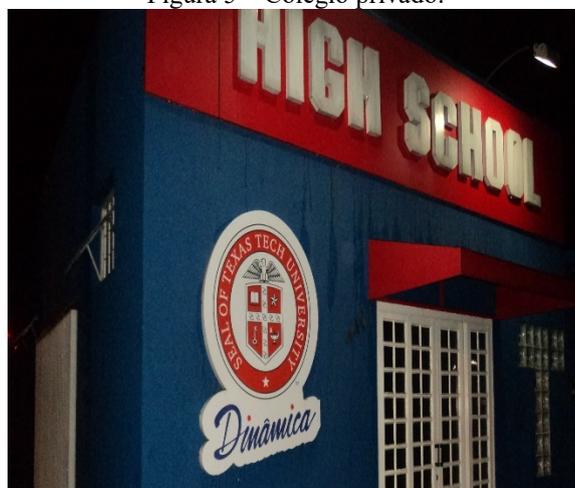


Figura 6 – Açougue Fino Corte.



Na Figura 5, observamos a fachada de um colégio privado, com o predomínio da cor azul, na parede, do vermelho no fundo da fachada e do branco nas portas e nas letras como em “*High School*”; as mesmas cores estão presentes na logomarca que traz o nome da escola e a inscrição em inglês “*Seal of Texas Tech University*”. Destacamos o uso das cores na Figura 5 devido às referências com as cores da bandeira dos Estados Unidos.

A Figura 6 traz uma palavra em francês “*boutique*”, já bastante usada em português, e em árabe, “*halal*”. O texto em árabe indica que nesse açougue as carnes são abatidas segundo os costumes da religião muçumana.

A utilização da língua inglesa nas placas de localização pode parecer informativa e dirigida a turistas. Contudo, uma análise na informação comercial (Figura 3, 4 e 5) indica que o inglês tem uma importante função simbólica também para os que não são falantes dessa língua. Como indicam os estudos apresentados por Cenoz e Gorter (2008), quando as pessoas reconhecem que uma mensagem está em inglês, isto pode ativar nelas valores como: modernidade, sucesso, sofisticação, internacionalização, etc. Assim, o uso do inglês é parte do processo de globalização, por isso, está relacionado também com questões de identidade e de poder.

Observemos, por exemplo, a fachada do colégio privado, na Figura 5: não só as cores são as mesmas da bandeira dos Estados Unidos, como a informação da oferta do Ensino Médio (*High School*) está em inglês; e a logomarca na parede traz o selo de qualidade da *Texas Tech*

University. Na Figura 4, vemos uma combinação do inglês, tanto no nome da lanchonete *Brasa Burger*, quanto na criação dos neologismos “hamburgueria” e “shawarmeria”. Isto nos mostra que a globalização é um processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a transformação da língua inglesa em *língua franca* ou a globalização do *fast food* (SOUSA SANTOS, 2010, p. 438). Essa forma de globalização contribui para a percepção de que a hegemonia linguística pode até parecer desejável por razões sociais, mas acima de tudo, é desejável por motivos econômicos, comerciais e políticos.

A língua árabe também aparece de forma expressiva no espaço público da cidade, seja nesse percurso da região central (Figura 6) como no percurso da fronteira do Paraguai descrito a seguir (Figura 7). Nos dois percursos, os textos em língua árabe indicam uma política linguística *bottom-up*, pois parte da prática espontânea de particulares. A função informativa dos textos em árabe, geralmente, está relacionada à venda de alimentos e produtos (shawarma, esfiha ou açougue *halal*, como se observa nas Figuras 4 e 6); mas também pode trazer mensagens que informam a respeito de atividades religiosas e/ou educativas (Figura 7).

Na Figura 6, a escrita na língua árabe é traduzida para a língua portuguesa logo abaixo. No entanto, a palavra *Halal*⁷ permanece em árabe, embora escrita no alfabeto latino. Dessa forma, ampliam-se seus interlocutores potenciais, pois atende tanto àqueles que sabem ler em língua árabe, como quem não sabe, seja árabe ou não. Embora o significado da palavra *Halal* pressuponha como interlocutores aqueles que professam a religião muçumana, pois indica uma forma especial de abate do gado, pode ser entendida pelos habitantes da cidade que, na convivência cotidiana, vão se apropriando desses conhecimentos. Assim, as inscrições nas duas figuras instituem um tipo de mensagem, como assinala (CALVET, 2007, p. 74): “mesmo quem não sabe ler árabe (...) pode reconhecer esses sistemas gráficos, cuja presença desempenha, nesse caso, um papel simbólico, um papel de testemunho”.

Percurso da fronteira do Brasil/Paraguai

Neste terceiro e último percurso, descrevemos a Figura 7, 8 e 9, representando principalmente a paisagem urbana do bairro Vila Portes, próximo à Ponte da Amizade (fronteira

⁷ Segundo o Alcorão, livro sagrado da religião islâmica, o alimento é considerado *Halal* (permitido para consumo), quando obtido de acordo com os preceitos e as normas ditadas pelo Alcorão Sagrado e pela Jurisprudência Islâmica.

Brasil/Paraguai⁸), um bairro constituído pelo comércio, geralmente popular (em grande parte, por lojas de roupas novas e usadas, de utensílios domésticos, de ferros-velhos, etc.), pois os preços são mais baratos em comparação a lojas do centro da cidade. Nessa região, além do Real (moeda brasileira), é também comum o uso do Guarani (moeda paraguaia) no comércio do bairro. Trata-se de um bairro reconhecido na década de 1980 como de “exportação”, porque foi formado basicamente por árabes que trabalhavam com o comércio de roupas.

Na Figura 7, observamos um letreiro divulgando a chegada do Ramadã, escrito em árabe e português. Trata-se de um convite para aqueles que participam da Sociedade Beneficente Islâmica, pois não aparece nesta fotografia, mas atrás do letreiro está escrito o nome dessa associação na fachada também em português e árabe; do seu lado esquerdo, está a bandeira do Brasil; do lado direito, a do Líbano e, no meio, seu ano da fundação (1985). Note-se que abaixo do letreiro há uma placa indicando que no edifício está presente o Grupo Escoteiro Líbano Brasileiro e o lema “Sempre Alerta para Servir!”.

Figura 7 – Sociedade Beneficente Islâmica.



Trata-se, por um lado, de um texto que se dirige especialmente para as comunidades árabes e, nesse caso, interpelando como seus interlocutores, não só pessoas da comunidade em geral, mas talvez a função do uso do português, também seja para se dirigir aos falantes árabes, que preferem usar o português, como é o caso de alguns filhos que nasceram no Brasil. Por

⁸ Nesse último percurso, que corresponde à fronteira Brasil/Paraguai, também foram fotografados diversos textos em língua inglesa de anúncios publicitários referindo-se à venda de produtos importados, nas lojas de *Ciudad Del Este*. No entanto, trataremos, especificamente, da paisagem linguística paraguaia e argentina, em outro momento.

outro lado, a presença da língua árabe, nessa Figura 7, simboliza uma escolha política e identitária. A composição das cores da bandeira brasileira no letreiro e na placa do Grupo Escoteiro Líbano Brasileiro (ou o lema “Sempre Alerta para Servir!”), ou ainda o símbolo das duas bandeiras na fachada, assim como a preocupação com a tradução para o português do texto que informa a chegada do Ramadã, são indícios de que identidades nacionais (libanesa e brasileira) estão talvez dando lugar a uma identidade libanesa brasileira.

Na Figura 8, nota-se a presença da língua guarani registrada no nome do hortifrutigranjeiro *Comercial Cuña Porã*, que em português significa “moça bonita”. Neste texto a interlocução é com o público paraguaio que trabalha e compra nessa região brasileira.

Figura 8 – Comercial Cuña Porã.



O uso da língua guarani também pode ser observado na última imagem (Figura 9 - “*Orereñoi heta sýgui ha ápe kyvy ha rykey mante areko*”). Trata-se de uma inscrição em três línguas (espanhol, português e guarani) exibida nos muros da Aduana Brasil-Paraguai, na entrada da Ponte da Amizade que leva ao país vizinho.

Figura 9 – Muro da Aduana Brasil-Paraguai.



Esse texto é um verso da música *La Perla*, da banda porto-riquenha *Calle 13* (“*Nacimos de muchas madres pero aquí solo hay hermanos*”, verso original em espanhol e “*Nascemos de muitas mães, mas aqui só tem irmãos*”, conforme a inscrição em português). A intervenção artística tem a assinatura de três agentes: Fundação Cultural, Ação Poética 3 Fronteiras e Diálogos de Fronteira.

A língua espanhola, oficial na Argentina, no Paraguai e em quase todos os países da América Latina, e apesar da sua importância na Tríplice Fronteira, aparece raras vezes em placas de indicação turística e, quando aparece em textos comerciais (Figura 3), acaba compartilhando o espaço com outras línguas, ou está escrita em sua forma híbrida português/espanhol, denominada portunhol, na fronteira. O mesmo ocorre com a língua guarani (Figura 9), também oficial no Paraguai.

As funções simbólicas percebidas nas Figuras 8 e 9 remetem à crença de que a língua guarani, nas raras vezes que aparece no espaço público, é quase exclusivamente em nomes próprios (Figura 8), em que já se perdeu sua referência em relação a esta língua; ou, ocupa um espaço que é, muitas vezes, caracterizado pela mídia como a fronteira do “contrabando” e da “ilegalidade” (Figura 9). No muro da Aduana Brasil-Paraguai (Figura 9), a escrita das línguas espanhol, guarani e português, neste espaço partiu de uma intervenção integrada entre o público

(Fundação Cultural, órgão da prefeitura), o privado (Diálogos de Fronteira, iniciativa da empresa Polo Iguassu) e agentes sociais (alunos da UNILA por meio do grupo Ação Poética 3 Fronteiras). Esta ação integrada nos mostra como uma política linguística pode ser tanto resultado de práticas planejadas e/ou espontâneas.

5. Considerações finais

A análise das fotografias nos permitiu reconhecer a diversidade linguístico-cultural presente na paisagem linguística de Foz do Iguaçu e funcionou como um mecanismo de leitura semiótica da cidade. Percebemos, primeiramente, que o português e o inglês estão nos três percursos, apontando para uma certa hegemonia do português e do inglês como língua translocal que semiotiza o turismo local e representa seu *status* econômico no mundo globalizado. Por sua vez, observamos a presença da comunidade árabe local, especialmente no centro e na Vila Portes, perceptível por meio dos letreiros escritos em árabe ou com signos que remetem à sua cultura. Percebemos também assimetrias quanto à circulação das línguas no tecido urbano, principalmente com relação às línguas fronteiriças, o guarani e o espanhol, quase invisíveis na paisagem linguística iguaçuense, presentes praticamente na Vila Portes. Esse breve estudo assinala a presença de políticas linguísticas *top-down* e *bottom-up* semiotizando espaços e grupos e indicando que o multilinguismo e a superdiversidade são fenômenos muito comuns nessa região transfronteiriça, o que é resultado de diferentes fatores históricos, políticos e econômicos como: as (i)migrações; a porosidade das fronteiras e a globalização. Nas palavras de Sousa Santos (2010), esses fenômenos têm possibilitado aos grupos migratórios contestar a fixidez das representações que lhes são impostas e a buscar formas próprias de organização, alternativas às comunidades étnicas apadrinhadas pela sociedade dominante. Isto nos mostra que o ordenamento do espaço e os textos nele escritos podem constituir formas de agência e enunciar diferentes identidades e ideologias, portanto, o espaço físico é também um espaço social, cultural e político (BLOMMAERT, 2012).

Em suma, consideramos importante que mais pesquisas em paisagem linguística sejam desenvolvidas no campo da política linguística, no Brasil, pois pode ser um importante indicador capaz de fornecer informações relevantes sobre políticas linguísticas locais e as questões de poder e identidade das pessoas e grupos, para além de uma identidade nacional e étnica, e legitimar a vida vivida na diversidade.

Referências Bibliográficas

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**. Vol. 13, N.º 2, p. 1-21, 2011.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Super-diversity and Linguistic Landscapes**, 2012. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>>. Acesso em 18 de maio de 2016.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. **Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study**. 2014. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>>. Acesso em 18 de maio de 2016.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDIN, E. G. Trabalho e práticas de contrabando na fronteira do Brasil com o Paraguai. **Geopolítica(s)**, 3(2), 207-234, 2012.

CENOZ, J.; GORTER, D. **El estudio del paisaje lingüístico**. 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11245/1.293687>>.

FOZ DO IGUAÇU, uma metrópole de muitos povos. A Notícia. **O jornal da Vila A e região**. Foz do Iguaçu, mar. de 2015.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Políticas del lenguaje en América latina**. Iztapalapa, n. 29, 1993, p. 5-39.

MCCARTY, T. L. (Org.). **Ethnography and language policy**. Nova Iorque: Routledge, 2011.

MACHADO E SILVA, R. C. Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2), 357-373, jul./dez. 2008.

MACHADO e SILVA, R. C. Fronteiras Nacionais e Configurações Socioculturais. In: PIRES-SANTOS, M. E.; MACHADO e SILVA, R. C. (Orgs.). **Interdisciplinaridade e Fronteiras: movimentos, identidades e configurações**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012, p. 13-30

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAHER, T. M. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2), 409-428, jul./dez. 2008. **crossref** <https://doi.org/10.1590/s0103-18132008000200009>

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 117-134, 2013.

OLIVEIRA, N. **Foz do Iguaçu intercultural: o cotidiano e narrativas da alteridade**. Foz do Iguaçu, PR: Epígrafe, 2012.

PIRES-SANTOS, M. E. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu**: uma abordagem sociolingüística. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PIRES-SANTOS, M. E. Narrativas de identidades: a linguagem como lugar de (in)visibilização. In: PEREIRA, D. A. (Org.). **Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, p. 117-138, 2014.

PREFEITURA Municipal de Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/>>. Acesso em 18 de maio de 2016.

REYES, A. Linguistic Anthropology in 2013: Super-New-Big. **American Anthropologist**. Vol. 116, n. 2, p. 366-378, 2014.

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52.2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SHOHAMY, E. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. Routledge: Oxon, 2006. **crossref** <https://doi.org/10.4324/9780203387962>

SHOHAMY, E.; GURTER, D. **Linguistic Landscape**: Expanding the Scenery. Routledge: Oxon, 2009.

SILVA, M. A. da. **Breve história de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNILA, um espaço de câmbios individuais e construções coletivas. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/nosotros-latino-americanos-presente>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30(6), 1024-1054. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713685087>>. **crossref** <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Artigo recebido em: 16.06.2016

Artigo aprovado em: 26.08.2016

Translinguando espaço? Discursos metalinguísticos de jovens moçambicanos sobre 'linguaging'

Translanguaging space? Mozambican Youth's metalinguistic discourse on linguaging

Torun Reite*

RESUMO: O presente estudo explora as práticas de *linguaging* entre jovens moçambicanos plurilíngues com base em discursos de metalinguagem e à luz das mudanças na ecologia linguística trazidas pela expansão da língua portuguesa e outros processos sociais em Moçambique no período pós-independência. Defende, para além disso, a hipótese de que as práticas de *linguaging* entre jovens plurilíngues se têm transformado e que essas práticas podem ser vistas na perspectiva de *translanguaging* e como *translanguaging space* (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2011). A abordagem é multimetodológica e baseia-se em entrevistas autobiográficas, observação e discursos metalinguísticos; e inclui materiais áudio e vídeo. Os nove participantes provêm de duas províncias diferentes de Moçambique: Nampula e Maputo. Os resultados confirmam a emergência de novas práticas de *linguaging* que os jovens preferem e usam na comunicação entre pares. A criatividade e o espírito crítico salientados por Wei como elementos chave das práticas de *translanguaging space* (WEI, 2011) verificam-se e são vistos como construção de espaço (LEFEBVRE, 1991); ou reivindicação do(s) espaço(s) e, entre outros, do posicionamento histórico e cultural hegemônico da ideologia monoglósica do Português nos espaços institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Multilinguismo. *Linguaging* de jovens. Translinguando espaço. Descolonização. Moçambique.

ABSTRACT: This study explores linguaging practices among plurilingual Mozambican youth based on metalinguistic discourse and considering changes in the linguistic ecology fueled by the expansion of Portuguese and other social processes in Mozambique during post-independence. Additionally, this paper discusses the hypothesis of transforming linguaging practices among plurilingual youth, which through a translanguaging lens can be seen as translanguaging space (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2011). The approach is multimethodological and consists of autobiographic interviews, observations and metalinguistic discourse including audio and video material. The nine participants come from two different provinces in Mozambique: Nampula and Maputo. The results confirm the emergence of new linguaging practices which the youth prefer and use in communication with peers. The creativity and criticality highlighted by Wei as key elements of translanguaging space (WEI, 2011) are observed and regarded as space construction (LEFEBVRE, 1991), or revindication of space(s) and, among other things, the historical and cultural hegemonic positioning of the monoglossic ideology of Portuguese in institutional spaces.

KEYWORDS: Multilingualism. Youth linguaging. Translanguaging space. Decolonization. Mozambique.

* Doutoranda em Português, especialização em Sociolinguística no Departamento de Estudos Românicos e Clássicos da Universidade de Estocolmo, Suécia. Mestre de Filosofia da Universidade de Oslo, Noruega e Mestre em Ciência de Economia e Gestão da Escola Nacional de Economia de Bergen, Noruega.

1. Introdução

Durante o período colonial, o uso de Português em Moçambique limitou-se aos espaços institucionais como a administração pública, os tribunais e o sistema educacional. Na década de 70, logo depois da independência de Moçambique, um dos principais objetivos políticos do governo passou a ser a introdução do “Novo Sistema de Ensino”, em que a língua portuguesa foi promovida como a única língua de ensino. Essa política de língua fez parte da ideologia levada a cabo em várias ex-colónias de Portugal, influenciada pela doutrina ideológica “uma nação, uma língua” que se tornou hegemónica nessa altura, e cuja lógica consistia em fazer face às ameaças potenciais da fragmentação étnica e linguística de Moçambique. Essa ideologia monoglóssica mantém-se no discurso político hoje em dia e o Português continua sendo a única língua oficial de Moçambique e a única língua de ensino no sistema escolar. É de mencionar que, a partir de 2003, introduziu-se um programa de ensino bilíngue no primeiro ciclo escolar que, até o presente, está em vigor em apenas 1,5% das escolas primárias e cujos resultados pedagógicos são positivos (NGUNGA et al., 2010). Nas restantes escolas (98,5%), o ensino continua sendo monolíngue (em Português), o que significa que na prática a única língua de instrução formal no sistema escolar é o Português (CHIMBUTANE, 2013; CHIMBUTANE, 2011).

A expansão do acesso à educação em Moçambique no período pós-independência tem impulsionado a propagação da língua portuguesa, e este fato tem como resultado uma maior abrangência do repertório linguístico usado, em particular entre jovens na idade escolar (INE, 2000, 2009). Moçambique é rico em recursos naturais e é um dos países de África subsaariana que nos últimos anos tem sido alvo de grandes interesses económicos e altos níveis de investimento estrangeiro direto. Esses investimentos, a renúncia das ideologias socialistas e a adesão nas instituições de Bretton Woods, entre outros fatores, têm acelerado os fluxos de pessoas, de capital e de informação e têm contribuído à maior integração global da economia moçambicana. Até recentemente Moçambique tinha um crescimento económico alto e estável (7,5% do Produto Interno Bruto durante as duas últimas décadas) (CASTEL-BRANCO, 2014). Esses fatores criam uma oportunidade única para explorar a relação entre as mudanças ao nível social e na ecologia linguística e as práticas de comunicação de jovens plurilíngues – o principal objetivo deste estudo. A hipótese do estudo é que essa expansão rápida da língua portuguesa e outros processos sociais transformativos em Moçambique no período pós-independência criam ‘zonas de contacto’ (CANAGARAJAH, 2013; PRATT, 1991), onde as práticas de *linguaging*

entre jovens plurilíngues se têm transformado; e que essas práticas podem ser vistas como *translanguaging* e *translanguaging space*.

Selecionaram-se participantes das províncias de Nampula e de Maputo para proporcionar uma análise das novas práticas de *linguaging* em zonas onde os repertórios linguísticos são constituídos por códigos/línguas (Português/Emakhuva e Português/Xichangana) diferentes, com graus de propagação e uso da língua portuguesa diferentes e cujas populações têm níveis educacionais baixo e alto no contexto moçambicano. Além disso, os participantes são provenientes de zonas urbanas e rurais. Recorrendo aos dados oficiais (INE, 2000, 2009) nota-se uma grande disparidade entre Nampula e Maputo quanto ao uso (8,7% têm o Português como língua materna na província de Nampula comparado com 34,2% na província de Maputo), ao conhecimento da língua portuguesa (49,8% em Nampula e 91,5% em Maputo declaram conhecimento de Português), ao nível educacional (17,9% em Nampula concluíram pelo menos o ensino primário comparado com 60% em Maputo) e à taxa de analfabetismo (62% em Nampula e 22% em Maputo).

O objetivo principal deste estudo é o de explorar, com base em discursos metalinguísticos, quais são as práticas de *linguaging* entre jovens. Além disso, o estudo explora a perspectiva de *translanguaging* (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2011) e investiga a criatividade e o espírito crítico nos discursos metalinguísticos, ambos elementos chave das práticas de *translanguaging space*. O estudo é motivado pela importância que se dá a apresentar dados empíricos sobre as práticas de *linguaging* de jovens moçambicanos plurilíngues e de portar a voz desses jovens sobre as suas experiências vividas no sistema educativo e noutros espaços. Além disso, constata-se uma diferença entre os dados oficiais sobre o uso das línguas, que enfatizam o uso monolíngue, e a realidade multilíngue (práticas plurilíngues). Optou-se pelo grupo alvo: jovens futuros professores. Espera-se que o estudo proporcione um debate sobre as políticas e as práticas didáticas e de comunicação entre o professor e o aluno, e entre outros prestadores de serviços públicos e os cidadãos nos espaços institucionais (no sistema de saúde, nos tribunais, entre outros). Espera-se que um debate com base em dados empíricos e que reflita melhor a realidade tenha um impacto transformativo em direção à maior inclusão social. Ao nível teórico o estudo visa descrever e elucidar os conceitos de *translanguaging space* com base em dados empíricos do Sul e de um contexto de descolonização. O estudo é pioneiro em contribuir com dados sobre *linguaging* entre jovens de uma ex-colônia de Portugal e visa responder às seguintes perguntas específicas:

- As práticas de *linguaging* entre jovens contemporâneos são consideradas novas e distintas (das práticas das outras faixas etárias)?
- Quais são as temáticas e os aspetos chave que surgem nos discursos metalinguísticos?
- Quais são as motivações e os fatores impulsionadores dessas novas práticas de *linguaging*?
- Os jovens estão *translanguaging space*?

O texto é estruturado de forma seguinte: ‘Posicionamento teórico’ apresenta o enquadramento teórico; ‘Pesquisa realizada’ faz referência aos estudos levados a cabo sobre as práticas de *linguaging* de jovens em Moçambique e aos estudos sobre *linguaging*, *translanguaging* e *translanguaging space* de jovens, com destaque para pesquisa em contextos de descolonização em África; em ‘Material e método’, apresenta-se o material, os métodos e as abordagens escolhidas na recolha do material; na secção ‘Resultados’, os nove jovens que participaram são apresentados e, em sequência, dá-se conta das temáticas que surgiram nos discursos de metalinguagem. Os resultados são apresentados por grupos: em primeiro lugar, vêm os cinco jovens de Nampula e, a seguir, os quatro jovens de Maputo; no fim, em ‘Discussão e considerações finais’, os resultados são discutidos à luz da hipótese, das perguntas específicas de pesquisa e da pesquisa anterior.

2. Posicionamento teórico

O estudo situa-se no âmbito da sociolinguística interacional e compartilha os objetos de estudo, *as práticas linguísticas*, com a linguística antropológica. A abordagem é inspirada pela ‘etnografia da comunicação’ definida por Hymes em colaboração com Gumperz (HYMES e GUMPERZ, 1972). O objetivo é analisar as práticas de *linguaging* (no sentido de estratégias de comunicação) entre jovens, e o uso de toda gama dos recursos socioculturais para construir sentido (*to construct meaning making*). Neste aspeto o estudo é inspirado por pesquisas anteriores que adotaram o conceito *linguaging*. (CANAGARAJAH, 2013; MÖLLER; JÖRGENSEN, 2009; MAKONI; PENNYCOOK, 2006) e os conceitos *translanguaging* e *translanguaging space* (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2011). Opta-se por usar *linguaging*, *translanguaging* e *translanguaging space* sem tradução. Os dois últimos referem-se às definições sugeridas por Wei (2011) e, posteriormente, aprofundadas por Garcia e Wei (2014):

Translanguaging difere da noção de *code-switching* na medida em que não se refere simplesmente a uma mudança ou uma alternância entre duas línguas, mas à construção e ao uso original e complexo por parte dos falantes de práticas discursivas interligadas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua, mas que constituem o repertório linguístico completo dos falantes." (García & Wei 2014 tradução da autora)¹

Translanguaging space é um espaço para o acto de 'translanguaging' e o espaço criado pelo *translanguaging*. (Li Wei 2011, tradução da autora)²

Na medida em que se usa a noção de repertório linguístico, o termo refere-se à definição sugerida por Busch (BUSCH, 2015) de repertório linguístico como experiência vivida (*linguistic repertoire as lived experience*).

3. Pesquisa realizada

Os conceitos *translanguaging* e *translanguaging space* são recentes e não se tem verificado outros estudos sobre as práticas de *linguaging* entre jovens em África que aplicaram os conceitos de *translanguaging* e *translanguaging space*, o que pode significar que não existem ou que são pouco acessíveis.

Na revisão da literatura não foram encontrados estudos anteriores sobre as práticas de *linguaging* de jovens moçambicanos e nenhum estudo que abrange falantes das províncias de Nampula e de Maputo.

Contudo, existe um estudo realizado por Chimbutane (2015) que trata das práticas de ensino bilíngue e discute a adequação das políticas e das práticas pedagógicas alimentadas por ideologias monoglóssicas. Esse último baseia-se em resultados de estudos anteriores de Chimbutane (2005, 2011, 2013), e de Chimbutane e Stroud (2012) todos com o foco principal sobre o ensino bilíngue.

Chimbutane (2013) discute o uso de *code-switching* como estratégia pedagógica. No chamado projeto piloto sobre ensino bilíngue aplica-se uma estratégia de separação das línguas inspirada por ideologias monoglóssicas. Chimbutane (2013) destaca os constrangimentos que essas ideologias monoglóssicas representam num contexto onde todos (ou quase todos) os

¹ No original: Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language, but that make up the speakers' complete language repertoire"

² Translanguaging space is a space for the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging.

estudantes são falantes L2 de Português que é a língua de instrução, o que é o caso em Moçambique.

A maior parte dos estudos recentes sobre práticas de *linguaging* dos jovens são realizados no meio urbano da Europa e apontam para a nova paisagem sociolinguística trazida pela globalização e a tecnologia informática e de comunicação, que introduzem uma compressão do tempo/espaço (HARVEY, 1989), maior mobilidade e (super)-diversidade, com grande impacto para as práticas de comunicação e de *linguaging* (MÖLLER et al. 2014; JÖRGENSEN et al. 2011; WEI, 2011). É de salientar que esses estudos muitas vezes tomam por objeto jovens que representam a primeira geração nascida num país depois da imigração dos pais, como é o caso do estudo de Møller et al. (2014) e o de Jörgensen et al. (2011).

Outros estudos de referência são os que discutem a necessidade de repensar a teoria sociolinguística e a epistemologia para fazer face à nova paisagem sociolinguística trazida pelos fluxos de pessoas, de capital, de informação, que aumentaram a circulação, quer material quer virtual, e a velocidade no âmbito da globalização (GARCÍA; WEI, 2014; WEI, 2011; CANAGARAJAH, 2013; BLACKLEDGE; CREESE, 2010; BLOMMAERT, 2010; PENNYCOOK, 2010).

Alguns estudos, embora sejam em número reduzido, debruçam-se sobre as práticas heteroglóssicas de jovens num contexto africano (MENSAH, 2016; STEIN-KANJORA, 2016) ou sobre as práticas heteroglóssicas gerais num contexto africano (DEUMERT, 2013; LÜPKE; STORCH, 2013). Mensah (2016) oferece uma panorâmica de linguagens de jovens identificadas em África e que surgiram em circunstâncias diferentes, tais como Totsitaal no Cabo na África do Sul, Camfranglais na República dos Camarões e Yabâcrane em Goma, uma vila na fronteira política entre a República Democrática do Congo e o Ruanda, entre outros. Mensah aponta para a fluidez das práticas linguísticas em África e reflete sobre os fatores que impulsionam as práticas linguísticas dos jovens, sublinhando que essas práticas surgem tanto em zonas urbanas (por exemplo Totsitaal), como em zonas rurais (por exemplo Yabâcrane) o que são aspetos relevantes para esse estudo que também inclui jovens provenientes de zonas urbanas e rurais. Stein-Kanjora (2016) explora os aspetos que influenciam o uso, a transformação e a negociação do status social do Camfranglais, nos Camarões. O Camfranglais tem características parecidas às práticas de *linguaging* verificadas neste estudo e que serão discutidas adiante. Deumert (2013) descreve as práticas semióticas de migrantes, falantes de Xhosa, no Cabo, África do Sul e como eles usam os seus recursos de Inglês e Totsitaal para

navegarem os espaços complexos, instáveis e muitas vezes altamente estilizados. Deumert se refere à mobilidade interna, focando a migração rural-urbana, o que torna o seu estudo relevante para a análise aqui apresentada. Lüpke e Storch (2013) descrevem falantes plurilíngues e os seus repertórios linguísticos, focando as práticas sociais do dia a dia. Destacam a complexidade e a variedade das práticas e sublinham a necessidade de rever as abordagens metodológicas para captar essa complexidade no contexto multilíngue africano. Essa complexidade e diversidade também se verificam no contexto moçambicano.

4. Material e método

Os nove participantes, entre os 19 e os 26 de idade, provêm de duas zonas diferentes de Moçambique: a zona Norte, onde a propagação e o uso da língua portuguesa são limitados; e a zona Sul, onde a sua propagação e o seu uso são maiores. Selecionaram-se esses dois grupos para poder explorar dois extremos opostos em relação a vários fatores linguísticos e sociais que podem influenciar a mobilidade, a diversidade e outros aspetos relevantes para a análise das práticas de *linguaging* entre jovens e optou-se pelo grupo alvo os futuros professores.

Os grupos constituíram-se com base em redes de amigos que convivem no seu dia a dia. Todos os participantes são estudantes no Instituto de Formação dos Professores localizado em Matola, um município fronteiriço da cidade de Maputo, na província homónima, onde estão no seu segundo ano.

A abordagem é multimetodológica, e baseia-se em entrevistas autobiográficas, notas de observação e discursos de metalinguagem realizados em grupos de foco. O grupo foi composto por cinco amigos da província de Nampula (e um de Zambézia) e quatro amigos da província de Maputo. Os tópicos incluíram: i) as práticas de *linguaging* em relação ao espaço social e ao tópico; ii) as diferenças (os aspectos distintos) entre as práticas na comunicação entre pares e com outras faixas etárias; iii) as emoções que essas práticas evocam, as motivações do uso e os fatores impulsionadores dessas práticas de *linguaging*; e iv) em que situações os participantes nunca ou raramente usam práticas plurilíngues. O material recolhido integra-se num projeto que inclui vários estudos. No total, o material inclui 7 horas de material áudio, inquéritos (228) e diários linguísticos (60) (REITE; ÁLVAREZ, 2015) e 4,5 horas de material vídeo e notas de observação (REITE, 2015). Os resultados são parcialmente reportados nesse estudo.

Optou-se por usar os discursos de metalinguagem como a fonte principal. No texto, esses discursos são amplamente reportados. Acredita-se que essa abordagem seja vantajosa dos

pontos de vista empírico, por portar a voz de pessoas pouco ouvidas ou incluídas nos espaços acadêmicos; e analítico, pela validade das suas perspectivas.

5. Resultados

Em primeiro lugar, faz-se uma introdução aos cinco adolescentes da zona Norte de Moçambique que participaram no presente estudo; Mussa, Titino, Jaca, Elias e Domingos. Todos os nomes usados nesse texto são fictícios. Os cinco encontraram-se logo a partir do ingresso no Instituto de Formação dos Professores em Matola e fizeram amizades (entre eles). Estão no seu segundo e último ano de formação.

5.1. Jovens de Nampula

Mussa tem 23 anos e nasceu em Cabo Delgado, na cidade de Pemba, onde passou os primeiros anos da infância e começou a escola. Em casa falavam principalmente o Emakhuva e as vezes o Kimwani, o Makonde e o Português. Na comunidade falavam também o Suaíli. Na mesquita falavam o Árabe. Mussa já sabia falar Português quando entrou na escola e realça isso como uma grande vantagem para ele. Aos sete anos foi viver para perto da cidade de Nampula. Em Nampula, as línguas de comunicação em casa eram o Emakhuva e o Português e na comunidade o Emakhuva era a língua usada com maior frequência. Relata: *Tive grande sucesso na 4ª classe e era um dos melhores alunos da escola.* Os parentes obrigaram-no a falar Português em casa e ele descreve:

O uso de Português em casa, o uso de Português foi lá tão favorável, sempre têm falado comigo Português. Por quê? A minha família tinha medo que eu falasse a língua Emakhuva e que eu fizesse transferência dalguns sons e grafemas na língua portuguesa, por que na língua Emakhuva existem alguns sons que lá não têm. Eles tinham medo que se falassem mais o Emakhuva comigo eu falasse mal o Português.

Depois da escola secundária entrou no Instituto de Formação dos Professores em Matola, onde está a viver no internato.

Titino tem 26 anos e nasceu numa zona rural a cerca de 140 quilômetros da cidade de Nampula, na província homónima, na zona Norte de Moçambique. Cresceu com os seus pais e entrou na escola aos nove anos; fez 1ª a 5ª classe numa escola perto da comunidade. Os pais

não percebiam o Português e em casa falavam o Emakhuva, que também é a única língua que se usava na comunidade.

TR: Como é que foi entrar na escola e ter o ensino em Português?

Titino: Claro que eu nos primeiros momentos eu sempre enfrentei problemas, dificuldades por que nessa altura nessa escola onde eu estudava não se aceitava falar Emakhuva. Todos os alunos tinham que só falar o Português e eu não sabia falar Português. Então eu tinha que ficar isolado e aquelas pequenas palavras, só falava aqueles, e depois calava, por que a conversa não continuava porque tinha dificuldades. Só comecei a falar um pouco de Português a partir da 3^a ou 4^a classe, mas quando comecei a frequentar a escola na 1^a e 2^a classe não conseguia falar Português.

A partir da 6^a classe foi viver num internato da escola até terminar à 12^a classe. Nesse período vivia sem os seus pais e sem familiares e só ia visitar a família durante as férias. Depois da escola secundária, Titino ficou em casa até conseguir candidatar-se no concurso nacional para entrar na formação governamental dos professores e atualmente está, junto com o colega Mussa, no Instituto de Formação dos Professores em Matola, e mora no internato.

Jaca tem 25 anos e nasceu num bairro fronteiriço da cidade de Nampula, onde vivia com os pais. A família tem uma casa de blocos com quintal. A língua de comunicação mais predominante em casa é o Emakhuva, mas na comunidade falam-se mais línguas e Jaca aprendeu a falar o Makonde, o Elomué e um pouco de Suaíli. Para Jaca, o Português é sobretudo a língua da escola.

Eu falo como se diz (Emakhuva) de raiz né por que eu nasci cresci lá a sair só no ano passado de lá para cá. Estive todo esse tempo a comunicar só essa língua a não ser que estou a mudar para outra língua africana que é o Makonde assim. Só a língua portuguesa conseguimos comunicar na escola, por que na escola? Por que há uma exigência: “Eh pá pelo menos devem vos comunicar na língua portuguesa só se estiverem fora do recinto da escola ai podem usar as vossas línguas”.

Jaca viveu em casa dos pais até entrar na formação de professores em 2014 e a viagem para Maputo foi a sua primeira deslocação fora do seu meio habitual.

Elias tem 21 anos e é natural de Gurué. Nos primeiros anos da infância vivia numa pequena localidade com a mãe, com quem falava Elomué, mas a mãe faleceu e ele e os irmãos passaram a viver com os seus tios em Gurué. Em casa dos tios falava-se principalmente o Português. Entrou na escola com seis anos e como disse: *foi na escola que realmente aprendi*

a falar o Português. Na comunidade de Gurué falava-se Elomué, Português e as vezes misturas de várias línguas na mesma conversa. Sobretudo os jovens da comunidade usam a língua portuguesa e a língua local numa mistura. Além disso, Elias fala também Emakhuva.

Domingos nasceu em Gurué e vivia com os seus pais numa casa precária e teve que se deslocar para um bairro mais afastado da vila por causa das condições de vida. A língua de comunicação em casa é o Elomué, que também domina na comunidade. *Poucas vezes usamos o Português por que a comunidade em si já fala a língua local e então o Português vem duma forma muito bem estranha e de repente na nossa sociedade.* Domingos entrou na escola com seis anos, onde aprendeu o Português. Quando fala o Português fala muitas vezes numa mistura com a língua materna, Elomué. Além disso, fala o Emakhuva, que é a língua regionalmente dominante na zona Norte de Moçambique e entende Chuabo, que também consegue falar. As línguas Elomué, Chuabo e Emakhuva são inter-inteligíveis.

As temáticas que se destacaram durante as conversas e nas discussões entre esses cinco amigos são apresentadas nos trechos #1# a #5# a seguir.

Trecho #1# As nossas línguas têm graça (piada)

Domingos: então a conversa vai fluindo entre nós e as conversas que nós tratamos. Há coisas que nós tratamos que falando em Português não tem graça mas em nossas línguas tem graça e

Mussa: é inovação nossa

Domingos: é calão

Mussa: é calão sim... calão em diversas línguas

Trecho #2#: Sentir-se à vontade a falar

Mussa: A pessoa sente se mais a vontade a falar. Nós estamos no século 21 num século que as coisas só aparecem duma forma inovativa. As pessoas são jovens têm as suas escolhas e as misturas das línguas elas fazem-se presentes em todas as circunstâncias quotidianas aqueles que nós sempre temos, dificilmente nós abordamos uma conversa sem nos colocarmos misturas e isso faz se sentir

Trecho #3# As palavras quase soltam

Mussa: Quando nós estamos entre jovens sentimo-nos mais à vontade de nos expressar, ali as palavras quase soltam assim duma forma eh emocionada duma forma súbita. Nós só falamos e sentimo-nos à vontade, muito felizes

Agora quando nós estamos com os nossos pais, nos devemos tratar com mais respeito neste caso.

Titino: há mais formalidades

Mussa: hmm neste caso sim, formas de tratamento

Trecho #4# a criatividade surge entre jovens

Jaca: então quando encontra se uma ocasião em que há jovens assim (mostrando o

lugar com gestos de inclusão do grupo) é por isso que quando jovens conversam sempre estão a sorrir e se forem a perguntar por que vocês estão a sorrir provavelmente se se fores a contar (no sentido de traduzir ao Português) não tem graça, vai pensar que você não está bem na cabeça, mas por isso são as misturas e a maneira de juntar que tem graça e nós usamos misturas mais nas conversas juvenis.

Elias: para aumentar aquilo que está a dizer né as misturas predominam muito mais na idade jovem por que é aqui nessa idade há maior criatividade os jovens são as pessoas que têm habilidades de falar e pronunciar as palavras e é a camada também mais sensível ...

Nota-se nos trechos #1#, #2#, #3# e #4# a importância dada pelos participantes ao senso de humor, à criatividade e à inovação nas práticas de *linguaging* entre pares. Os jovens realçam que os pais não conseguiriam perceber essas inovações ou esse modo de falar. Descrevem a maneira de falar como o ‘calão’ em diversas línguas: *é calão sim, calão em diversas línguas* e descrevem uma fluidez na maneira de conversar: *a conversa vai fluindo* (Trecho #1#).

Sublinham o sentido de pertença com os outros membros do grupo, neste caso os jovens macuenses: *falando em Português não tem graça mas em nossas línguas tem graça é inovação nossa* (Trecho #1#).

Mussa aponta para o fato de *estarmos no século XXI* e os jovens terem maior livre arbítrio: *as pessoas são jovens, têm as suas escolhas* (Trecho #3#) e apresenta esse direito a escolher como algo novo e ligado à contemporaneidade. O uso de ‘calão’ em diversas línguas demonstra esse maior livre arbítrio.

Descrevem a criatividade e a inovação não das estruturas das línguas, mas da própria maneira de juntar as palavras ao nível discursivo. Porém, existe uma estratégia discursiva distinta que usam nos espaços co-construídos entre jovens.

Exprimem que existe uma dinâmica entre a criatividade e a contestação e que o processo de transcender desencadeia a felicidade. Nos espaços conjuntamente construídos em que não precisam exercer o mesmo controlo em relação ao uso dos seus repertórios linguísticos, *as palavras quase soltam assim numa forma é emocionada numa forma súbita e falamos e sentimo-nos à vontade, muito felizes*. (Trecho #3#). Essas emoções relacionam-se ao processo de se libertarem dos códigos sociais e constrangimentos nos espaços onde as práticas e as ideologias linguísticas monoglóssicas predominam, nesse exemplo, na comunicação com os pais (ou parentes) (é de notar que somente dois dos cinco têm pais/parentes que falam Português). Esse grupo de jovens vem de uma comunidade onde o uso de Emakhuva predomina

nos espaços não institucionais. Nos discursos metalinguísticos o processo de se controlar ou de se libertar surge como temática saliente. No Trecho #5# a necessidade de controlo é descrita em relação ao sistema educativo onde o Português tem a hegemonia.

Trecho #5# a necessidade de controlo

Domingos: Isso controla-se, isso controla-se, por exemplo, aqui vem, em que situações usa-se mais as misturas? Sinceramente falando isso na sala das aulas eu não vou falar quer dizer eu não vou usar misturas das línguas enquanto a língua que domina na sala de aulas é Português sinceramente.

Mussa: Não estou a falar do contexto de sala de aulas, mas estou a falar do contexto geral assim entre nós.

Jaca: é assim como dizem que as misturas dependem de com quem estamos a dialogar consoante também da idade se formos com uma pessoa mais crescida nós não vamos utilizar misturas por que seríamos considerados indisciplinados.

Contudo, é de notar que esses jovens sentem que precisam exercer controlo do uso dos seus repertórios linguísticos quando estão na sala de aulas, onde sentem que estão restritos a falar a língua portuguesa. O discurso metalinguístico aponta ao controlo social que exercem nos espaços monolíngues ou de ideologias linguísticas monoglóssicas.

5.2 Jovens de Maputo

A seguir faz-se uma introdução aos quatro adolescentes da zona Sul de Moçambique, da província de Maputo, que participaram nesse estudo: duas mulheres, Unaite e Dulce, e dois homens, Nuno e Vanito. Os quatro encontraram-se no Instituto de Formação dos Professores em Matola, onde fizeram amizades (uns com os outros). Todos estão no seu segundo e último ano de formação.

Unaite tem 20 anos e nasceu em Magude, numa zona rural da província de Maputo a cerca de 100 quilómetros da capital, Maputo. Vivia numa casa de caniço com a mãe e o pai até ele falecer. Em casa falam Xichangana e as vezes um pouco de Português. Diz: *misturas entre essas duas línguas são muito frequentes em casa*. Na comunidade fala-se principalmente Xichangana. Entrou numa escolinha aos cinco anos e o ano seguinte entrou na escola. Relata:

Quando entrei na escola já entendia um pouco de Português e consegui aprender. O ensino era só em Português. Na escola entre amigos usavam-se muitas misturas entre o Xichangana e o Português, mas era proibido falar Xichangana.

Dulce tem 21 anos e nasceu no primeiro bairro de urbanização perto do aeroporto de Maputo. Relata:

Vivia com os meus pais e os meus irmãos até o meu pai faleceu quando tinha seis anos. Os meus pais tinham línguas africanas diferentes, o meu pai era natural de Quelimane e a língua materna dele era Chuabo e a minha mãe era maronga, natural de Maputo. Quando o meu pai vivia fomos obrigados a falar o Português em casa, mas depois falávamos Xironga com a minha mãe. Convivo com as minhas tias e os meus avós maternos e falamos Xironga. Poucas vezes falamos Changana em casa. Vivíamos numa casa de caniço, mas mais tarde mudamos para uma casa de blocos. Na comunidade fala-se mais o Changana.

Nuno tem 23 anos, nasceu no barro de Laulane em Maputo e mais tarde foi viver num outro bairro de Maputo. Entrou na escola com oito anos e fez a 1ª classe. Nesse período a avó adoeceu e a família teve que se deslocar. Em consequência, Nuno ficou em casa sem estudar durante dois anos. A partir de 2006 conseguiu continuar os estudos até terminar a 12ª classe em 2014. Atualmente a família reside em Boane, onde Nuno vive com a mãe e os irmãos. Em casa misturavam o Xichangana com o Português ou falavam uma das duas línguas, mas o uso de Português dominava.

Vanito tem 19 anos e nasceu na vila de Namaacha, onde vivia com os seus pais. Em casa falava Xichopi. Na comunidade Xichangana é a língua mais usada. Relata:

O Português era muito pouco falado. Em casa também. Em casa éramos incentivados a falar a língua materna e quase não se falava o Português. Nós falávamos mais o Português quando estávamos em casa dos amigos. Quando falava com amigos usava mais uma mistura do Português, Changana e Suazi por que o Xichopi é uma língua de outra zona e só em casa é que falávamos. O Português começamos a aprender na escola mas já entendia um pouco de Português antes de entrar na escola.

As temáticas que se salientaram durante as conversas e nas discussões entre esses quatro amigos são apresentadas nos trechos #6# a #9# a seguir.

Trecho #6# Sempre falamos mistura e a conversa fica mais animada

Dulce: Entre-nos sempre falamos misturas. Dificilmente vamos começar com Português

Unaite: e terminar só com Português

Dulce: sempre falamos mistura

Vanito: Sim

Nuno: e por incrível que parece a conversa fica mais animada quando fazemos essas misturas

Vanito: essas misturas sim sim

Trecho #7# sentimo-nos mais à vontade

Vanito: A nossa língua entre nós deste grupo, quando nós expressamo-nos em Xichangana sentimo-nos mais à vontade sim e ficamos mais motivadas na conversa. Quando há uma mistura entre Português e changana a conversa fica mais motivada.

Os quatro jovens de Maputo destacaram que o uso de ‘mistura’ (das línguas) lhes dá maior vontade de falar e que ficam animados e motivados. As emoções positivas de animação e motivação são similares à felicidade que se desencadeava no processo de se libertar descrito pelos jovens de Nampula. A criatividade surge como uma temática importante na comunicação entre jovens, quer de Nampula quer de Maputo. Contudo, é interessante notar que o grupo de jovens maputenses parece mais habituado a usar ‘mistura’ quando comparado com o grupo de jovens de Nampula. Nas entrevistas, o uso de ‘mistura’ na comunidade é realçado. Por outro lado, a percepção de transgressão sobressai no discurso metalinguístico dos jovens de Nampula. Ao comparar o *linguaging* desses dois grupos, não há menor grau de inovação e/ou transgressão dos maputenses em comparação com os macuenses. Isso indica que quanto maior a frequência no uso de ‘mistura’ ou ‘calão’, menor a percepção de transgressão. (Trechos #6# e #7#)

Trecho #8# os nosso próprios pais são inibidores

Vanito: O que acontece é que os nosso próprios pais são inibidores da do uso das línguas Bantu que é uma coisa muito importante. Por que o que é que acontece é muito frequente nas nossas sociedades nas nossas comunidades ouvir a dizer: não fala Changana! Não fala Xichopi!

Nuno: ou não brinca com aquele por que aquele não fala Português

Vanito: é essa inibição da pessoa falar na sua própria língua materna

Diferentemente da situação em Nampula, onde o Emakhuva é a língua usada com maior frequência em casa e a propagação do Português continua sendo limitada, o Português na província de Maputo já entrou em mais espaços e usa-se com maior frequência no espaço doméstico (INE, 2000, 2009). Avaliando a composição demográfica, esse aumento só se pode explicar através de uma mudança na escolha de língua de casa pelos pais dessa geração jovem de Maputo. Essa mudança na escolha da língua de casa tem sido impulsionada pelas ideologias defendidas desde o projeto político “O Homem Novo”, disseminado em 1975 por Samora Machel, o primeiro presidente de Moçambique, no seu discurso político, em que se transmitia que quem não adotasse a língua portuguesa era considerado tribalista. Ainda hoje essa ideologia

continua sendo acentuada no discurso político sobre a unidade nacional do atual presidente e do governo. Existem também outros motivos para essa mudança. Muitos pais impuseram o uso da língua portuguesa em casa para facilitar a entrada à escola dos filhos e prepará-los para o ensino monolíngue em Português. Noutros casos as famílias eram linguisticamente “mistas”, com línguas africanas diferentes ou uma combinação duma língua africana com o Português. Os trechos “7# e #8# refletem essas ideologias e as atitudes exemplificadas no #8#: *os nosso próprios pais são inibidores da do uso das línguas Bantu que é uma coisa muito importante e essa inibição da pessoa falar na sua própria língua materna.*

Na sua apresentação, Dulce relata que vem duma família “mista”, cujos pais tinham línguas Bantu diferentes e não inter-inteligíveis e relata: *Quando o meu pai vivia fomos obrigados a falar o Português em casa, mas depois (de ele falecer) falávamos xironga com a minha mãe.*

O trecho #8# ilumina a relação entre o nível macro e o nível micro, a relação entre políticas, ideologias e práticas. Existe uma nítida relação entre o discurso político do governo sobre a importância fulcral do Português para o desenvolvimento do País e a importância que os pais deram ao uso de Português em casa. A perspectiva dos jovens revela o impacto dessas práticas e ideologias. Os jovens maputenses ao falarem ‘mistura’ estão a contestar essa inibição imposta pelos pais. Numa perspectiva de *translanguaging* estão *translanguaging space*.

Trecho #9# acho que é uma espécie de reivindicação

Nuno: ...eu acho que é um sentimento que nós temos que quando **nós nós** encontramos ..considerando que **nós nós** somos amigos mas mais no setor acadêmico sentimos que em algum momento esquecemos aquelas línguas que **são as nossas...** que não se dão valor a essas línguas que **são nossas** quando estamos naquele âmbito acadêmico então quando **nós** encontramos o que acontece é que sempre tentamos resgatar aquelas línguas, conversamos mais naquelas línguas que são as línguas Bantu em vez de em Português.

Nuno: ..quando estamos aqui com amigos do setor acadêmico reivindicamos eu acho que é uma espécie de reivindicação que **nós** fazemos por que aquilo que **nós** fazemos e de ir buscar mesmo aquelas **nossas línguas maternas** para o contexto da **nossa conversa**. Quando estamos aqui entre **nós realmente mostramos** esse espírito de revolta e reivindicação, sim.

O trecho #9# revela de forma mais explícita a ligação entre a contestação e a co-construção de espaço. Neste caso, a contestação é relacionada com as políticas de ensino monolíngue de Português, das práticas monoglóssicas no sistema educativo: *esquecemos*

aquelas línguas que são as nossas, que não se dão valor a essas línguas que são nossas. Nuno revela o seu espírito crítico e descreve as práticas de ‘mistura’, em que vão *buscar mesmo aquelas nossas línguas maternas para o contexto da nossa conversa.*

As práticas de ‘mistura’ são atos de contestação dos códigos sociais no espaço monolíngue do setor acadêmico: *eu acho que é uma espécie de reivindicação realmente mostramos esse espírito de revolta e reivindicação, sim.*

A percepção de pertença é também destacada pelo uso de *nós, nós, nós, nós, são as nossas, são nossas, nós, nós, nós, nossas línguas maternas, nossa conversa, nós realmente mostramos.*

Do mesmo modo que o grupo de Nampula, esse grupo de jovens da província de Maputo sente que precisa de se libertar dos códigos sociais e exercer controlo sobre o uso dos seus repertórios linguísticos, quer em casa quer no sistema educativo.

6. Discussão e considerações finais

A discussão é organizada em volta das perguntas de pesquisa.

6.1 As práticas de ‘*linguaging*’ entre jovens contemporâneos são consideradas novas e distintas (das práticas das outras faixas etárias)?

Nos discursos metalinguísticos as práticas de *linguaging* entre jovens contemporâneos são consideradas novas em relação às práticas das gerações anteriores. Os dois grupos de jovens descrevem essas práticas como *calão em várias línguas*, adiante designado ‘calão’, no grupo de Nampula e ‘mistura’ no grupo de Maputo. Opta-se, neste texto, por manter as designações que os jovens usam. Em primeiro lugar, e com base nos resultados apresentados, verifica-se a emergência de novas práticas de *linguaging* entre jovens moçambicanos. O presente estudo abrange discursos metalinguísticos de nove estudantes do Instituto de Formação de Professores em Matola, entre os 19 e os 26 anos de idade. É de salientar que uma análise quantitativa dos inquéritos (228) e dos diários linguísticos (60), incluídos no material recolhido, confirma o uso frequente de práticas de *linguaging* que envolvem o Português, Inglês e línguas de origem Bantu no âmbito da mesma conversa.

O facto de os futuros professores provirem de duas províncias diferentes, Nampula e Maputo, e consequentemente terem repertórios linguísticos diferentes, não se mostrou um fator diferenciador entre os dois grupos em relação às práticas de *linguaging* na comunicação entre

pares. É de destacar que as práticas de uso de ‘calão’ ou de ‘mistura’ se limitam à interação intragrupal, entre os macuenses de Nampula no caso de ‘calão’ e entre os maputenses de Maputo no caso de ‘mistura’. ‘Calão’ ou ‘mistura’ representam as práticas de *linguaging* que os jovens preferem usar e que usam com maior frequência na comunicação entre pares.

Nos dois grupos usam principalmente uma combinação da língua regionalmente dominante e o Português com alguns elementos de outras línguas como Inglês ou línguas minoritárias Bantu. A combinação das línguas depende dos interlocutores que participam na conversa e do repertório linguístico compartilhado. A língua regionalmente dominante no Norte é Emakhuva e a língua regionalmente dominante no Sul é Xichangana.

Ambos os grupos confirmam que outras faixas etárias também usam misturas de várias línguas e/ou empréstimos da língua portuguesa nas línguas Bantu, embora em maior grau na zona Sul do que na zona Norte de Moçambique, onde a difusão da língua portuguesa é significativamente menor e onde o uso de Emakhuva domina. Porém, consideram que as práticas discursivas entre jovens são distintas e que não se usam na comunicação intergeracional.

É interessante notar que essas novas práticas de *linguaging* surgem entre jovens provenientes tanto de zonas rurais como de zonas urbanas.

Identificaram-se como fatores condicionantes dessas novas práticas, entre outros; i) a propagação da língua portuguesa através do sistema educativo, que tem como resultado uma maior abrangência do repertório linguístico usado; ii) que os jovens compartilham (parcialmente) os seus repertórios linguísticos; e iii) que esses códigos ou línguas compartilhados se usam de forma regular (ou diariamente).

6.2 Quais são as temáticas e os aspetos chave que surgem nos discursos metalinguísticos ?

O senso de humor é uma das temáticas que foi frequentemente levantada pelos jovens moçambicanos, que destacam que o uso de *calão* ou de *mistura* aumenta o leque de recursos acessíveis para realçar o aspeto lúdico da conversa. O senso de humor é uma característica que se verifica nas práticas dos jovens camaroneses apresentados no estudo de Stein-Kanjora (2016) e também no estudo de jovens chineses em Grã-Bretanha de Wei (2011). Isso sugere que as práticas de *linguaging* dos jovens moçambicanos compartilham esse aspeto lúdico com as práticas de *linguaging* de jovens encontrados noutros contextos, quer africanos quer europeus, e que nesse sentido é um aspeto translocal.

Os jovens consideram que o uso de ‘calão’ ou de ‘mistura’ posiciona o jovem no século XXI e que assinala que pertencem à idade contemporânea e à era de globalização. Além disso, salientam que essas práticas indexam juventude, um resultado em sintonia com os resultados de vários outros estudos sobre *linguaging* de jovens (MÖLLER et al. 2014; JÖRGENSEN et al. 2011; WEI, 2011).

A criatividade e o espírito crítico salientados por Wei (2011) como elementos chave das práticas de *translanguaging space* verificam-se nos discursos. O espírito crítico é mais acentuado no grupo de Maputo, embora existam diferenças ao nível individual. A apropriação do Português (muitas vezes um indicador de acesso às redes sociais da elite e do grau de ascensão social) sobressai como um fator diferenciador em relação ao espírito crítico, o que significa que maior grau de apropriação do Português leva a maior espírito crítico. Outro fator determinante do espírito crítico é a experiência de marginalização nos espaços monoglóssicos, em particular, no sistema educativo.

O controlo social é outra temática destacada pelos jovens que relatam as experiências em relação ao controlo social que precisam exercer nos espaços monolíngues, ou de ideologias monoglóssicas, sobretudo no sistema educativo. Por um lado, existem fatores funcionais (pais ou parentes que não falam Português) e, por outro lado, existem fatores ideológicos e/ou ordens sociais que impõem espaços monolíngues onde esses nove jovens se sentem constrangidos e onde precisam exercer esse controlo. Entre os nove jovens, três foram obrigados a falar o Português com os seus pais em casa, quatro têm pais que não falam a língua portuguesa e representam a primeira geração a falar a língua portuguesa nas suas famílias. Todos os jovens sentem que o sistema educativo é um espaço monolíngue constrangedor. Em consequência, os jovens descrevem a euforia, a felicidade e a liberdade que sentem ao usar ‘calão’ ou ‘mistura’. Comparado com os resultados de estudos anteriores (STEIN-KANJORA, 2016; MÖLLER et al. 2014; JÖRGENSEN et al. 2011; WEI, 2011) o controlo social é um aspeto que surge de forma mais acentuada no contexto moçambicano. Com base no presente estudo não se pode afirmar se isso é, ou não, o caso, e o controlo social precisa de ser alvo de estudos mais focados e aprofundados. O aspeto é tratado por García e Wei (GARCÍA; WEI, 2014).

Diferentemente do que se esperava, todas essas temáticas e aspetos chave surgiram nos dois grupos. Esperava-se que a disparidade entre os graus de propagação e uso da língua portuguesa, e os outros fatores sociais diferentes nessas duas províncias, viessem a revelar-se fatores diferenciadores entre os dois grupos. Nessa base constata-se que os fatores comuns entre

os participantes são mais importantes que os fatores que os distinguem, a saber: as experiências de marginalização nos espaços monoglóssicos, a apropriação da língua portuguesa, a ascensão social, a mobilidade (migração rural-urbano), entre outros. Esses fatores são relacionados aos fatores impulsionadores que serão discutidos a seguir.

6.3 Quais são as motivações e os fatores impulsionadores dessas novas práticas de languaging ?

Os jovens compartilham emoções de felicidade, alegria, euforia, liberdade ao transgredir as ordens sociais de monoglossia, ou seja, ao *translanguaging*. Acredita-se que ao conjuntamente construírem espaço(s), ou ao *translanguaging space*, fortalecem o sentido de pertença e de compartilha, um aspecto discutido por Wei (2011). Nesse espaço podem expressar as suas múltiplas identidades, que são entrelaçadas com os seus recursos socioculturais. Essa expressão livre e o sentimento de pertença são verificados como motivações dessas práticas dos jovens.

A reivindicação do espaço ou a contestação das ordens sociais de monoglossia surgem como outras motivações. Os jovens contestam o posicionamento histórico e cultural hegemónico do Português nos espaços institucionais, mas também sublinham os fatores funcionais e ideológicos nos espaços não-institucionais, por exemplo no espaço doméstico (observado nos exemplos dos pais que não falam Português ou que proibiram os filhos a falarem as línguas Bantu em casa). Esse último aspeto tem sido pouco discutido nos estudos já realizados sobre as ideologias e as políticas linguísticas em Moçambique (CHIMBUTANE, 2015, 2013, 2011, 2005) e (CHIMBUTANE; STROUD, 2012).

A análise dos fatores impulsionadores aponta às experiências compartilhadas de marginalização no sistema educativo e noutros espaços sociais (sobretudo espaços institucionais), à apropriação (gradual) da língua portuguesa, à ascensão social e à mobilidade (migração rural-urbano) como fatores importantes. Em conjunto, essas experiências levaram os jovens (e ainda os levam) a um grande leque de espaços com os seus respetivos ordens sociais.

Como um exemplo ilustrativo sobre a ascensão social e a mobilidade desses jovens e o grande leque de espaços sociais em que vivem relata-se a experiência de Mussa: *saí da casa de matope* (terra barrenta) *onde crescia para depois me encontrar perante os quadros dum País*. (Matope é uma palavra de origem Bantu que significa terra barrenta) A família vem dum meio modesto em termos socioeconômicos, exemplificado pelo tipo de casa que é o tipo de casa

tradicional moçambicana nessa zona rural e que é acessível para todo o povo, dito de forma vulgar, casa do pobre. Quando se refere aos quadros de um país está a se referir ao Diretor da escola e aos professores no Instituto de Formação dos Professores em Matola. Esse grande leque de espaços sociais em que os jovens vivem é um exemplo ilustrativo da diversidade e da complexidade observadas neste estudo e que também são descritas noutros estudos realizados em contextos africanos (ver por exemplo LÜPKE; STORCH, 2013; DEUMERT, 2013).

6.4 Os jovens estão *translanguaging space*?

Os jovens descrevem: i) a fluidez no uso dos códigos, ii) a percepção de uma ausência de prescrição; iii) o senso de humor, a criatividade e a inovação, iv) a transgressão e a euforia ligada à transgressão, v) a reivindicação do espaço e/ou a contestação das ordens sociais de monoglossia e vi) a existência de um espírito crítico. O uso da língua do ex-colonizador em combinação com o Inglês e várias línguas indígenas no contexto moçambicano é um outro aspeto importante. Descrevem o senso de humor, a criatividade e a inovação como aspetos chave da estratégia discursiva distinta que usam entre pares e descrevem o uso de todo o repertório linguístico (compartilhado com os interlocutores). As características i)-vi) verificadas nos discursos metalinguísticos estão em sintonia com o conceito de *translanguaging* e *translanguaging space* e acredita-se que os jovens futuros professores estão *translanguaging space*.

A fluidez das práticas de *linguaging* no contexto multilíngue africano é também realçada por Lüpke e Storch (2013). Stein-Kanjora apresenta discursos de metalinguagem de jovens camaroneses que salientam a inovação e a criatividade: (STEIN-KANJORA, 2016, p.269):

Amanhã à tarde nos jovens vamos criar novas palavras..(..) Todos os dias nascem novas palavras, boas, nos acrescentamos coisinhas aí... (traduzido pela autora)³

Contudo, é interessante notar que a as práticas de *linguaging* entre jovens contemporâneos em Moçambique são semelhantes às que se verificam quer em outros

³ Demain, après-midi, nous jeunes on va créer d'autres mots. (..) Chaque jours des mots naissent, bon, on ajoute des trucs là...

contextos de descolonização no continente africano, quer no contexto europeu urbano: por exemplo, entre jovens turcos em Dinamarca que são descritas como *polylinguaging* (JÖRGENSEN et al. 2011), e sobre jovens chineses *translinguaging* em Londres (WEI, 2011).

Apesar das grandes diferenças sociolinguísticas e socioeconômicas entre as duas províncias, verificaram-se práticas de *translinguaging* e *translinguaging space* entre os jovens provenientes das províncias de Nampula e de Maputo. Os resultados demonstram que essa perspectiva teórica e os conceitos de *translinguaging* e *translinguaging space* têm relevância no atual cenário de Moçambique. Neste cenário a diversidade e a complexidade são acentuadas pela ascensão social e pela mobilidade entre o grande leque de espaços sociais entre os quais estes jovens navegam. Nessa base, sugere-se que os conceitos sejam explorados noutros contextos de descolonização do continente africano.

Confirma-se a hipótese do estudo, de que essa expansão rápida da língua portuguesa, e outros processos sociais transformativos em Moçambique no período pós-independência, criam ‘zonas de contacto’ (CANAGARAJAH, 2013; PRATT, 1991) onde as práticas de *linguaging* entre jovens plurilíngues se têm transformado.

As perspectivas dos jovens revelam o impacto das práticas e ideologias monoglóssicas nas suas trajetórias de vida e nos seus relatos sobre a marginalização social ou os seus posicionamentos desfavoráveis, em vários espaços sociais. Consequentemente, acredita-se que a análise das trajetórias de vida e das experiências vividas (e que ainda vivem) sejam importantes para entender essas dinâmicas no contexto moçambicano. Pode-se recorrer à noção de *repertório linguístico como experiência vivida* (‘repertoire as lived experience’) recentemente revisitado por Busch (2015).

Esses nove jovens, os futuros professores, compartilham todos algumas experiências de inibição, constrangimento ou marginalização que atualmente conseguiram, pelo menos em parte ultrapassar. Hoje em dia esses jovens posicionaram-se como indivíduos plurilíngues com maior livre arbítrio, capazes de *translinguaging space*. Potencialmente isso pode levar ao seu maior bem estar e, sendo os futuros professores, pode contribuir para introduzir novas práticas e transformar as ordens sociais no sistema educativo e/ou noutros espaços sociais, aumentando assim o aproveitamento do capital humano da geração de jovens e das futuras gerações de moçambicanos, com potenciais benefícios sociais, culturais e econômicos.

Referências bibliográficas

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (ed.). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. London: Springer, 2014.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. **Applied Linguistics**. Publicado on-line: jul. 2015.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**. Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Oxon: Routledge, 2013.

CASTEL-BRANCO, C. N. Growth, capital accumulation and economic porosity in Mozambique: social losses, private gains. **Review of African Political Economy**, n. 41, supl: 2014. p. 26-48.

CHIMBUTANE, F. Práticas de ensino e aprendizagem do português na escola moçambicana: O caso de turmas bilingues. In: MATEUS, M. H. M.; Pereira, L. (orgs.) **Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento**. Lisboa: Colibri e CIDAC, 2005, p. 159-181.

CHIMBUTANE, F. **Rethinking bilingual education in postcolonial contexts**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2011.

CHIMBUTANE, F. Codeswitching in L1 and L2 Learning Contexts: Insights from a Study of Teacher Beliefs and Practices in Mozambican Bilingual Education Programs. **Language and Education**, n. 27 (4): p. 314-328, 2013.

CHIMBUTANE, F. Línguas e educação em Moçambique: uma perspetiva sócio-histórica. In Perpétua Gonçalves e Feliciano Chimbutane (orgs) **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique**: em direção a uma coerência entre discurso e prática. Maputo: Alcance Editores: 2015, p. 35-75.

CHIMBUTANE, F.; STROUD, C. (orgs.) **Educação bilingue em Moçambique**: Refletindo criticamente sobre políticas e práticas. Maputo: Texto Editores, 2012.

DEUMERT, A. Xhosa in town (revisited) – space, place and language. **International Journal of the Sociology of Language**. Vol. 2013, Issue 222, 2013, p.51-75. **crossref** <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0032>

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**. Language, Bilingualism and Education. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2014.

HARVEY, D. **The Condition of Postmodernity**: An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Wiley-Blackwell, 1989.

HYMES, D.; GUMPERZ, J. J. **Directions in Sociolinguistics**. Holt, Rinehart and Winston, Inc.: USA, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA Situação Linguística de Moçambique, **Censo Geral de 1997**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA) Sinopse dos Resultados Definitivos do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação, Província de Nampula, **Censo Geral de 2007**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA Sinopse dos Resultados Definitivos do 3º Recenseamento Geral da População e Habitação, Província de Maputo, **Censo Geral de 2007**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2009.

JØRGENSEN, J. N.; KARREBÆK, M. S.; MADSEN, L. M; MØLLER, J. S. Polylinguaging in Superdiversity. **Diversities**. Volume 13 (2), 2011, p. 22-37.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Le production de l'espace. Translated to English by Nicholson-Smith. D. Blackwell Publishing: 1991.

LÛPKE, F.; STORCH, A. **Repertoires and choices in African languages**. Boston; Berlin: de Gruyter, 2013.

MAKONI, S., PENNYCOOK, A. **Bilingual Education & BilingualismS**: Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon, GB. Multilingual Matters: 2006.

MENSAH, E. The dynamics of youth language in Africa: An introduction. (ed.) The dynamics of youth language in Africa. **Sociolinguistic Studies**, Vol. 10 (1-2), 2016, p.1-14.

MØLLER, J. S.; JØRGENSEN, J. N. From language to languaging: changing relations between humans and humans and linguistic features. **Acta Linguistica Hafniensia: International Journal of Linguistics**. The LANCHART Centre, University of Copenhagen: Volume 41: 2009, p.143-166.

MØLLER, J. P.; JØRGENSEN, J. N.; HOLMEN, A. Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school-a critical view on the 4th grade slump. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, n. 17 (1), 2014, p. 32-54.

NGUNGA, A.; NHONGO, N.; MOISÉS, L.; LANGA, J.; CHIRINDZA, H.; MUCAVELE, J. **Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino**. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM:2010.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge: 2010.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. **Profession**, 91: 1991, p. 33-40.

REITE, T. **Corpus de dados metalinguísticos de Moçambique**, outubro 2015.

REITE, T.; ÁLVAREZ, L. (2015) **Corpus de dados linguísticos de Moçambique**, março 2015.

STEIN-KANJORA, G. Camfrang forever! Metacommunication in and about Camfranglais. (ed.) The dynamics of youth language in Africa. **Sociolinguistic Studies**, Vol. 10 (1-2), 2016, p.261-289.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, 43 (14), 2011, p. 1222–1235.
crossref <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>

Artigo recebido em: 30.06.2016

Artigo aprovado em: 30.09.2016

Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado
Stereotypes as reproducers of hegemonic ideas in partnerships of semi-integrated institutional teletandem

Gabriela Rossatto Franco*
Laura Rampazzo**

RESUMO: O presente estudo concentra-se no contexto virtual de ensino-aprendizagem de línguas denominado *teletandem* (TELLES, 2006, 2011), o qual é caracterizado pela parceria colaborativa entre falantes de diferentes idiomas que trabalham para aprender a língua um do outro ou a língua em que o outro é proficiente. Por meio da observação e posterior transcrição de quatorze sessões de interação oriundas de duas parcerias de teletandem, e da discussão teórica das transcrições, esta pesquisa se propôs a analisar os estereótipos (LAKOFF, 1987; FANT, 2012) presentes no discurso dos interagentes em situação de contato intercultural (KRAMSCH; URYU, 2014) como possíveis sedimentadores de ideias de hegemonia e supremacia de grupos considerados detentores de maior poder econômico. Tendo em vista que estereótipos podem ser vistos como reforçadores de relações de superioridade ou inferioridade, acreditamos que este trabalho apresenta implicações para uma atitude reflexiva dos participantes acerca de seus discursos e para formação de mediadores, na medida em que estes auxiliam os interagentes com relação a suas parcerias.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem. Contato intercultural. Estereótipos.

ABSTRACT: This study focuses on the teletandem project (TELLES, 2006, 2011), a virtual context in which speakers of different languages work collaboratively in order to learn the language in which their partners are proficient. The aim of this research is to analyze the stereotypes in the speech of these participants in intercultural contact (KRAMSCH; URYU, 2014), arguing that, in such context, the students may reproduce or create stereotypes (LAKOFF, 1987; FANT, 2012), which may conceal the idea of hegemony by the wealthiest groups over the others. We have conducted our analysis through observation and subsequent transcription of fourteen videos arising from two teletandem partnerships, as well as theoretical discussion of such transcriptions. We believe that this study has implications for a reflective attitude of the participants regarding their speech and the stereotypes they propagate. In addition, this research may have an effect in the development of the mediator, who assists the students on issues regarding the partnerships.

KEYWORDS: Teletandem. Intercultural contact. Stereotypes.

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

** Mestranda do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

1. Introdução

O projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (Projeto Temático FAPESP 2006/03204-2) (TELLES, 2006) caracteriza-se por um contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mediado pelo computador, em que falantes de línguas distintas encontram-se virtualmente a fim de aprender a língua um do outro ou a língua em que o outro é competente. Esse contexto promove a interação entre alunos brasileiros e estudantes de vários cursos de universidades estrangeiras com o objetivo de divulgar o conhecimento do português entre falantes de outras línguas. Em contrapartida, os participantes brasileiros têm a oportunidade de aprender outro idioma de domínio de seus parceiros.

Atualmente denominado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011), o projeto visa contribuir para as áreas de Letras, Linguística Aplicada e Educação de Línguas Estrangeiras Mediada pelo Computador. O projeto explora a relevância, as características e o impacto da dimensão cultural das interações online intercontinentais a respeito: 1) do processo de aprendizagem e tudo que envolve aprender uma língua estrangeira; 2) da forma como o participante vê sua própria cultura, língua e país, e como vê esses mesmos aspectos no que diz respeito a seu parceiro; 3) do auxílio que o teletandem promove aos alunos no que tange à sua formação e à sua competência ao lidar com outros povos e outras línguas; 4) de nossas próprias ações como pesquisadores do projeto. Como veremos adiante, este artigo se insere nesta segunda fase do projeto Teletandem, ocupando-se, sobretudo, da forma como as participantes compreendem a cultura brasileira.

No teletandem (TTD), dois falantes de diferentes línguas reúnem-se em sessões de interação, as quais ocorrem regularmente e são realizadas à distância por meio de ferramentas de comunicação síncrona via Internet por áudio e vídeo, sendo o *Skype*¹ a ferramenta mais utilizada atualmente. Tais encontros caracterizam-se por um trabalho bilíngue e colaborativo, com propósitos pedagógicos. Não equivalem, portanto, a um bate-papo comum, uma vez que os dois participantes assumem a condição de aprendizes da língua estrangeira e tutores da própria língua (BRAMMERTS, 1996; TELLES, 2006; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO & TELLES, 2006).

¹ Ver <http://www.skype.com>

Compreendemos o teletandem como um contexto em que há contato intercultural e acreditamos que há, nessas sessões de interação, espaço para a manifestação de (falsas) ideias de hegemonia e supremacia dos grupos economicamente mais poderosos, ideias estas marcadas por estereótipos. Neste ponto, dialogamos com Telles e Ferreira (2010, p. 98), para quem "o contexto virtual do teletandem, como qualquer outro contexto interacional, é lugar de instauração de disputas por identidades e por poder". De modo que a reprodução de ideias equivocadas e preconceituosas pode contribuir para o fortalecimento das relações assimétricas de poder ou, no caso deste estudo, para reforçar a ideia de superioridade dos que detém o poderio econômico, defendemos a necessidade de refletir sobre tais discursos a fim de evitá-los.

Nosso objetivo neste artigo é, pois, discutir o modo como os estereótipos presentes nos discursos de interagentes de teletandem reforçam ideias hegemônicas. Para tanto, apresentaremos outras características sobre o contexto e os participantes e, apoiadas em teóricos que tratam da questão do contato intercultural e das relações que daí emergem, realizaremos a análise de duas parcerias.

O presente artigo encontra-se dividido em cinco partes, sendo a primeira esta introdução. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram nossa análise. No item 3, discorremos sobre a metodologia a qual encontra-se dividida nas seguintes subseções: *3.1. O contexto Teletandem*; *3.2. Modalidade da pesquisa*; *3.3. Participantes*; e *3.4. Procedimentos metodológicos*. Na seção 4, abordamos os resultados com base na análise dos dados. Por fim, o item 5 corresponde às considerações finais desta pesquisa.

2. Pressupostos teóricos: Contato Intercultural e Estereótipos

Neste trabalho, defendemos o teletandem como um contexto que permite o contato intercultural (CI), definido por Kramsch e Uryu (2014) como uma situação na qual pessoas de diferentes culturas contatam umas às outras. Segundo as autoras, na era da globalização, o CI não ocorre apenas em situações de turismo ou colonização, mas é um fato frequente nas sociedades industrializadas. Além disso, as tecnologias digitais permitem que esse contato seja estabelecido via internet, como no caso do teletandem.

O contato intercultural pode ser voluntário ou não, trazendo, necessariamente, mudanças linguísticas, culturais e sociais em qualquer uma das duas modalidades (KRAMSCH; URYU, 2014). A respeito das modalidades do CI, Kramsch e Uryu (2014) esclarecem ainda que, em

contatos voluntários, a motivação é o interesse na cultura do outro, enquanto que, no contato involuntário, o grupo mais poderoso tende a impor seus significados.

No caso das parcerias por nós analisadas, a participação das brasileiras no teletandem não lhes foi imposta, elas se inscreveram voluntariamente. Quanto aos participantes da universidade estadunidense, ainda que o cumprimento das atividades seja obrigatório por estarem matriculados na disciplina de língua portuguesa, não se observou indisposição por parte dos mesmos em participar das sessões de teletandem. Pelo contrário, os aprendizes da universidade estrangeira demonstraram estar envolvidos com sua própria aprendizagem e com a aprendizagem de suas respectivas parceiras. Assim, classificamos o CI entre os pares como *voluntário*. No entanto, ressaltamos que, embora não se perceba a tentativa de imposição de significados por nenhum dos lados, acreditamos que haja, ainda assim, a propagação de ideias de superioridade de um grupo sobre outro, por meio dos estereótipos veiculados. Segundo denotam esses estereótipos, as aprendizes brasileiras se colocam como inferiores aos americanos. Observou-se, ainda, que uma das participantes se coloca como superior aos nordestinos, conforme exibiremos na análise dos dados.

Sobre os estereótipos, concordamos com Lakoff (1987), com quem Fant (2012) dialoga, de que o processo de estereotipação deve ser compreendido em termos de categorizações. Segundo Fant (2012), os estereótipos não são “a expressão de visões simplistas ou preconceituosas, mas uma instância de um processo mais compreensivo, chamado categorização [...]”² (p. 272). Para esse autor, categorização é um fenômeno que pode ser considerado tanto de uma perspectiva cognitiva como de uma perspectiva social. Do ponto de vista cognitivo, o autor defende que, “ao estabelecermos uma categoria, esta se transforma em uma ‘caixa’, preenchida por um conteúdo o qual julgamos ser referente a ela”³ (FANT, 2012, p. 273). Dessa forma, não criamos novos conceitos e relutamos em trocar determinada categoria, distinguindo-a por meio das mesmas propriedades que um dia atribuímos a ela (FANT, 2012, p. 273). Quanto a outra perspectiva, Fant (2012) explica que os estereótipos são sociais, pois as categorizações são socialmente compartilhadas, ou seja, as categorizações são produzidas e reproduzidas por meio da interação. A esse respeito, o que Fant (2012) propõe está de acordo com Lakoff (1987), para quem “estereótipos sociais são casos de metonímia,

² No original, “[...] ‘Stereotyping’ will here be regarded, not as the expression of simplistic or prejudiced views, but as an instance of a more comprehensive process, namely categorization [...]” (FANT, 2012, p. 272)

³ No original, “[...] once a category is established it will turn into a ‘box’ which we fill with content by means of attributing properties to it.” (FANT, 2012, p. 273)

onde uma subcategoria possui um status socialmente reconhecido como permanente para a categoria como um todo, geralmente com a finalidade de criar julgamentos rápidos sobre pessoas”⁴ (LAKOFF, 1987. p. 79). Assim, ao estereotipar ou categorizar, estamos tomando a parte pelo todo, a fim de facilitarmos nossa compreensão.

De igual modo, quando os parceiros de teletandem reproduzem os estereótipos, o fazem para que tomem o seu conhecimento sobre determinadas pessoas e culturas como representativos de todo grupo, tal como será apresentado no tópico que abordará a análise dos dados (ver também ZAKIR, 2015). Ademais, segundo Lakoff (1987), a categorização é, na maioria dos casos, um processo automático e inconsciente (p. 6). Ao assumirmos esse ponto de vista, defendemos que as ideias de hegemonia e superioridade também se manifestam pelos estereótipos nas parcerias de teletandem que apresentamos neste artigo, pois os indivíduos as reproduzem sem consciência de que o fazem.

Os interagentes de teletandem estão inseridos em sociedades nas quais as ideias de superioridade dos grupos economicamente mais poderosos são manifestadas e, ao categorizarem aspectos do seu discurso, acabam por retomá-las. Quando fazemos tal afirmação, dialogamos com Pratt (1991), Canagarajah (2012) e Kramsch e Uryu (2014). Esses autores tecem algumas considerações a respeito do poder em situações de contato intercultural. Pratt (1991), por exemplo, aborda o conceito de zonas de contato, similar ao conceito de CI proposto por Kramsch e Uryu (2014), ao tratar da escrita e letramentos. Para a autora, zonas de contato são definidas como espaços sociais nos quais ocorre o encontro de diferentes culturas. Segundo ela, em tais zonas, costumam haver relações altamente assimétricas de poder (PRATT, 1991, p. 34). Por sua vez, Canagarajah (2012) destaca o fato de o movimento de globalização pós-moderno ter levado a uma relação mais fluida e igualitária entre línguas e discursos e que, na integração entre o local e o global, está implícito o poder. Segundo o autor, esse novo arranjo, mesmo que mais sutil e menos direto, ainda permite que as comunidades dominantes exerçam sua hegemonia. Kramsch e Uryu (2014), por sua vez, declaram que diferenças de poder no contato intercultural podem levar a práticas de inclusão ou exclusão e à criação de estereótipos.

Sobre as considerações supracitadas, esclarecemos que, diferentemente do que Pratt (1991) afirma, no caso das parcerias de teletandem aqui analisadas, não acreditamos que haja

⁴ No original, “Social stereotypes are cases of metonymy - where a subcategory has a socially recognized status as standing for the category as a whole, usually for the purpose of making quick judgements about people” (LAKOFF, 1987, p. 79)

uma relação *altamente* assimétrica de poder, uma vez que a veiculação implícita de ideias de hegemonia de um grupo não interfere na relação entre os parceiros e sua interação. Assim, fundamentadas em Canagarajah (2012), defendemos a ideia de que as parcerias de teletandem exploradas neste artigo se tratam de um arranjo mais sutil, no qual a ideia de superioridade do mais poderoso (economicamente) está implícita.

Destarte, ainda que o uso de estereótipos nem sempre esteja vinculado a discursos de superioridade, neste estudo, foi possível constatar que, em alguns momentos, os participantes reforçam *ideias de hegemonia do sudeste em relação ao nordeste*, no caso 1, e *dos países do hemisfério norte em relação ao Brasil*, em ambos os casos. Conforme apontam Kramsch e Uryu (2014), isso pode ser resultante de diferenças de poder no CI.

3. Metodologia

3.1. O contexto

Sobre o contexto, reiteramos que o teletandem promove o contato entre falantes de diferentes línguas por meio de tecnologias digitais, de modo que, colaborativamente, ajudem no aprendizado da língua um do outro. A dinâmica de aprendizagem em TTD baseia-se nos princípios de tandem, os quais são separados em três: (i) princípio da separação de línguas; (ii) princípio da reciprocidade; (iii) princípio da autonomia (VASSALLO; TELLES, 2006).

O primeiro princípio é estabelecido pela maneira como as sessões de interação são estruturadas, em duas partes, sendo cada parte dedicada à prática e aprendizagem de um idioma. Se a sessão tem duração de uma hora, por exemplo, trinta minutos devem ser falados em um idioma e os outros trinta no outro. Recomenda-se que os participantes não misturem as línguas para que, dessa forma, ambos tenham a chance de se comunicar na língua-alvo pela mesma quantidade de tempo. Independentemente de os participantes acatarem ou não tal recomendação, tem-se a sessão de interação de teletandem como um espaço que permite a interação plurilíngue, uma vez que a comunicação e as trocas intercultural (também interlinguística) e de experiências ocorrem por meio do uso de, ao menos, dois idiomas⁵.

O princípio da separação de línguas permite que o segundo princípio (reciprocidade) também se estabeleça, uma vez que, ao alternarem os idiomas, os participantes, ora agem como

⁵ Aqui optamos por escrever “ao menos dois idiomas”, pois é possível que os participantes recorram, ainda, a uma terceira língua para se fazerem entender.

alunos da língua-alvo, ora como especialistas de sua língua nativa ou daquela em que são proficientes. O princípio da reciprocidade ainda prevê que os pares contribuam igualmente para a aprendizagem um do outro, interessando-se pelo sucesso do parceiro e dedicando-se, igualmente, na preparação das sessões.

O princípio da autonomia, por sua vez, estabelece que os parceiros são responsáveis por sua própria aprendizagem, devendo determinar *o quê e quando* querem aprender, além de terem autonomia para negociar o ritmo, o tópico de conversa, entre outras atividades. A esse respeito, Vassallo e Telles (2006) afirmam que a interpretação do princípio depende do contexto onde o tandem é realizado, em uma escola ou universidade (tandem institucional), ou por um acordo mútuo entre os indivíduos (tandem independente). Tal asserção baseia-se no fato de haver maior autonomia na modalidade independente, já que, na modalidade institucional, normalmente, há acompanhamento e controle pedagógico.

Embora o princípio da autonomia possibilite que o participante de teletandem atue de forma mais independente no processo de ensino-aprendizagem, Telles e Vassallo (2009) esclarecem que o conceito deste princípio relaciona-se à ideia de colaboração. De acordo com os autores, a autonomia “não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro; isto é, estamos tratando de *co-laboração* (trabalhar juntos)” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 32).

Em relação às modalidades de teletandem, apresentaremos duas neste artigo, a fim de esclarecer aquela que é adotada pelas universidades das parcerias aqui estudadas. Aranha e Cavalari (2014), fundamentadas em Brammerts (1996), intitulam *teletandem institucional integrado* (TTDii) a prática de teletandem realizada nas instituições, as quais a reconhecem e a promovem. Nessa modalidade, as atividades em TTD são desenvolvidas como parte integrante do programa da disciplina de língua estrangeira e obrigatórias aos alunos, podendo a participação ser avaliada pelo professor.

No caso das parcerias apresentadas, na universidade brasileira, a prática de teletandem não fazia parte da disciplina de língua inglesa. Sendo assim, os participantes se inscreveram voluntariamente. Já na universidade americana, as atividades estavam integradas à disciplina de língua portuguesa. De acordo com Messias (mimeo, apud ZAKIR, 2015), esta modalidade pode ser classificada como *teletandem institucional semi-integrado*, pois em apenas uma das universidades as atividades eram incorporadas ao programa da disciplina.

Conforme supracitado, no caso das parcerias aqui estudadas, as atividades de teletandem não eram incorporadas à disciplina de língua estrangeira na universidade brasileira. Por

consequente, a participação nas sessões de interação era voluntária, mediante inscrição, possibilitando que alunos de vários cursos participassem. Ainda que voluntária, esse tipo de parceria é institucional, visto que a instituição oferece apoio aos participantes ao promover a formação dos pares, fornece recursos (espaço, suporte técnico e pedagógico) para a realização das sessões de interação, além das sessões de mediação. As sessões de mediação ocorrem ao final de cada interação e têm duração aproximada de 30 minutos. Nelas, o professor-mediador supre apoio pedagógico adequado aos participantes, discutindo aspectos relacionados à prática de teletandem, e refletindo acerca de dúvidas sobre a língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (SALOMÃO, 2011), além de tratar de processos de comunicação intercultural.

3.2. Modalidade da pesquisa

O presente trabalho insere-se no paradigma qualitativo e interpretativo em Linguística Aplicada. É um estudo qualitativo por apresentar método indutivo, com resultados situacionais e limitados ao contexto dos dados aqui analisados, além de trabalhar com uma amostra pequena, de natureza subjetiva e complexa (SANTADE, 2012). A ênfase está na interpretação dos dados, a qual, segundo Firmin (2008), é um componente valioso para auxiliar os leitores a melhor compreender os resultados.

Trata-se, ainda, de dois estudos de caso, uma vez que selecionamos as sessões de interação de teletandem de dois pares de participantes para tratar de um fenômeno específico: o da veiculação implícita de ideias de hegemonia dos grupos economicamente mais poderosos por meio dos estereótipos. Sobre o estudo de caso, Blatter (2008) argumenta que esse tipo de abordagem opta por analisar um fato em profundidade, considerando-o dependente do contexto. Esclarecemos ainda, com base em Lüdke e André (1986), que o contexto é um princípio básico do estudo de caso, pois “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem a problemática determinada a que estão ligadas” (p. 18-19). Daí a necessidade de tecer considerações sobre o contexto em que os aprendizes se encontravam.

3.3. Participantes

Neste artigo, são apresentados dois estudos de caso: a parceria entre Raquel⁶ e David (caso 1) e a parceria entre Bárbara e Austin (caso 2). Os contextos de ambos os casos são semelhantes: as brasileiras, Raquel e Bárbara, estavam matriculadas em uma universidade pública localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo e participavam do teletandem por vontade própria, enquanto que os aprendizes da universidade norte-americana, David e Austin, eram alunos de uma universidade católica privada localizada no sudeste dos Estados Unidos, na qual a prática do teletandem fazia parte da disciplina de língua portuguesa. O quadro abaixo sintetiza as características dos participantes:

Quadro 1 - Síntese do perfil dos participantes.

Síntese do perfil dos participantes	
Raquel	Aluna da universidade brasileira. Tem 22 anos e é estudante de Letras. Está em seu segundo ano de estudo de inglês. Não há informações sobre sua motivação em aprender a língua estrangeira (LE), nem se já participou do projeto Teletandem anteriormente.
David	Aluno da universidade estrangeira. Tem 22 anos, estuda português há seis meses e quer ensinar inglês no nordeste do Brasil. Não há informações sobre seu curso de graduação, nem se já participou do projeto Teletandem anteriormente.
Bárbara	Aluna da universidade brasileira. Tem 23 anos e é estudante de Engenharia Biotecnológica. Declara que estudou inglês na escola por dois anos, mas aprendeu mais sobre a língua sozinha. Não há informações sobre sua motivação em aprender a língua estrangeira (LE), nem se já participou do projeto Teletandem anteriormente.
Austin	Aluno da universidade estrangeira. Tem 29 anos e é estudante de pós-graduação em Business. Estuda português há dois anos. Não há informações sobre sua motivação em aprender a língua estrangeira (LE), nem se já participou do projeto Teletandem anteriormente.

As sessões de interação entre os pares ocorriam semanalmente, totalizando seis encontros entre a dupla Raquel e David, e oito encontros entre Bárbara e Austin. É importante ressaltar que tivemos acesso apenas aos momentos em que as sessões ocorriam no turno da

⁶ Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

língua portuguesa. Por conseguinte, trabalhamos somente com a parte em que os participantes interagem em português.

3.4. Procedimentos metodológicos

As sessões de interação foram realizadas via Skype, gravadas em vídeo e áudio e, posteriormente, transcritas por um grupo de pesquisadoras - dentre as quais, as autoras deste artigo - como parte de uma disciplina da pós-graduação⁷. As transcrições foram realizadas por meio do programa *Transana*⁸.

A fim de garantir sigilo e segurança, foram atribuídos nomes fictícios aos interagentes, bem como omitidas quaisquer informações que poderiam identificá-los ou identificar as instituições envolvidas. A utilização dos dados foi possível, pois os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a utilização da gravação de suas interações para pesquisa.

Após as transcrições das gravações, o grupo reuniu-se para discuti-las com base nos textos trabalhados em sala de aula. Em seguida, retomamos as sessões transcritas, analisando-as e interpretando-as à luz das teorias relativas ao contato intercultural e aos estereótipos.

4. Resultados

Consideramos que, no contexto de contato intercultural do teletandem, há também espaço para a veiculação e criação de estereótipos (KRAMSCH; URYU, 2012), conforme apresentado na seção teórica. Ainda que os participantes não o façam de maneira integral, é possível verificar esse tipo de ocorrência em alguns momentos, algumas de forma mais implícita, outras mais explicitamente. Para tanto, nesta seção, abordamos a questão da manifestação de ideias de superioridade de países considerados mais poderosos economicamente nas parcerias de teletandem entre Raquel e David, e Bárbara e Austin. Defendemos, como indicado acima, que essas ideias estão latentes nos estereótipos, isto é, estes configuram-se como sedimentadores das noções de superioridade. A fim de construirmos nossa

⁷ Agradecemos ao Prof. Dr. João Antônio Telles por nos dar acesso às gravações e ao grupo da disciplina pelas discussões enriquecedoras, em especial à Ana Carolina Detomini, Ana Carolina Freschi, Camila Colombo, Deise Nunes Marinoto, Heloísa Zanchetta, Jaqueline Tomazinho de Carvalho, Luciana Dias Leal Toledo e Micheli Gomes de Souza, por realizarem a transcrição de dez das quatorze sessões de interação e as compartilharem conosco, permitindo a elaboração deste estudo.

⁸ Ver <http://www.transana.org>

argumentação, apresentaremos alguns trechos das sessões de interação transcritos. Primeiramente tratamos do caso 1, da parceria entre Raquel e David e, em seguida, das ocorrências de estereótipos com veiculação de ideias de superioridade no caso dois, isto é, na parceria entre Bárbara e Austin.

Logo abaixo, abordamos alguns trechos nos quais Raquel reforça/cria estereótipos com valor negativo quanto ao Brasil, sobretudo em relação ao nordeste. Já na primeira sessão de interação, pudemos observar que o uso de estereótipos ocorreu de forma evidente pela parceira brasileira. Nesta mesma sessão, David havia comentado que pretendia viajar para o nordeste do Brasil, ao que Raquel manifesta sua opinião com base em sua experiência e no tempo em que viveu nessa região:

1 D: aaah sim? (parece animado)

2 R: yes, minha mãe/ A interrompe: onde?/ B: eu morei em Natal, capital do Rio Grande do Norte, e a minha

3 mãe ela é do nordeste, meu pai mora no nordeste, tenho uma ligação com o estado (risos)

4 D: (risos) ah muito bem

5 R: então, é, assim, você tem vontade de ir pro nordeste mesmo, né? é o seu sonho assim, você quer ir mesmo

6 pro nordeste?

7 D: sim/ah...não sei muito sobre a região mas...mas eu ah...eu escu/escuto muitas coisas ah...sobre a...sobre as

8 cidades do nordeste, especial/especialmente Natal e.../B: Fortaleza?/ A: Recife e Salvador. Conhece Fortaleza

9 mas não sei muito sobre a cidade...que a sua cidade favorita no nordeste?

10 R: então, eu/eu não conheço muito, eu/eu já visitei Fortaleza e conheço Natal, mas eu/eu não gosto muito

11 assim do nordeste (risos)

12 D: (risos)

13 R: é, olha eu vou.../assim né...é...eu gos/eu morei lá um tempo, pra passear eu gosto, mas eu prefiro o estado

14 de São Paulo, não tem jeito eu nasci aqui então...mas eu/eu/lá tem muitos estrangeiros lá, muitos americanos

15 assim, muito...eu acho que você vai gostar, mas é um lugar muito quente, muito muito quente (risos)

É possível notar pelas linhas 1 e 7-9 que David demonstra interesse e empolgação ao saber que Raquel já morou no Nordeste. No entanto, Raquel não apresenta um relato positivo sobre sua experiência (linhas 10-11, 13-15). Ao contrário, ela declara não gostar de lá e compara a região com o estado em que vive (São Paulo), preferindo o último porque (a) nasceu neste estado e (b) porque no nordeste faz demasiado calor. Ainda que sua preferência pelo estado de

São Paulo não se embasa em fatos concretos, Raquel assume uma voz de autoridade, por ser a única entre os dois que conhece ambas localidades. Seu posicionamento, mesmo que não comprovável, parece querer reforçar uma suposta superioridade deste estado em relação à região nordeste.

Nas linhas 5 e 6, ela questiona o parceiro de modo mais incisivo, como se quisesse fazê-lo refletir ou buscar confirmação sobre a decisão dele de ir para o nordeste. Isso pode ser depreendido em “você tem vontade de ir pro nordeste mesmo, né?” e “(...) é o seu sonho assim, você quer ir mesmo pro nordeste?”. Observemos que, em ambos os casos, a palavra “mesmo” aparece com sentido de “realmente”, ou seja, é utilizada como um pedido de afirmação ou até mesmo como um advérbio de realce a respeito do desejo de David em ir ao nordeste. Igualmente, o uso de “né” na primeira frase supracitada, também emerge como requerimento de confirmação para a fala de David. Sendo assim, somente nas linhas 5 e 6, já é possível verificar certo incômodo por parte de Raquel com relação à decisão do parceiro, bem como verificamos uma sondagem por parte dela para descobrir o quanto David realmente quer conhecer o nordeste. Tal exploração se deve, possivelmente, pela intenção dela em expressar seu ponto de vista e sua experiência sobre a região, uma vez que, de fato, ela o faz nas linhas 10, 11, e 13-15.

A opinião de Raquel sobre a região é ainda reforçada em seguida, diante de mais duas razões (além das acima mencionadas) por ela ter preferência pelo Estado de São Paulo: (c) a região nordeste tem problemas de saúde, de educação e de “coisas básicas” e (d) o Estado de São Paulo tem mais oportunidades, referindo-se às chances de ingressar no mercado de trabalho. Raquel, entretanto, procura amenizar o próprio comentário ao ressaltar que seu companheiro de teletandem poder ter “uma experiência diferente” ao visitar e conhecer a região nordeste do Brasil. Vejamos:

16 D: [...] você prefere ah... o estado de São Paulo ou Natal?

17 R: ah eu prefiro São Paulo. ah é que eu nasci aqui apesar do meu pai morar lá e minha mãe ser de lá nasci

18 aqui então aqui é/é que assim, o nordeste apresenta alguns problemas assim,é... na questão da saúde, da

19 educação, de coisas básicas assim, e/e...por isso eu gosto mais de São Paulo, é um estado que tem mais

20 oportunidades assim, é, por isso que eu gosto tanto

21 D: tem mais coisas para fazer? é...

22 R: tem! tem mais oportunidades...é/é...ah eu sou suspeita assim porque eu gosto muito daqui (risos) mas eu

23 acho que pra você você vai gostar, é uma experiência diferente

Embora Raquel procure, em determinados momentos, não desanimar o parceiro (linhas 15, 22-23), ela retoma o discurso pessimista (linhas 27-28) em outra sessão de interação de teletandem com David. Sobre este trecho, apontamos que o tema *nordeste* é retomado pela brasileira. Antes desse assunto ser recuperado por Raquel, os participantes conversam sobre o aquecimento global e o americano argumenta sobre “os problemas dos Estados Unidos quanto a questão ambiental”. A brasileira, porém, relativiza essa questão (“R: é complicado”) e decide falar do nordeste, novamente com comentários de valor negativo, como se buscasse afirmar que os problemas dos Estados Unidos são pequenos quando comparados com aqueles de seu país:

24 R: [...] Eu vou dar uma notícia ruim pra você agora. Você tem vontade de morar no nordeste né, que você
25 falou que você tem vontade de dar aula.
26 D: Sim!
27 R: Então... lá tem alguns problemas com relação à água... é... saneamento básico mesmo, água pra beber, é
28 meio complicado... é meio complicado.
29 D: Sim...

Ainda que tais comentários possam denotar uma visão crítica e informativa quanto ao nordeste, a base de seu comentário está pautada, ainda, no senso comum, pois ela não oferece fontes para o que diz, corroborando o que Telles (2015) conclui sobre as conversações no teletandem: que, na maior parte das vezes, baseiam-se no senso comum dos participantes.

Neste ponto, esclarecemos que, por senso comum, compreendemos o “conhecimento evidente que pensa o que existe tal como existe” (SANTOS, 1989, p. 34), ou seja, não há preocupação em teorizar as ideias existentes ou buscar pelas fontes do que se diz, mas a reprodução daquilo que é tido como verdadeiro. Daí a razão de Santos (1989, p. 34) identificar o senso comum como “um pensamento necessariamente conservador e fixista”.

No trecho acima, Raquel não explicita, por exemplo, qual a região do nordeste que tem problemas com o saneamento básico e falta de água, e se isso também ocorre nas grandes metrópoles ou apenas no interior. A brasileira apenas toma a parte pelo todo, contribuindo para a sedimentação de uma ideia que, embora crítica, é negativa, e não necessariamente verdadeira.

Ao senso comum, soma-se ainda a questão da experiência pessoal da brasileira no nordeste; por não ter vivenciado uma experiência positiva na região, a todo instante Raquel parece querer reforçar que lá não é um lugar bom para se viver. Entretanto, em nenhum

momento de sua fala ela reconhece que sua percepção acerca da região possa estar enviesada e moldada pela sua experiência. Ao contrário, por não ultrapassar o senso comum, a estudante toma seu posicionamento como aquele que é aceito pela maioria das pessoas.

Após abordar os problemas do nordeste ao parceiro, Raquel, procura amenizar seu discurso, trazendo um ponto de vista positivo sobre a beleza da região (linha 37). Ainda assim, ela não deixa de mencionar seus problemas, tomando-os novamente como pertencentes à região toda:

- 30 R: É porque assim, apesar de eles [a região nordeste] terem um potencial é...
hídrico, eu acho... de água né,
31 questão governamental é difícil lá, é complicado... então é tudo feito muito no...
ai como que eu posso dizer...
32 feito meio de qualquer jeito. A gente tem um... meio que uma gíria aqui, quando
a gente fala que alguma
33 coisa é mal feita, a gente fala feito nas coxas...
34 D: Sim (risos).
35 R: Então, apesar de ter muitos recursos, tem esses probleminhas assim que é
complicado... e água pra
36 beber mesmo, pra cozinhar, pra subsistência, pra comer mesmo... é meio
complicado essa questão. Mas o
37 nordeste é um lugar lindo.
38 D: Sim.

Em outros momentos, Raquel coloca o Brasil, de modo geral, e não apenas o nordeste, em posição de inferioridade em relação aos Estados Unidos ao generalizar a questão do transporte público, por exemplo. Enquanto o americano elogia o transporte público na região em que vive, a brasileira pontua que, no Brasil, a situação está “complicada”. Ressaltamos que Raquel não particulariza a questão, isto é, não trata o problema do transporte público como sendo de sua região ou cidade, mas declara que o transporte público é ruim no país todo:

- 39 D: sim eh...mas eh...o transporte público no...em (cidade natal) e (cidade onde
fica UA) são fantástico e é muito
40 fácil para viajar entre das cidades
41 R: entendi. ah que pena que a gente não pode dizer a mesma coisa do Brasil viu
42 D: (risos)
43 R: é, a situação tá meio complicada aqui.

Raquel demonstra, ainda, o interesse pelos países do hemisfério norte. Por sua fala, a brasileira parece valorizar o exterior em detrimento do Brasil. Ainda que a valorização de outros

países não esteja explícita nos trechos que seguem, podemos avaliar que há a ideia de inferioridade de seu próprio país, uma vez que, em outros momentos, a participante o critica.

Nos excertos abaixo, Raquel deseja saber mais sobre a experiência de David na Inglaterra e declara ter o sonho de conhecer os Estados Unidos e viajar para outros países:

44 R: morou em Londres?? (parece empolgada) sério??

45 D: sim, para/para 6 semestres/6 meses...e ah...para durante a primavera e verão passado em Inglaterra ah...e eu

46 ah...viajei para muitas cidades em Europa e eu gosto das cidades mais que as cidades americanas porque a cultura 47 é mais diferente e ah...as pessoas têm ma...mais coisas ah...mais coisas ah...(incompreensível)e...não sei a palavra 48 e...

[...]

49 D: sim sim espera muito bom... seu inglês é muito bom

50 R: so so is very bad (risos)aaa... I acho que eu não vou saber falar em inglês eu tenho muita vontade de ir

51 para os Estados Unidos quando eu terminar a faculdade é é when I finish my não when I finish the university

52 it's correct? and qual é how cities in the USA do you like more?

[...]

53 R: I am afraid because I don't know uh, I don't know what I will do after the college

54 D: yeah, eu também

55 R: ((riso))

56 D: eu mais decisão mais difícil/

57 R: yes

58 D: na vida sim?

59 R: ok

60 D: é grande demais para ah, para decidir ah, rapidamente?

61 R: sim

62 D: é importante para pensar muito sobre a decisão e

63 R: yes

64 D: e tem mais experiências ah, fazendo muitas coisas e ah, viajar para outros países se você pode/

65 R: yes, is my dream

No trecho que segue, a brasileira declara que seu país importa muito da cultura norte-americana. Embora sua percepção acerca deste fato pudesse levar a uma crítica de como há a tendência em se valorizar aquilo que vem do exterior em detrimento da cultura nacional, Raquel não prossegue com seu comentário. Se houve intenção em promover uma opinião crítica, ela não foi levada adiante e é como se a própria brasileira acreditasse e reconhecesse que as coisas

produzidas no país do parceiro são melhores que as daqui, reforçando, mais uma vez, a ideia de que os Estados Unidos são melhores que seu país:

- 66 D: Difference. Yes. Sim. A cultura é muito diferente. Acho que especialmente porque os Estados Unidos a cultura é mais comercializado, see, comercializado. É ... E a cultura do Brasil tem muitas diferenças e tem a cultura tradicional e ... muito bem ... Muito interessante porque nos Estados Unidos tem muitas diferenças entre as regiões, mas não é muito grande especialmente a música e a ... os hobbies e ... não tem muita diferenças mas ...
- 71 R: Eu acho. Ai! Desculpa, te cortei.
- 72 D: Não, não. Vai.
- 73 R: Eu acho que a gente importa muito a cultura americana também. Então a gente assiste muito filme em Inglês, a ... English movies, English songs. Né? A gente importa a cultura de vocês também eu acho .

Quanto à parceria de Bárbara e Austin, destacamos que as ocorrências de estereótipos vinculados à propagação de ideias de hegemonia foram menos evidentes que no caso 1. Em razão disto, apresentamos uma quantidade menor de excertos. O primeiro e o segundo excertos são referentes a segunda sessão de interação entre os parceiros.

Ao mencionar sua ida à Nova Iorque, Austin conta à parceira o que fez durante o período no qual esteve na cidade, ressaltando o fato de que Nova Iorque é uma cidade “muito grande” e que “há muitas coisas para fazer” lá:

- 76 A: E uh... Sim, e uh... Eu fui a Nova York uh... visitar, le visite a meus amigos e uh... Fui, fui a uma, uma bar e un 77 discoteque e uh... uh... e comi uh... con meus amigos uh... a un restorante cubano e un restorante italiano, uh...
- 78 B: Você gosta de comida italiana?
- 79 A: Sim, sim, e-e uh... mu-muitas coisas, uh... Nova York é un muito un cidade muito grande e uh... há muitos coisas 80 para fazer.
- 81 B: É, eu sei...
- 82 A: Sim...
- 83 B: Aqui não há quase nada para fazer.
- 84 A: Que?
- 85 B: AQUI...
- 86 A: Sim...
- 87 B: Em (cidade onde está localizada a UB), não há muitas coisas pra fazer.
- 90 A: Não, não, São Paulo é un cidade muito grande... (o interagente se confunde

com a cidade na qual sua parceira 91 reside atualmente)

92 B: Sim, mas eu não moro EM São Paulo, né, eu moro numa cidade longe, perto de São Paulo, quatro horas 93 de carro.

94 A: Oh, o que, quatros horas...?

95 B: Isso, eu moro em (cidade onde está localizada a UB), que é uma cidade próxima, do Estado de São

96 Paulo.

97 A: Oh, ok. E que, que cidade você mora?

98 B: (cidade onde está localizada a UB)chama.

99 A: (cidade onde está localizada a UB), que...

100 B: É.

101 A: On-/onde é a cidade?

102 B: A cidade fica próxima a... outras três grandes, grandes cidades, é, é um modo de falar porque grande 103 cidade só São Paulo, é que aqui é uma pequena cidade.

Aqui a cidade se desenvolveu graças à

104 universidade.

É possível observar que, quando Austin relata seu passeio à Nova Iorque e destaca que a cidade apresenta diferentes atrações (linhas 76, 77 e 79), Bárbara faz uma comparação com a cidade onde vive atualmente (linhas 83 e 86), localizada no interior do estado de São Paulo. No trecho acima, observamos o estereótipo e a generalização presente no discurso da interagente na medida em que ela apresenta as seguintes informações sobre sua cidade: “uma pequena cidade” (linha 103), onde “não há muitas coisas para fazer” (linha 87), como se associasse a ideia de que nas cidades pequenas do interior do estado de seu país de origem não há opções de atrações e lazer. Aqui, tem-se estabelecida uma relação de superioridade entre as cidades grandes dos Estados Unidos, como Nova Iorque, e as cidades interioranas brasileiras, marcadas como inferiores por não apresentarem variadas opções de lazer, segundo Bárbara.

No excerto a seguir, percebe-se que a aprendiz reafirma que, na região, não há “nada” (linhas 107 e 115), e o desenrolar da conversa leva à propagação do que chamamos de *ideias de hegemonia ou superioridade dos Estados Unidos em relação ao Brasil*, com base na visão da interagente brasileira. Observe:

105 B: É longe... de São Paulo.

106 A: É longe de São Paulo...

107 B: SIM... E não tem NADA pra fazer, porque é uma pequena cidade... É muito pequeno aqui.

108 A: Sim, sim, ah, ok. E é uh... perto de São Paulo, uh...

109 B: Não tão perto assim... Nossas estradas não são boas.

110 A: Sim, e uh, uh, não uh... não estão muitas coisas para fazer, é?

111 B: NÃO. Aqui não tem cinema...

112 A: (risos)

- 113 B: NEM McDonald's.
114 A: (risos)
115 B: NEM Burger King. Aqui não tem NADA.
116 A: Tem ah, tem ah, churrascarias?
117 B: Tem uma. Que, que eu almocei no domingo. É muito gostosa...
118 A: Tem uma churrascaria...
119 B: UMA.
120 A: Uma.
121 B: Dois, não, unas quatro bares.
122 A: Quatros que?
123 B: Uns quatro bares, sabe o que é bar?
124 A: Bar, oh, bares, sim, sim, sim, sim... Sim.
125 B: É. É... uma discoteca.
126 A: Uma discoteca... E...
127 B: Só.

No excerto acima, é curioso o relato da brasileira ao discorrer sobre a ausência das seguintes atrações na cidade onde reside: cinema, McDonald's e Burger King. Primeiramente, a ausência de tais lugares parece ser confrontada com sua presença em cidades grandes, como São Paulo, e também nos Estados Unidos. Além disso, tais estabelecimentos têm origem americana, e pela ênfase dada por Bárbara (linhas 111, 113 e 115), infere-se que ela confere maior valor a eles que aos outros lugares existentes em sua cidade, ainda que os estabelecimentos locais ofereçam o mesmo serviço. Destarte, compreendemos este como um momento em que a brasileira se coloca em posição de inferioridade ao americano. Tal inferência baseia-se no discurso de Bárbara que sugere que, para que a cidade fosse interessante, seria essencial a existência de estabelecimentos americanos.

Notamos, ainda, que as palavras “nada” (linhas 107 e 115), “não” (linha 111), “nem” (linhas 113 e 115) e “uma” (linha 119) são utilizadas para fornecer informações sobre a cidade onde vive atualmente, mais especificamente sobre as opções de lazer (in)existentes no local. Tais palavras, além de apresentar sentido negativo, são expressas de modo enfático, representado pelo uso de letras maiúsculas na transcrição. A palavra “sim” na linha 17, embora remeta, em primeira instância, a algo positivo, aparece como uma afirmação pejorativa a respeito do fato de a cidade onde Bárbara vive ser longe de São Paulo, uma importante metrópole brasileira. Bem como os outros vocábulos mencionados, “sim” também aparece em letras maiúsculas na transcrição devido à exaltação verificada na voz da brasileira. Desse modo, depreendemos que, além do uso de expressões negativas, o próprio tom de voz de Bárbara enfatiza uma perspectiva pessimista sobre a cidade onde reside.

Por fim, o excerto que segue abaixo é da quarta sessão de interação entre Bárbara e Austin. Nele, os participantes comentam sobre o programa de televisão *American Idol* e sua versão brasileira *Ídolos*. Neste trecho, a brasileira enaltece a produção americana em detrimento da brasileira (linhas 137-139), enfatizando que o programa do Brasil e os cantores que se apresentam aqui são ruins. Além disso, Bárbara declara, aparentemente sem qualquer embasamento, que as pessoas assistem mais ao *American Idol*, o que é, em realidade, uma generalização, pois provavelmente ela está se baseando apenas em sua experiência e na de pessoas de seu círculo social.

Não se deve perder de vista, ainda, que a própria versão brasileira é oriunda de um modelo americano de TV, isto é, *Ídolos* é a importação e adaptação de *American Idol* no Brasil. Outra vez, portanto, a cultura americana é idealizada e posta como superior à brasileira, sendo que, mesmo importando, “a versão brasileira não é tão boa quanto dos Estados Unidos”, na visão de Bárbara. Veja:

128 A: E aí você tem o programa ah brasileiro, American Ídols? Ídolos Brasil (rindo)

129 B: Sim, mas...é...não, chama Ídolos.

130 A: Chama Ídols?

131 B: Sim.

132 A: Chama Ídols.(A interrompe:Ídolos)

133 B: É Ídols, é Ídolos aqui. Ídolos na verdade.

134 A: Ídolos?

135 B: Isso. É assim ó (digita no chat)

136 A: (lê o chat e repete) ídolos. E a programa se chama ídolos? si?

137 B: Sim, mas ele não é bom como American Idols, é BEM ruim na verdade, eu não

138 gosto, e olha que eu gosto de American Idols. Mas os cantores do American Idols são muito melhores do 139 que os cantores brasileiros, muito melhores, MUITO, MUITO, MUITO.

140 A: Interessante. (risos) mas porque os brasileiros não podem cantar?

141 B: Eu não sei, qual o problema, eles podem cantar, tem muitos cantores muito bons aqui no Brasil, mas 142 eles não vão ao Ídolos, como uns vão no American Idols, porque aqui o American Idols faz mais sucesso 143 do que o Ídolos. (risos) as pessoas assiStem mais o American Ídols do que o Ídolos (risos) eu não assisto

144 Ídolos, mas eu assisto o American Idols.

Os resultados de nossa análise parecem estar em conformidade com o que Telles (2015) identifica em “*Teletandem and Performativity*” ao realizar um estudo de caso. O autor discute que as sessões de interação de teletandem costumam basear-se em três pilares, a saber (a) o

contraste das vidas diárias dos parceiros; (b) a diferença entre os países; e (c) as discussões repetitivas, que envolvem o senso comum. Telles (2015) aponta que, apesar dos pontos positivos que as interações de teletandem trazem, essas três características podem ser vistas como problemáticas para o currículo de educação de línguas estrangeiras que pretende promover a comunicação e cidadania intercultural. Isso porque a repetição do pensamento do senso comum pode levar à sua fossilização e auxiliar na construção de identidades. Aqui, enfatizamos a ideia de que a postura das brasileiras e os estereótipos veiculados neste contexto de interação plurilíngue e intercultural contribuem para essa fossilização do pensamento do senso comum e, conseqüentemente, da hegemonia de uns sobre outros.

Nossa análise demonstrou que, como Fant (2012) declara, quando uma categoria é estabelecida, ela, de fato, se transforma em uma “caixa” preenchida com conceitos já previamente formulados. Quanto ao caso 1, Raquel preencheu uma “caixa”, nos termos de Fant (2012), com um conjunto de pressuposições sobre a região nordeste em relação ao sudeste, em especial o estado de São Paulo. Essas caixas foram ocupadas com o conteúdo de sua experiência na região nordeste e, desde então, sua opinião se mantém a mesma. Seu discurso apresenta a sedimentação das seguintes ideias: no nordeste, as famílias são numerosas, há problemas com relação à água, falta de informação, questão da saúde, da educação, dentre outras.

Outra sedimentação ocorre quanto ao Brasil em relação aos países europeus e aos Estados Unidos, tanto por Raquel quanto por Bárbara. O ponto de vista das duas sobre o Brasil, país emergente, e os países desenvolvidos parece refletir a visão veiculada pela mídia de que o Brasil é um país cheio de problemas e, por isso, nós brasileiros “precisamos importar” as coisas boas do exterior. Igualmente Raquel, Bárbara também preencheu uma “caixa”, no caso, sobre a cidade onde reside atualmente, com a ideia de que não há “nada” para se fazer lá, além do fato de não ter “Burguer King” nem “McDonald’s”, enfatizando a importância da existência de tais estabelecimentos em uma cidade. Além disso, a interagente ainda ressalta o fato de a cidade ser “pequena”, associando a ideia de “pequena” com não ter “nada” para fazer.

Ao observarmos os estereótipos por meio dos pontos negativos citados em relação ao nordeste em comparação com o sudeste, e do Brasil em comparação aos países desenvolvidos, chegamos à conclusão de que há a reprodução de falsas ideias de supremacia dos que detém maior poder econômico. A fala de Raquel, por exemplo, parece querer reforçar a existência de uma hegemonia do sudeste brasileiro em relação ao nordeste. Além disso, como Bárbara, ela

também reforça a supremacia dos países do hemisfério norte em relação ao Brasil. Em alguns momentos, essa reprodução se dá de modo explícito, em outros, implicitamente.

A forma como os assuntos são abordados nas interações nos permite depreender que as interagentes reforçam ideias já existentes e sedimentadas através do senso comum. Destarte, é possível inferir que a generalização e a estereotipação ocorrem, conforme afirma Lakoff (1987), de forma inconsciente.

5. Considerações finais

Destacamos, neste estudo que, embora seja considerado algo físico ou face a face, o contato intercultural tem ocorrido de outras formas devido ao desenvolvimento da tecnologia, como no teletandem. Percebemos que, nas parcerias estudadas, o contato era voluntário e, ainda que Kramsch e Uryu (2014) apontem que o grupo mais poderoso tende a impor seus significados nos contatos involuntários, pudemos observar que também nas *parcerias voluntárias estudadas* há a veiculação implícita de ideias de hegemonia por meio dos estereótipos. Ao veicular estereótipos na sessão de interação com seu parceiro norte-americano, Raquel acaba por reproduzir suas ideias de que a região sudeste seja superior a nordeste. Ademais, tanto Raquel quanto Bárbara reproduzem ideias de supremacia dos países desenvolvidos economicamente em relação ao Brasil. Percebe-se, pois, como Telles (2015), que o teletandem tem um potencial educacional, ao mesmo tempo em que pode ser uma ferramenta propagadora e mantenedora de conceitos sedimentados trazidos pelos interagentes.

Reconhecemos as limitações desta pesquisa, que pôde selecionar apenas duas parcerias para serem estudadas e trabalhou com apenas a parte em português das sessões de interação entre Raquel e David, e Bárbara e Austin. Em razão disto, não foi possível avaliarmos se o uso de uma ou outra língua exerceu alguma influência na emergência e negociação dos estereótipos na sessão de teletandem. Compreendemos, portanto, que estudos futuros sejam pertinentes para avaliarem a questão e verificarem se há relação entre idioma e natureza do estereótipo veiculado.

Considerando a afirmação de Lakoff (1987, p. 6) de que, na maioria das vezes, a categorização é um processo automático e inconsciente, acreditamos que os participantes desta pesquisa não tinham consciência de que propagavam estereótipos e que estes reforçavam falsas noções de superioridade de um grupo em relação a outro. Avaliamos, portanto, que seja relevante o desenvolvimento de um trabalho, por parte do professor-mediador, que permita aos

aprendizes, participantes de teletandem, terem consciência do processo de categorização e estereotipação para que, assim, possam refletir sobre seus discursos a fim de não propagarem ideias preconceituosas ou reproduzirem o senso comum.

A esse respeito, Telles (2015, p. 19) esclarece que o mediador deve possuir uma visão crítica sobre os aspectos abordados nas sessões de interação a fim de impedir a sedimentação de determinados conceitos apresentados pelos participantes sobre si e sobre o outro, restando, conseqüentemente, a sedimentação de estereótipos. Ademais, concordamos com Zakir (2015, p. 96), para quem o mediador pode “contribuir para uma perspectiva mais crítica da compreensão da dimensão de cultura como ‘individual’”. Acreditamos, portanto, que, por meio de atividades reflexivas durante as sessões de mediação realizadas pelos professores-mediadores após cada sessão de interação, os participantes possam desenvolver uma visão mais crítica e agir com maior cuidado ao abordarem aspectos de sua cultura e da cultura do outro.

Referências bibliográficas

ANDREU-FUNO, L. **Teletandem**: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

ARANHA, S., CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.

BLATTER, J. K. Study Case. In: GIVEN, L. M. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, London, Mathura Road: SAGE Publications, p. 68-71, 2008.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: D. Little & H. Brammerts (Ed.), **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

CANAGARAJAH, S. Postmodernisms and Intercultural Discourse: World Englishes. In: PAULSTON *et al* (Ed.). **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Malden, Oxford, West Sussex: Blackwell Publishing, p. 110-132, 2012. **crossref** <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch7>

FANT, L. “Those Venezuelans are so easy-going!” National Stereotypes and Self-Representations in Discourse about the Other. In: PAULSTON *et al* (Ed.). **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Malden, Oxford, West Sussex: Blackwell Publishing, p. 272-291, 2012. **crossref** <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch14>

FIRMIN, M. Interpretation. In: GIVEN, L. M. (Ed.) **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, London, Mathura Road: SAGE Publications, 2008.

KRAMSCH, C; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, p. 211-255, 2014.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1987. **crossref**
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária, p. 11-24, 1986. Disponível em: <<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>> e <<<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>>; Acesso em: 10 set 2015.

MESSIAS, R. A. L. **Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol**. Mimeo.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. **Profession**, p. 33-40, 1991.

SALOMÃO, A. C. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D; GARCÍA, F. (Org.). **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SANTOS, B. S. Ciência e senso comum. In _____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, p. 33-49, 1989.

TELLES, J. A.; FERREIRA, J. M. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 79-104, 2010.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>; acesso em 4 set 2015.

_____. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.15, n.1, p. 1-30, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100001&script=sci_abstract>>. Acesso em 04/01/2016.

_____. **Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam.** Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign Language Learning in-Tandem: Teletandem as an Alternative Proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n.2, p. 189-212, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Ensino e aprendizagem de línguas em ambiente em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-Tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v.25, n.1, p. 1-37, 2006.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional.** (238f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

Artigo recebido em: 15.05.2016

Artigo aprovado em: 31.08.2016

« Puedes hablar italiano » : négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international

“Puedes hablar italiano”: negotiating plurilingual conversation in an international trade fair

Vanessa Piccoli*

RÉSUMÉ : Cet article propose une étude conversationnelle de quelques séquences de négociation de la langue entre locuteurs de langues romanes dans deux salons commerciaux internationaux (en France et en Italie). Par le biais de l'analyse de données audiovisuelles authentiques, nous observons comment les locuteurs gèrent spontanément une situation de plurilinguisme, quelle est leur attitude face au recours à une conversation plurilingue et à travers quelles pratiques cette-ci est mise en place. La motivation des participants est également prise en compte comme élément pivot, qui pousse les locuteurs à se mettre en jeu dans une conversation plurilingue.

MOTS-CLÉS : Conversation plurilingue. Négociation de la langue. Interactions de travail. Motivation.

ABSTRACT: This paper proposes a conversational analysis of some language negotiation sequences between Roman speakers in two international trade fairs (in France and Italy). Through the analysis of audio-visual data, we observe how speakers naturally deal with a plurilingual situation, what their attitude is towards the use of a plurilingual conversation and through what kind of practices the latter is realised. Participants' motivation is also taken into account as a key element that drives speakers to get involved in a plurilingual conversation.

KEYWORDS: Plurilingual conversation. Language negotiation. Work interactions. Motivation.

1. Introduction

Dans cette contribution, nous chercherons à apporter notre éclairage aux études sur l'intercompréhension romane (CADDEO; JAMET, 2012), par le biais d'une analyse conversationnelle de données spontanées (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, 2007). Les études sur l'intercompréhension romane ont connu dans les dernières années un glissement de leur objet, s'ouvrant progressivement à la dimension interactionnelle. Notamment, de nombreuses études ont été dédiées à l'analyse de l'interaction plurilingue écrite, réalisée à l'aide de plateformes à distance telles que Galanet (ARAÚJO e SÁ; MELO, 2003; DEGACHE, 2008; DEPREZ, 2012; MELO-PFEIFFER, 2014, entre autres). L'étude de la

* Doctorante en Sciences du Langage, Laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) de Lyon. Thèse en cotutelle entre Université Lumière Lyon 2 et Università degli Studi di Bologna.

conversation orale plurilingue en est pourtant encore dans un stade assez préliminaire, même si émerge de plus en plus la conscience que « [l]a réflexion basée sur l'analyse empirique de corpus d'interactions plurilingues authentiques est désormais essentielle » (CAPUCHO, à paraître).

L'étude que nous présentons ici fait partie d'un travail de thèse doctorale encore en cours (PICCOLI, en préparation), qui vise à éclairer le fonctionnement de la communication plurilingue entre locuteurs roumanophones dans une situation non-didactique. Ces locuteurs, qui n'ont eu aucune formation préalable et qui ont souvent des compétences limitées en L2, se trouvent à devoir communiquer avec des locuteurs d'autres langues romanes pour des raisons de travail : ils participent en effet à des salons commerciaux, ayant pour but d'entamer des relations avec des partenaires potentiels (fournisseurs, éditeurs, agents, etc.).

Dans cet article nous nous intéressons plus précisément à des pratiques de négociation explicite de la langue de communication, autrement dit nous observons comment les participants à une interaction se mettent d'accord sur quelle(s) langue(s) parler.

2. Cadre théorique et méthodologique

Dans le domaine de l'analyse de la conversation, de nombreuses études ont été dédiées à la communication dans des situations de travail plurilingue. En particulier, les nombreux travaux réalisés au sein du projet DYLAN (MONDADA; NUSSBAUM, 2012; BERTHOUD; GRIN; LÜDI, 2013, parmi autres) ont mis en évidence le niveau très fin de coordination que les participants utilisent pour gérer la participation dans des groupes de travail plurilingue. Dans les situations institutionnelles, les participants sont avant tout orientés vers la réalisation d'une tâche ; autrement dit, leurs interactions sont *goal-oriented* (DREW; HERITAGE, 1992). Cette orientation les pousse généralement à se concentrer sur le but, plutôt que sur la forme de la communication. Cette tendance à ignorer les imprécisions linguistiques de l'interlocuteur a été bien montrée par Firth pour ce qui concerne les interactions en anglais *lingua franca* : en effet les locuteurs non seulement laissent passer les productions non orthodoxes et les fautes grammaticales, mais ils travaillent même à normaliser le discours de l'autre, c'est-à-dire à « make the other's 'abnormal' talk appear 'normal' » (FIRTH, 1996, p. 245). Si cette attitude peut mener à une « linguistically lawless lingua franca jungle » (FIRTH, 2009, p. 159), elle est pourtant efficace du point de vue communicatif.

Comme l'ont montré Markaki et ses collègues (2013), dans une situation de communication plurilingue les participants doivent en même temps faire progresser l'activité en cours (*principle of progressivity*) et garantir la compréhension mutuelle (*principle of intersubjectivity*). Pour atteindre ces deux buts, les locuteurs peuvent recourir à une multitude de pratiques différentes et, dans certains cas, non-orthodoxes, en montrant de cette façon « a locally situated linguistic creativity » (MARKAKI et AL, 2013 : 10). Autrement dit, les participants s'orientent vers l'«exploitation des multiples ressources linguistiques à leur disposition» (MERLINO; TRAVERSO, 2009, p. 3).

Une des pratiques possibles pour atteindre l'efficacité communicative dans une situation de travail plurilingue, consiste dans l'alternance de plusieurs langues. Dans une réunion de travail, par exemple, l'utilisation de l'anglais *lingua franca* peut constituer une limite pour certains participants avec une compétence faible en anglais et, conséquemment, affecter leur possibilité de participer activement à la conversation. En analysant une situation de ce type, Mondada et Oloff (2011) ont montré que, pour faire face à ce problème, le président de la réunion gère la situation de façon à la fois verbale – en alternant anglais et français – et multimodale (à travers regard, mouvements du corps, etc.). Il s'adresse en effet aux participants selon leurs « catégories » (anglophone, francophone, anglophone qui comprend le français, etc.). De cette façon, les choix de langue sont « établis, négociés et rendus intelligibles » (MONDADA; OLOFF, 2011, p. 49) au cours de l'interaction. Semblablement, Neville et Wagner (2011) ont montré que, au cours d'un examen oral dans le cadre d'un programme de diplôme multilingue, examinateurs et étudiants changent plusieurs fois la langue de communication sur la base de « the moment-to-moment interactional contingencies for speaker designation and participation » (NEVILLE; WAGNER, 2011, p. 233).

3. Les données

Notre analyse s'appuie sur un corpus audiovisuel que nous avons réalisé en 2014 dans trois salons commerciaux internationaux (un salon de lingerie, un salon de vins et un salon de livres pour enfants), en France et en Italie, auprès d'exposants de trois langues maternelles différentes (italien, français, espagnol). Il s'agit d'un corpus audiovisuel, qui permet de prendre en compte la composante multimodale de l'interaction (MONDADA, 2008), transcrit selon la convention ICOR (voir *Conventions de transcription*). Le corpus a été collecté dans le but d'étudier la communication spontanée entre locuteurs de langues romanes dans une situation

non-didactique et notamment pour observer à quelles pratiques verbales et non verbales les locuteurs ont recours pour atteindre une communication efficace.

Les données montrent que les participants à un salon commercial peuvent adopter une vaste gamme de solutions communicatives, qui vont de l'anglais *lingua franca*, à la conversation exolingue (dans la langue de l'un des locuteurs), à une modalité de communication plurilingue où le principe de l'intercompréhension romane (chaque locuteur parle dans sa langue) est appliqué. Ces résultats montrent d'ailleurs que l'anglais, souvent considéré comme la langue de communication par défaut dans les relations de travail international (TREGUER-FELTEN, 2009; BOTHOREL-WITZ; TSAMADOU-JACOBBERGER, 2009 parmi autres), n'est en réalité qu'un des choix possibles pour des locuteurs de langues romanes. Dans notre corpus en effet l'anglais est utilisé (dans au moins une partie de la conversation) dans seulement 45 interactions sur 85 (53% environ).

Puisque dans les salons il n'y a pas de langue de communication préétablie et que, dans la grande majorité des cas, les participants se rencontrent pour la première fois, une langue de communication doit être négociée. Les locuteurs ne possèdent pas au préalable d'informations certaines sur les répertoires linguistiques (et les niveaux de compétence) de leurs interlocuteurs. Conséquemment, ils ne savent pas dans quelle langue ils peuvent s'adresser à l'autre. Pour sortir de cette impasse, deux solutions sont attestées : commencer la conversation dans une certaine langue, en vérifiant de cette façon si l'autre la connaît, ou demander explicitement à l'autre quelle langue il préfère parler.

Dans cet article, nous nous focalisons sur ce deuxième cas de figure, la négociation explicite de la langue en phase d'ouverture de l'interaction, dont nous avons repéré dans notre corpus 24 attestations (sur un total de 85 interactions, c'est-à-dire dans environ le 28% des cas). La négociation est le plus souvent initiée par le client¹ (62,5%), mais l'initiation de la négociation peut être déclenchée par un élément précédent, par exemple : l'exposant demande au client quelle est sa nationalité, le client répond et initie la négociation de la langue. Dans ce sens-là, nous considérons la négociation de la langue comme un procès co-construit par les participants.

¹ On utilise le terme « client » dans une acception large pour indiquer une personne qui visite le stand avec une finalité commerciale (même si dans la plupart des cas il n'y a pas une activité de vente directe). On utilisera également le terme « visiteur » pour indiquer un participant qui se trouve à visiter le stand sans une finalité clairement commerciale.

4. Analyse

Dans cette section, nous analysons différents cas de négociation explicite de la langue en ouverture d'interaction. Dans l'extrait 1, nous assistons à une négociation qui conduit au choix de l'anglais *lingua franca* mais qui pourtant est fortement marquée par le plurilinguisme ; dans les extraits 2 et 3, au contraire, les participants s'orientent explicitement vers la possibilité de parler de façon plurilingue. Dans l'extrait 4 enfin nous observons un cas de refus de cette possibilité de communication.

4.1 Négocier l'anglais de façon plurilingue

L'extrait que nous analysons ici a été tiré du corpus *Muscat*, filmé auprès du stand d'un producteur de vin du nord de l'Italie, dans un salon qui se déroule dans le sud de la France. Ici le producteur, Samuele², interagit avec un client vénézuélien.

Ex.1 (Muscat_12_J2V2pt1)

```

01 SAM      buonasera
02          (0.3)
03 CLI      hola buonasera
04          (2.1)
05 CLI      parla:: $#español/
           sam          $il lève pouce et index de la main droite
                   #IMG 1
06          (0.5)
07 SAM      euh: no euh: english/
08          *#(1.1)
           cli          *mouvement coordonné de mains, corps et tête
                   #IMG 2
09 SAM      e $#allora in spagnolo parlami $#in spagnolo:=
           sam          $lève le bras droit
                   #IMG 3
           sam          $mouvement rotatoire de la main
                   #IMG 4
10 CLI      =no no no english va b- *#lo: io l- lo capi[to a english
           cli          *mouvement ondulatoire de la main

```

² Les noms de tous les participants ont été changés pour garantir l'anonymat des données.

#IMG 5

- 11 SAM [okay
 12 (0.9)
 13 CLI a- *#(0.5) a little a little
 cli *lève les deux mains avec les paumes vers l'intérieur
 #IMG 6



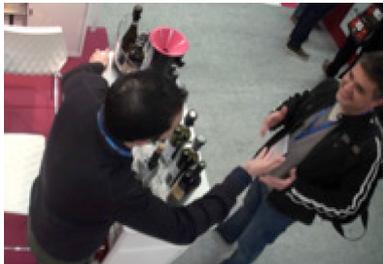
IMG 1



IMG 2



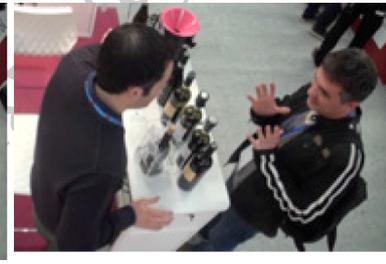
IMG 3



IMG 4



IMG 5



IMG 6

Le client s'approche du stand tandis que Samuele s'en est éloigné ; il regarde les bouteilles pendant à peu près cinq secondes et puis Samuele se rapproche et lui dit bonjour en italien (ligne 01). Le client le regarde et lui répond avec une double salutation (03) en espagnol (« hola »), sa langue, et en italien (« buonasera »), en répétant la salutation de l'autre. Le client initie alors la négociation de la langue : il demande à Samuele s'il parle espagnol, mais en utilisant une construction bilingue (le verbe italien « parla » plus le mot espagnol « español » – 05). Pendant la construction de la question, il a une hésitation et il prolonge fortement la deuxième syllabe du mot « parla ». Au même moment, Samuele fait un geste de pointage vers le client (IMG 1).

La proposition d'utiliser l'espagnol comme langue de communication est refusé par Samuele (07), qui contre-propose l'anglais en utilisant une construction minimale avec intonation ascendante (« english/ » – 07). Le client ne donne pas de réponse verbale, mais met en place une combinaison de mouvements corporels : il commence par osciller la tête

horizontalement, puis il lève les mains devant soi et produit un mouvement ondulatoire, en pliant au même temps les genoux et les épaules (IMG 2). Samuele traite ces mouvements comme une réponse négative et relance en italien avec une nouvelle proposition, en récupérant l'option précédemment écartée, c'est-à-dire l'espagnol (« e allora in spagnolo parlami in spagnolo : » – 09) ; sa proposition est accompagnée d'un soulèvement du bras droit (IMG 3) qui aboutit en un mouvement rotatoire de la main (IMG 4). Le client refuse la nouvelle proposition de Samuele, en rectifiant à son tour sa précédente autoévaluation négative de sa compétence en langue anglaise (« no no no english va b- lo: io l- lo capito a english » – 10). En rectifiant leurs affirmations précédentes, les deux participants montrent une attitude flexible et un fort engagement à trouver une solution pour communiquer.

La préférence accordée ici à l'anglais peut être expliquée grâce à son statut de langue internationale pour les relations commerciales, mais aussi parce qu'il apparaît comme une solution qui garantit un certain degré d'équilibre entre les efforts des participants. De toute façon, le choix de l'anglais est plus programmatique que réel : dans leur communication les participants ont recours à une communication plurilingue et fortement multimodale. Même pour affirmer qu'il peut communiquer en anglais, le client produit en effet un énoncé hybride où il utilise le mot « anglais » en anglais (« english ») mais en combinaison avec une forme verbale italienne (« ho capito »), construite selon la construction de l'accusatif personnel espagnol (avec la préposition « a » qui introduit le complément) – un calque syntaxique qui est d'ailleurs très récurrent chez les apprenants hispanophones d'italien (DELLA PUTTA, 2011). De plus, il accompagne son tour d'un mouvement ondulatoire de la main droite qui semble modaliser son affirmation et qui est renforcé par le tour de mitigation qui suit (« a little a little » – 13), accompagné d'un mouvement des mains.

Dans cet extrait, les participants ne traitent pas la négociation de la langue comme une activité problématique, mais au contraire ils montrent une attitude plutôt ludique, comme l'on peut voir de leurs sourires et des gestes presque pantomimiques. Cette attitude pourrait être expliquée par le fait que, même si le manque d'un code partagé est thématiqué, la communication entre les deux ne comporte aucun vrai problème de communication. Au contraire, même après le choix de l'anglais, les deux participants vont continuer à parler environ 13 minutes en utilisant souvent des mots ou phrases en italien et en espagnol et en s'appuyant largement sur des signaux multimodaux, sans rencontrer aucun problème de communication.

4.2 Négocier la conversation plurilingue

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, quand leur compétence ne leur permet pas de formuler des phrases dans la langue de communication choisie, les locuteurs ont tendance à utiliser leur langue maternelle. Dans notre corpus, cette pratique est très fréquemment attestée, souvent sans être thématisée par les participants. On peut considérer que dans ce cas de figure, les locuteurs utilisent une modalité de communication plurilingue leur malgré, sans que cela soit programmé. Cependant, dans certains cas, les locuteurs peuvent aussi choisir consciemment une modalité de communication plurilingue, en négociant explicitement une modalité de communication dans laquelle chacun parle dans sa langue maternelle. Ces séquences de négociation explicite nous semblent spécialement intéressantes car elles montrent d'une part que les participants sont conscients de la possibilité de se comprendre mutuellement, grâce à la proximité de leurs langues, d'autre part qu'une communication basée sur les mécanismes de l'intercompréhension peut être efficace, même pour des locuteurs sans aucune formation préalable.

Dans ce paragraphe nous analysons deux cas de négociation explicite de la conversation plurilingue. Les deux extraits sont tirés du corpus *Livres Jeunesse*, filmé dans un gros salon de livres pour enfants en Italie, auprès de plusieurs éditeurs.

Dans l'extrait 2, nous assistons à une interaction entre une éditrice française, Annabelle, et une illustratrice italienne. La finalité de la rencontre est pour l'illustratrice de montrer son travail à l'éditrice, laquelle, si intéressée, pourrait décider de le publier. Avant le début de l'extrait, l'illustratrice s'assoit à la table d'Annabelle et commence à lui présenter son projet en italien. Annabelle alors l'interrompt et initie une séquence de négociation explicite.

Ex.2 (Livres_Jeunesse_17_J1V1pt1)

```
01 ANN      vous parlez: français $#[non
ann                                     $geste main gauche
                                     #IMG 1
02 ILL
[no
03          (0.2)
04 ILL      no però *#[lo
ill          *geste main droite, index qui pointe vers la tête
          #IMG 2
05 ANN
[vous comprenez/
06          *#(0.4)
```

ill *pouce et index joints formant un cercle
 #IMG 3
 07 ILL un: *#pochino lo capisco
 ill *mains avec les paumes vers ANN -->
 #IMG 4
 08 (0.3)
 09 ILL po[co: compre*ndo
 10 ANN [d'accord]
 ill -----> *
 11 (0.3)
 12 ILL poco
 13 (0.7)
 14 ANN et moi pareil pour l'italien eh
 15 (0.2)
 16 ILL ah ah\
 17 ANN [((rire))
 18 ILL [ah bene bene bene ((rire))
 19 ANN alors
 20 ILL un po' [ci (inaud.)
 21 ANN \$#[LENTO
 ann \$mains avec les paumes vers ILL -->
 #IMG 5
 22 ILL *lento #bene
 ill *main droite avec le paume vers ANN
 #IMG 6
 ann ----->\$
 23 \$(0.4)
 ann \$mouvement ondulatoire avec les mains paumes vers ILL -->
 24 ANN mm mm va piano: va sano\$
 ann ----->\$
 25 ILL [((rire)) sano
 26 ANN [((rire))



IMG 1

IMG 2

IMG 3



IMG 4

IMG 5

IMG 6

Annabelle demande à l'illustratrice si elle parle le français, mais puis – sans attendre la réponse de l'autre – elle ajoute une négation (« vous parlez: français/ non » – 01), accompagnée d'un geste de la main gauche (main plate avec le paume vers le bas, mouvement de gauche à droite – IMG 1). La question d'Annabelle ne projette donc par une réponse positive, mais plutôt une confirmation de la non disponibilité du français comme langue de communication et, conséquemment, de la nécessité de trouver une autre solution. L'illustratrice confirme sa non compétence en français (02 et 04), mais initie un tour de mitigation/rectification à travers la conjonction adversative « però » (04), accompagné par un geste de pointage vers sa propre tête (IMG 2). En chevauchement, Annabelle dit « vous comprenez » (05) en complétant ainsi le tour de l'autre. L'illustratrice confirme alors la production d'Annabelle, en la reformulant en italien, avec deux formulations successives (« un pochino lo capisco » – 07 et « poco comprendo » – 09), pendant lesquelles elle garde les mains soulevées devant elle, avec les paumes vers Annabelle (IMG 4). Puis, elle produit une autre répétition partielle (« poco » – 12). De cette façon, les deux définissent de façon collaborative la compétence de l'illustratrice comme une compétence partielle, de compréhension. Ensuite, Annabelle thématise à son tour sa propre compétence passive de l'italien, en analogie avec celle de l'autre (« et moi pareil pour l'italien » – 14).

La définition des compétences constitue ici une forme implicite de négociation de la communication plurilingue, fondée sur la compréhension mutuelle (l'une parlera en italien, l'autre répondra en français). Une fois établie cette modalité de communication, les deux femmes rient (17 et 18), vraisemblablement à cause du caractère insolite de leur accord. Puis, l'éditrice produit un tour court en italien (« LENTO » – 21), à un volume plus élevé, en combinaison avec un geste des mains avec les paumes vers l'illustratrice (IMG 5). Ce tour constitue une indication de comment parler pour que la communication plurilingue soit efficace, c'est-à-dire une stratégie à suivre, mais au même temps en constitue une première violation (car l'éditrice est en train de parler italien au lieu de français). L'illustratrice répète le tour de l'autre en le complétant (« lento bene » – 22) avec une formulation minimal en italien, qui fait écho au tour de l'autre dans une sorte de *foreigner talk* (DIADORI; PALERMO; TRONCARELLI, 2009). De cette façon, elle montre son accord avec la stratégie proposée par Annabelle et la désigne comme une bonne pratique. En répétant le mot « lento », l'illustratrice reproduit aussi partiellement le geste d'Annabelle, la main droite soulevée avec le paume vers l'autre (IMG 6). L'éditrice produit alors une reformulation du même concept, à l'aide de la formulation partielle d'un proverbe italien (« va piano va sano »³ – 24), qui déclenche les rires des deux femmes (25 et 26). L'illustratrice répète encore une fois partiellement la formulation de l'autre (« sano » – 25), ce qui constitue une confirmation et un alignement.

Dans cet extrait donc les deux participantes négocient explicitement une modalité de communication plurilingue, basée sur leurs compétences partielles en italien et français, qui semble d'ailleurs être la seule modalité disponible. Comme dans l'extrait 1, dans cet extrait aussi les participantes ne semblent pas être gênées par le manque d'une langue partagée, mais au contraire manifestent une attitude ludique, à travers des rires et de commentaires ironiques. Il est intéressant de remarquer que dans cette négociation, l'anglais n'est même pas mentionné. De plus, les deux locutrices ne se limitent pas à choisir un type communication plurilingue, mais elles en négocient aussi la modalité (notamment, l'adoption d'une prosodie ralentie), ce qui témoigne d'une conscience intuitive par rapport aux « bonnes pratiques » qui peuvent faciliter l'intercompréhension. Pareillement, elles utilisent un grand nombre de gestes, qui accompagnent et clarifient le discours, et de répétitions et reformulations, qui aident la compréhension mutuelle. Spécialement représentative nous semble de la reformulation réalisée

³ La formulation complète du proverbe serait « chi va piano va sano e va lontano », tr. « celui qui va lentement, va surement et arrive loin ».

par l'illustratrice entre le verbe « capire » (« un pochino lo capisco » – 07) et son synonyme « comprendere » (« poco comprendo » – 09). Ces deux verbes italiens ont justement été cités à titre d'exemple par Balboni (2009) pour illustrer comment le choix d'un terme plus transparent (« comprendere » au lieu de « capire ») peut permettre ce que le chercheur appelle « intercomunicazione », c'est-à-dire une production pensée pour faciliter la compréhension des interlocuteurs d'autres langues romanes.

L'extrait suivant a également lieu dans le salon de livres pour enfants. Une éditrice vénézuélienne, Natalia, est en train de parler avec un agent littéraire italien, Luca. Avant le début de l'extrait, Luca arrive dans le stand, il y a un échange de salutations, puis il s'assoit et commence à parler de son agence en anglais, avec quelques hésitations. Alors il interrompt la présentation pour faire un commentaire méta-discursif sur sa compétence en langue anglaise.

Ex.3 (Livres_Jeunesse_54_J2)

```

01 LUC      I speak *#bad english
      luc          *mains levées avec les paumes vers NAT
                  #IMG 1

02          (0.6)

03 NAT      no: well (0.4) (epe-) (0.4) $#puedes hablar italiano
      nat          $main droite levée --->
                  #IMG 2

04          (0.7)

05 LUC      tu [hablas
06 NAT      $#[y: Se-
      nat      -->$main droite fermée vers sa poitrine --->
                  #IMG 3
      nat      $nodding --->

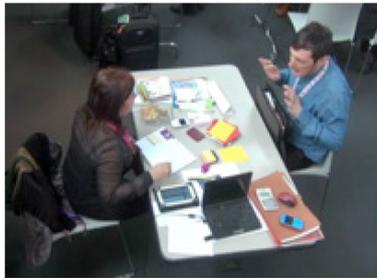
07 LUC      capi[sci/
08 NAT      [entiendo$
      nat      --- (main) --->$
      nat      -- (nodding) ->$

09 NAT      [si
10 LUC      [ah ah (°bien°)
11 NAT      si y: (0.4) y hablo también un po:co °si°
12 LUC      ((rires))
13          *#(0.8)
      luc          *donne sa carte de visite à NAT

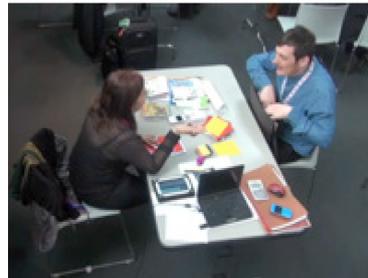
```

#IMG 4

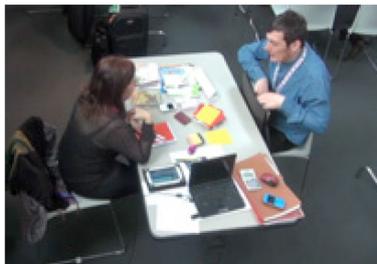
14 NAT qualco[sa
 15 LUC [°occhei°
 16 NAT [no/
 17 LUC [qualcosa si
 18 NAT si



IMG 1



IMG 2



IMG 3



IMG 4

Luca interrompt l'activité qu'il vient de commencer (la présentation de son agence) pour faire une auto-évaluation négative de sa propre compétence en langue anglaise (01), accompagnée par un geste des deux mains levées, les paumes en direction de Natalia (IMG 1). A travers ce commentaire, Luca se justifie pour le manque de fluidité de son discours et en même temps prévient son interlocutrice et sollicite sa bienveillance. Comme Gülich l'a montré, ces « opérations préventives sous forme d'auto-évaluations » (1986 : 251) sont assez fréquentes dans le discours des locuteurs non natifs.

Natalia dans un premier moment contredit l'affirmation de Luca (« no: » – 11). Puis, après une pause, elle initie une séquence de négociation explicite : elle propose à Luca de parler en italien (« puedes hablar italiano » – 11), en accompagnant son tour de parole d'un geste de la main droite au paume ouvert, en direction de Luca (IMG 2). Il est important de souligner que cette proposition est formulée par Natalia en espagnol : l'éditrice est donc en train de

proposer une conversation plurilingue en utilisant déjà une communication plurilingue. Elle s'appuie donc sur l'hypothèse que Luca peut comprendre l'espagnol. Puisque Natalia ne possède aucune information préalable sur une éventuelle compétence de Luca en espagnol, il est vraisemblable que l'hypothèse de Natalia se base sur la nationalité de son interlocuteur, autrement dit qu'elle soit consciente de la possibilité d'une intercompréhension entre un italien et une hispanophone.

Après une pause, Luca initie la formulation d'une question visant à clarifier la compétence en langue italienne de Natalia. Il commence à poser sa question en espagnol (« tu hablas » – 13), en réutilisant le verbe « hablar » employé par Natalia dans le tour précédent, mais tout de suite après, il produit une autoréparation (SCHEGLOFF, 2007) et passe à l'italien, en accord avec la proposition de Natalia. Dans cette deuxième formulation, il n'utilise pas l'équivalent italien de « hablar » (« parlare »), ce qui est souvent utilisé pour indiquer une compétence linguistique complète, mais il utilise le verbe « capire » (13). Luca est donc conscient que la proposition de l'éditrice n'est pas de conduire une conversation en italien, mais bien une conversation plurilingue qui s'appuierait sur leurs compétences partielles de réception dans la langue de l'autre. Natalia aussi, en répondant à la question, met en évidence le type de compétence qu'elle possède en italien, c'est-à-dire une compétence de compréhension (« entiendo » – 16). Dans cet échange Natalia recourt aussi à plusieurs pratiques multimodales. Non seulement elle accompagne sa réponse en acquiesçant de la tête (14-16), mais elle semble aussi indiquer de la main la répartition des rôles dans l'interaction plurilingue projetée : elle pointe vers Luca (IMG 2) quand elle lui propose de parler en italien, et elle pointe vers elle-même – cette fois avec la main fermée, les doigts allongés (IMG 3) – pendant la séquence de définition de sa compétence.

Une fois que la compétence passive de Natalia a été établie et reconnue par Luca (18), l'éditrice produit une expansion à propos de sa compétence en langue italienne, en ajoutant qu'elle parle aussi un peu (« y hablo también un poco » – 19). Cette nouvelle information sur la compétence de Natalia est traitée de façon très différente de la première : Luca ne donne pas de feedback mais rit. Puis, il s'oriente vers une autre activité, la présentation de sa carte de visite à l'éditrice. La différence de traitement des deux informations données par Natalia sur sa compétence en italien est explicable par leur finalité : l'indication sur sa compétence réceptive est nécessaire pour le bon déroulement de la conversation plurilingue et représente donc une information importante, qui est accompagnée par signaux multimodaux et qui fait l'objet d'une

demande de confirmation. Au contraire, sa compétence de production en italien n'est pas pertinente dans le cadre de la négociation d'une interaction plurilingue.

La séquence sur la compétence productive de Natalia en italien se poursuit par sa production du mot italien « qualcosa » (22), ce qui représente une expansion de son tour précédent ainsi que sa démonstration : elle peut effectivement produire des mots en italien. Avec ce passage à l'italien, Natalie mobilise brièvement son identité de locutrice non native voire d'apprenante : elle demande confirmation de l'exactitude de sa production (24), tandis qu'en chevauchement Luca produit un tour de feedback formé de l'élément répété plus un adverbe affirmatif (« qualcosa sì » – 25).

Encore une fois, nous pouvons remarquer que le recours à une communication plurilingue ne pose pas de problèmes aux participants, qui manifestent une attitude positive et ludique. De plus, dans cet extrait, la conversation plurilingue n'est pas adoptée en tant que seule modalité de communication possible, mais au contraire elle est traitée comme préférable par rapport à la communication en anglais *lingua franca* : face à une communication difficile et peut-être désagréable en anglais – à cause de la compétence faible de Luca – les locuteurs choisissent de profiter de leurs compétences partielles en parlant chacun dans sa langue. Ce choix se révèle d'ailleurs très efficace : la conversation entre Natalia et Luca va en effet continuer selon cette modalité pendant environ dix-neuf minutes, sans presque aucun problème de compréhension.

4.3 Nier la communication plurilingue

Pour conclure la session d'analyse, nous proposons un extrait qui constitue un *unicum* dans notre corpus. Il s'agit du seul cas où une négociation de la langue aboutit à un refus de communiquer. L'extrait se déroule auprès du stand de l'éditrice française Annabelle. L'éditrice vient d'avoir une conversation avec un éditeur catalan, en français. Celui-ci est accompagné par sa femme, catalane aussi, qui n'a pas participé activement à la conversation. Au début de l'extrait, l'éditeur catalan s'est éloigné et sa femme est assise toute seule, quand Annabelle s'approche d'elle et initie une négociation explicite de la langue.

Ex. 4 (Livres_Jeunesse_05_J1V1pt1)

01 ANN do you understand the (inaud.) oh excusez-moi
02 vous compre*#nez: ((rires))

possède au moins une compétence minimale du français et/ou de l'anglais, qui lui a permis de déchiffrer le contenu de la question et de distinguer les langues impliquées. De plus, la visiteuse construit sa phrase de façon plurilingue, avec une construction espagnole (« ni... ni nada de nada ») mais avec les noms des langues en anglais, quoique mal prononcés (« french » et « english »). Annabelle répète en riant une partie de la construction espagnole (« ni nada » – 06), puis la visiteuse produit un nouveau tour d'expansion/spécification où elle indique le catalan comme son seul répertoire linguistique (07). Seulement après, et à un volume de voix beaucoup plus bas, elle ajoute l'espagnol (09), ce qui constitue une nouvelle contradiction en considérant qu'elle est en train de parler justement en espagnol. Elle utilise l'espagnol même pour indiquer que sa langue est le catalan (le mot « catalan » en catalan serait « català »).

Pendant cet échange, Annabelle s'aligne sur la langue utilisée par son interlocutrice, en produisant des tours minimaux en espagnol, basés sur la répétition partielle des énoncés de la visiteuse (04, 06 et 08), avec dans un cas l'ajout d'une particule négative (« no catalan » – 10). Avec ce dernier énoncé, accompagné d'un geste des deux mains levées avec les paumes vers l'extérieur (IMG 2), Annabelle indique son incompetence en catalan et établit donc l'impossibilité de trouver une langue commune. Malgré cela, les deux femmes traitent l'échec de leur négociation de façon ludique, comme en témoignent les nombreux rires. Tout de suite après la fin de l'extrait, la visiteuse se tourne en direction de son mari. Celui-ci les rejoint et pour le reste de l'interaction il traduit pour sa femme.

Cet extrait nous semble particulièrement intéressant car son analyse montre que le refus de trouver une modalité de communication n'est pas causé par une réelle impossibilité de communiquer, mais plutôt par une attitude négative envers la conversation plurilingue. Comme nous avons observé pour l'extrait 1, dans ce cas aussi l'interaction entre les deux femmes se révèle plurilingue *de facto* et finalement efficace, car les deux arrivent à se comprendre, malgré les résistances de la visiteuse.

Le statut d'accompagnatrice de la femme catalane semble être en lien avec son attitude : ce n'est pas un hasard si la seule occurrence dans le corpus d'un refus de communiquer, concerne une personne qui n'a aucun intérêt à s'engager dans la communication. En effet, la visiteuse n'a aucune motivation réelle pour interagir avec Annabelle et donc elle ne semble pas disponible à se mettre en jeu. Dans ce sens-là, son refus semble confirmer que la motivation à communiquer joue un rôle central dans l'attitude des participants face à la possibilité d'adopter une communication plurilingue.

5. Bilan

Les salons commerciaux internationaux constituent une situation commerciale, dans laquelle – comme dans tous les contextes de travail – les interactions sont fondamentalement orientées vers la réalisation d’une tâche institutionnelle. Les participants sont donc concernés par le contenu des échanges plus que par leur forme, ils tendent à laisser passer toutes les anomalies du discours, compris le recours à une communication plurilingue (extrait 1). Cependant, dans certains cas, les participants peuvent aller plus loin : non seulement ils acceptent le plurilinguisme, mais ils le reconnaissent comme une forme de communication viable, qui peut même être préférée à une conversation déficiente en anglais (extrait 3). En négociant les termes de cette modalité de communication, les locuteurs peuvent aussi montrer leur conscience des pratiques à adopter pour faciliter la compréhension de l’autre (extrait 2).

Dans ces interactions nous avons vu que des locuteurs, qui n’ont reçu aucune formation aux principes de l’intercompréhension romane, arrivent pourtant à la mettre en place de façon efficace. En effet, ils adoptent spontanément un bon nombre de pratiques qui ont été listées dans le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC)⁴, guide pour la programmation de formations et base pour l’évaluation de compétences en intercompréhension, développé dans le cadre du projet MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension à Distance*)⁵. Dans la section de ce guide dédiée aux compétences interactionnelles⁶, on retrouve, entre autres, la formulation de phrases simples, l’adoption d’un débit ralenti et d’une prononciation soignée, l’accompagnement du discours par des gestes, le recours aux répétitions et reformulations et le choix de mots transparents. Dans les extraits analysés, nous avons observé la mise en place de ces pratiques et nous avons vérifié qu’elles rendent possible la communication plurilingue.

Des locuteurs de langues romanes peuvent donc s’engager dans une communication basée sur l’intercompréhension, même sans avoir été formés à ce but. Mais afin que cette communication fonctionne avec succès, il faut d’abord que les locuteurs acceptent de se mettre en jeu. Nous avons vu que si un locuteur n’a pas une motivation forte à s’engager dans une conversation plurilingue, il peut montrer une attitude négative, en niant la possibilité de communiquer (extrait 4). Participer à une conversation plurilingue requiert un effort particulier

⁴ <https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>

⁵ <https://www.miriadi.net>

⁶ <https://www.miriadi.net/l-interaction-plurilingue-et-interculturelle#simple-table-of-contents-6>

de la part des participants et une disponibilité à accepter un degré élevé d'incertitude. Comme rappelle le REFIC, « [s]e mouvoir entre plusieurs langues entraîne une fatigue qui peut amener à une baisse participation » (5.1.3).

Dans nos données, les participants ne semblent pas se décourager face aux difficultés d'une communication plurilingue. Il est sûr que leur motivation joue un rôle central dans leur attitude : puisqu'il se trouvent dans une situation de travail, atteindre une communication efficace constitue pour eux un enjeu fondamental. De plus, vu que leur travail les pousse à se déplacer à l'étranger de temps en temps (justement pour participer à des salons commerciaux), il est bien possible qu'ils aient déjà développé une certaine familiarité avec de pareilles situations de communication.

Un autre aspect qui nous semble jouer un rôle important dans ces interactions est le rire. Dans tous les extraits analysés, les participants recourent à l'ironie et au rire pour gérer une situation qui pourrait leur causer de l'embarras et minimisent ainsi le caractère menaçant de l'incertitude communicative. Une attitude ludique permet aux participants de se mettre en jeu sans se soucier de perdre la face (GOFFMAN, 1967), en se concentrant donc plus sur le contenu de l'interaction que sur sa forme. Dans ce sens-là, le rire semble être une stratégie très efficace pour faciliter le bon déroulement d'une conversation plurilingue.

5.1 Pistes de recherche

Même si notre analyse apparaît très encourageante par rapport à l'efficacité des interactions plurilingues entre locuteurs roumanophones, il reste certaines zones de difficultés qui nécessitent un approfondissement. En premier lieu, les données montrent que le bon fonctionnement de l'intercompréhension varie en fonction des binômes de langues concernés. Notamment, si dans le binôme italien/espagnol la communication se révèle spécialement fluide et donne lieu à très peu de malentendus, il n'en va pas de même pour la conversation entre italien et français. Dans ce deuxième cas, la compréhension mutuelle semble être plus problématique et nécessiter d'un certain nombre de séquences de clarification et résolution de malentendus.

Par ailleurs, l'efficacité des échanges ne dépend pas seulement de l'attitude des participants et des langues impliquées, mais aussi de l'activité interactionnelle en cours. Une conversation plurilingue ne pose généralement pas de problèmes dans une activité « simple », comme justement dans les séquences de négociation analysées. Nos données montrent aussi

que ce type de communication est très efficace pendant des interactions ritualisées et fortement multimodales, comme par exemple la dégustation des vins ou la présentation d'un livre illustré par le feuilletage de ses pages (PICCOLI, en préparation). Cependant, communiquer de façon plurilingue s'avère plus compliqué quand la tâche à accomplir requiert des explications abstraites.

6. Conclusion

L'analyse de quelques séquences de négociation explicite de la langue dans des salons commerciaux nous a permis d'observer comment des locuteurs de langues romanes, n'ayant eu aucune formation préalable, gèrent des situations de plurilinguisme. Nous avons vu que leur attitude face à la possibilité de communiquer de façon plurilingue est généralement positive et nous avons mis en relation cette tendance avec la forte motivation à communiquer des participants, due au fait qu'ils se trouvent dans une situation de travail. Nous avons aussi mis en évidence le rôle des rires et de l'ironie comme pratiques qui minimisent la valeur menaçante de la communication plurilingue et qui, conséquemment, aident les participants à se mettre en jeu.

Notre analyse montre qu'une communication basée sur les principes de l'intercompréhension (chacun parle sa langue) est non seulement possible, mais qu'elle peut être efficace, avec toutefois certaines restrictions. A notre connaissance, cette étude est à ce jour la seule qui repose sur un corpus d'interactions spontanées entre locuteurs de langues romanes dans une situation non-didactique. Nous considérons donc que les résultats de notre analyse peuvent contribuer au développement des études sur l'intercompréhension romane, en apportant une nouvelle perspective sur la dimension interactionnelle du plurilinguisme.

Conventions de transcription

Les transcriptions ont été effectuées selon la convention Icor⁷, développée au sein du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) de Lyon. Des ultérieures notations ont été introduites pour rendre compte des phénomènes non-verbaux. Notamment les notations multimodales, en gris, sont introduites par le sigle du nom du locuteur en minuscule (ex. nat). Leur emplacement par rapport aux tours de parole est indiqué par le

⁷ http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

symbole § (pour l'exposant), * (pour le client/visiteur). Les flèches signalent la poursuite d'un geste sur plusieurs tours de parole.

Références bibliographiques

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO, S. "Beso em português diz-se beijo:*": la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. *Lidil*, Grenoble, n. 28, p. 95-108, décembre 2003.

BALBONI, P. Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In: JAMET, M.-C. (Ed.), **Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche**. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 2009, p.197-203.

BERTHOUD, A.-C.; GRIN, F.; LUDI, G. (Eds.). **Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2013.
crossref <https://doi.org/10.1075/mdm.2>

BOTHOREL-WITZ, A.; TSAMADOU-JACOBBERGER, I. Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans les entreprises à vocation internationale (implantées en Alsace). In: HUCK, D.; KAHN, R. (Eds.). **Langues régionales, cultures et développement**. Paris: L'Harmattan, 2009, p. 43-91.

CADDEO, S.; JAMET, M.-C. **L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Paris : Hachette, 2012.

CAPUCHO, M. F. L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. In : DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Eds), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, col. Didaskein, à paraître.

DELLA PUTTA, P. Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni. In: **Italiano Linguadue**, 2, 2011, ISSN 2037-3597.

DIADORI, P.; PALERMO, M.; TRONCARELLI D. **Manuale di didattica dell'italiano L2**. Perugia: Guerra, 2009.

DEGACHE, C. **Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension** (communication). GMF: Qualität entwickeln, Leipzig, 2008.

DEPREZ, S. Fundamentos pedagógicos de las interacciones plurilingües: desde la noción de interacción y los intercambios guiados hasta los intercambios instantáneos. In : MATESANZ EL BARRIO, M. (Ed.). **El plurilingüismo en la enseñanza en España**. Madrid: Ed. Complutense, 2012, p. 24-39.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: University Press, 1992.

FIRTH, A. The *lingua franca* factor. **Intercultural Pragmatics**, n. 6-2, 2009, p. 147-170.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, n.26, 1996, pp. 237-259.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior**. Garden City, NY: Anchor, 1967.

GULICH, E. "Soûl c'est pas un mot très français". Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif dans un corpus de conversation en "situation de contact". **Cahiers de linguistique française**, n.7, 1986, p.231-258.

MARKAKI, V.; MERLINI, S.; MONDADA, L.; OLOFF, F.; TRAVERSO, V. Multilingual practices in professional settings. Keeping the delicate balance between progressivity and intersubjectivity. In: BERTHOUD, A.-C; GRIN F.; LUDI G. (Eds.). **Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2013, p. 3-32. **crossref** <https://doi.org/10.1075/mdm.2.01mar>

MELO-PFEIFFER, S. Intercomprehension between Roman Languages and the Role of English: a study of multilingual chat-rooms. **International Journal of Multilingualism**, Routledge, n.11(1), 2014, p.120-137.

MERLINO, S.; TRAVERSO, V. Les séquences de traduction spontanée comme mécanisme de réparation dans des interactions professionnelles. **Synergies Pays Germanophones**, n.2, Berlin: Revue de Gerflint, 2009, p. 129 -143.

MONDADA, L.; NUSSBAUM, L. (Eds.). **Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue**. Limoges: Editions Lambert Lucas, 2012.

MONDADA, L. et OLOFF, F. Gestion de la participation et choix de langue en ouverture de réunions plurilingues. **Actes du Colloque 'Les compétences langagières dans la vie professionnelle'**. Zürich, 4-6 février 2010.

MONDADA, L. Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps: la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. In: BILGER M. (Ed.), **Transcrire**. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2008, p. 127-156.

NEVILLE, M.; WAGNER, J. Language Choice and Participation: Two Practices for Switching Languages in Institutional Interaction. In: PALLOTTI, G. et WAGNER, J. (Eds.). **L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives**. Honolulu, HI: University of Hawaii, 2011, p.213-238.

PICCOLI, V. **Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones: de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes** (thèse en cours de rédaction).

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, n.50(4), 1974, p. 696-735.

SCHEGLOFF, E. A. **Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis 1**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. **crossref**
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>

TREGUER-FELTEN, G. Comment évaluer l'impact de la *lingua franca* en milieu professionnel? **Cahiers de l'APLIUT** [en ligne], Vol. XXVIII, n°1, 2009, p.14-26. **crossref**
<https://doi.org/10.4000/apliut.3169>

Artigo recebido em: 27.05.2016

Artigo aprovado em: 05.07.2016

New contexts, new processes, new strategies: the co-construction of meaning in plurilingual interactions

Novos contextos, novos processos, novas estratégias: a co-construção do sentido em interações plurilíngues

Filomena Capucho*
Maria da Piedade Silva**

ABSTRACT: Intercomprehension (IC) can be defined as *the process of co-constructing meaning in intercultural/interlinguistic contexts*. The latest developments of this notion locate the communicative processes in the context of *plurilingual interactions*, both in written hybrid forms of communication at distance (chats and forums) and in face-to-face oral conversations (cf. ARAÚJO E SÁ; DE CARLO; MELO-PFEIFER, 2011; BALBONI, 2010, among others). Further research in Applied Linguistics is required so as to support the emergent pedagogical practices aimed at developing the competences of individuals who are now seen simultaneously as IC learners and IC immediate users. This research should be grounded on a multidimensional analysis model of authentic corpora of oral plurilingual interactions in order to provide the analyst with a list of communication strategies and a detailed description of interactional processes that will allow IC specialists to assess the results of actual learning in the context of IC projects and to structure IC learning activities. In this paper, we will present the analysis of an extract from the Bucharest-Cinco corpus that will allow us to identify the strategies developed in the process of co-construction of meaning in multilingual contexts through a close examination of verbal and non-verbal features.

RESUMO: A Intercompreensão (IC) pode ser definida como o processo de co-construção do sentido em contextos interculturais / interlinguísticos. Os últimos desenvolvimentos desta noção situam os processos comunicativos no contexto das interações plurilíngues, tanto em formas híbridas de comunicação escrita à distância (chats e fóruns) como em conversas orais face-a-face (cf. ARAÚJO E SÁ; DE CARLO; MELO-PFEIFER, 2011; BALBONI, 2010, entre outros). Mais pesquisas em Linguística Aplicada serão necessárias para apoiar as práticas pedagógicas emergentes destinadas a desenvolver as competências dos indivíduos, que agora são vistos simultaneamente como aprendentes de IC e utilizadores imediatos de IC. Esta investigação deverá ser fundamentada num modelo de análise multidimensional de *corpora* autênticos de interações plurilíngues orais, a fim de proporcionar ao analista o (re)conhecimento de estratégias de comunicação e uma descrição detalhada dos processos interacionais, que permitirá aos especialistas avaliar os resultados da aprendizagem real no âmbito de projetos de IC e estruturar as atividades de aprendizagem. Neste artigo, apresentaremos a análise de um extrato do *corpus* Bucareste-Cinco, que nos permitirá identificar as estratégias desenvolvidas no processo de co-construção de sentido em contextos multilíngues através de um exame atento de características verbais e não-verbais.

* Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos em Comunicação e Cultura.

** Agrupamento de Escolas do Sátão - Centro de Estudos em Comunicação e Cultura.

KEYWORDS: Intercomprehension. Plurilingual interaction. Dialogic cooperation. Interproduction.	PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão. Interação plurilíngue. Cooperação dialógica. Interprodução.
---	--

1. Introduction

The concept of Intercomprehension (IC) has been under discussion for more than 20 years now. Since the beginning of the 90's, several European teams have been studying and implementing it in the context of language learning. Definitions may vary according to the many theoretical schools, or to the direct pragmatic aims of specific applied research (cf. CAPUCHO, 2011a). Several publications have reflected this diversity (DEGACHE; BALZARINI, 2002; CAPUCHO et al., 2007; DEGACHE; MELO, 2008; UZCANGA VIVAR, 2010; DE CARLO, 2011; MATESANZ EL BARRIO, 2013; OLLIVIER, 2013, among others); however, this diversity does not attain the unity of the approach and is considered as a source of flexibility and adaptability to target audiences and specific learning situations.

In general terms, IC can be defined as *the process of co-constructing meaning in intercultural/interlinguistic contexts* (CAPUCHO, 2011b). The latest developments of the notion are linked to the development of projects addressing the training of plurilingual communication competences of professionals. These trainees are simultaneously learners and immediate users of the IC in the context of professional *plurilingual interactions*, either in written hybrid forms of communication at distance (emails, chats and forums) or in face-to-face oral conversations (cf. ARAÚJO E SÁ; DE CARLO; MELO-PFEIFER, 2011; BALBONI, 2010). These new professional contexts of IC regarded as plurilingual interactions bring new learning needs concerning specific strategies and processes that are required for effective plurilingual/intercultural communication.

Studies on the hybrid forms of plurilingual communication are now abundant (ARAÚJO E SÁ; MELO, 2003, 2006, 2007; ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER, 2009; BONO; MELO-PFEIFER, 2008, 2011; MELO-PFEIFER, 2014, 2015, amongst others), but research about the processes that are at stake in face-to-face plurilingual interactions is still very scarce (CAPUCHO, 2012; CAPUCHO, 2016 and in press a)). Further research in Applied Linguistics is, thus, required so as to support the emergent pedagogical practices aimed at developing the competences of individuals who are now seen simultaneously as IC learners and IC immediate users. This research should be grounded on a multidimensional analysis model of authentic corpora of oral plurilingual interactions in order to provide the analyst with a list of

communication strategies and a detailed description of interactional processes that will allow IC specialists to assess the results of actual learning in the context of IC projects and to structure IC learning activities. In this context, the *intercultural (communicative) competence*, which is vital to ensuring the success of these plurilingual encounters, cannot be separated from linguistic and pragmatic resources.

In this paper, we will present the analysis of an extract from the Bucharest-Cinco corpus that will allow us to identify the strategies developed in the process of co-construction of meaning in multilingual contexts, through a close examination of verbal and non-verbal features. We will particularly focus on aspects concerning dialogic cooperation¹, negotiation of meaning² (reformulations, clarifications and conflict resolution), interactional negotiation (turn-taking and topical development) and interproduction³ (anticipation strategies, lexical choice, simplifications), as well as the use of non-verbal communication.

The results of this analysis will be compared to published data on analyses of monolingual interactions in second language (*i.e.* English) (MEIERKORD, 2000; COGO; DEWEY, 2012; VARONIS; GASS, 1985 amongst others – cf. point 4.5) so as to bring to light specific interaction strategies and effects, which will be fundamental for supporting the Didactics of IC.

2. Theoretical framework

In the present study, we will apply a multidimensional and plural approach in Applied Linguistics, bringing together existing theoretical models: the Modular Model of Geneva School of Linguistics (ROULET, FILLIETAZ; GROBET, 2001); Conversation Analysis in its foundations (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) but also taking into account its recent epistemological evolution (MURATA, 1994; LI, 2001; YANG, 2001; OERTEL et al., 2012); Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992); and Goffman's approach to interaction (GOFFMAN, 1959; BROWN; LEVINSON, 1987; KERBRAT-ORECCHIONI 2006). An analysis of non-verbal aspects of communication (especially with regard to the paraverbal and kinesic aspects) is also essential, given its importance in the co-construction of meaning. This model does not aim at fully applying any of the above mentioned theoretical

¹ Cf. Roulet, Filliettaz and Grobet, 2001.

² Cf. Ellis, 1997.

³ Cf. Capucho, 2011a.

models, but at taking into account selected specific notions and methods from these theories and combining them for the different objectives of the analysis.

3. Methodology

The model will be applied to analyse an extract from the mentioned Bucharest-Cinco corpus. This corpus is a transcription of 3 hours of video-recorded authentic interactions among the participants gathered at the 5th meeting of the CINCO⁴ project that took place in Bucharest on the 5th and 6th of September 2013. It includes interactions held during plenary meetings and during work sessions of smaller working groups. In order to facilitate the reading and comprehension of the speakers' talks, the examples are presented both in the original language (using a slightly adapted version of the Val.Es.Co. transcription code (<http://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>), including paraverbal and non-verbal aspects) and in their English translation.

The extract analyzed in this study is an interaction of 17'36" which corresponds to the beginning of the working session of two members of the group "Brassage Culturel" (Cultural Melting Pot). This working group has the task of preparing a document to present the city of Marseille as a multicultural place at the formal session of the final event of the project in Marseille. Both speakers, Juan (Spanish) and Tatiana (Belarus having lived in Portugal for 17 years and fluent in Portuguese), who attended the entire CINCO training course, have to organise the presentation of their group work. The instructions and the title of their collaborative task were presented to them in French, and the work was underway. To fulfil the objectives of the training course, they were invited to apply what they have learned during the IC course while interacting in their mother tongues or any other preferred language. Therefore, Juan chooses to speak Spanish and Tatiana selects Portuguese to facilitate the dialogue. It is important to note that, even though they are proficient in several foreign languages, none of them is a language specialist – Juan holds a degree in Economics and Business Administration and a Master Degree in International Relations and works as a Project Manager; Tatiana has a PhD in Mathematics and is a Professor at the University of Aveiro.

⁴ CINCO was a Leonardo – transfert d'innovation project, nº 2011-1-PT1-LEO05-08609, developed during the years 2011 – 2013. The aim of this project was to create training materials for Intercomprehension between Romance Languages for professionals working in Volunteer Associations in France, Italy, Portugal, Romania and Spain.

4. Results

4.4 Dialogic Cooperation

As mentioned above, Juan and Tatiana have a common aim: to produce a sound planning of the presentation that their working group will have to make. Being the leader of this group, Juan tries to get some feedback on his ideas from Tatiana. The role played by Juan explains the asymmetric distribution of talk that is noticeable along the interaction we analyse in this paper. During the development of the main topic of this interaction, Juan initiates the majority of the moves and often holds the floor in long interventions while Tatiana's turns are shorter and mainly responses or feedbacks to Juan's turns. The aim of the conversation and its social and institutional issues allow Juan to occupy the strong position as he holds the information needed to fulfil the task; in fact, most of the times, he is looking for Tatiana's acknowledgment to his proposals. Tatiana accepts the lower position as she is receiving that information she doesn't possess, and there are no conflicts arising from any attempt to renegotiate these contextual positions. It is the final result of the group's work which is at stake and Juan's leadership appears to be accepted. The harmonious dialogic cooperation that characterises the interaction corresponds to the commitment of both speakers to the task they are accomplishing and a mutual willingness and engagement to guarantee its successful achievement.

Dialogic cooperation in this conversation is built on specific strategies that emerge throughout the interaction. These strategies are identified in the light of existing models, analysed and explained through the proposed multidimensional model which will specifically tackle *interactional negotiation* (turn-taking system, and eventual conflicts, namely overlaps), *topic negotiation* (how subtopics are inserted, ratified and developed), *negotiation of meaning* (repair sequences, reformulations, self-elicitations) and *face work* (namely FTAs⁵ and FFAs⁶ that are performed).

In the following excerpt, the conversation starts with a metacommunicative topic concerning the conditions of talk – Juan attributes himself the lower position by revealing issues that are unknown to him about the videotaping logistics:

J: eh: ha/ hay una cosa que no he entendido/ (EN: eh: there is/ there is something I have not understood/)

⁵ Brown & Levinson, 1987.

⁶ Kerbrat-Orecchioni, 2006.

T: hum hum

J: que nos van gravar ahora o después o: ///{ilustrator}(EN: if they are going to videotape now or later or:///)

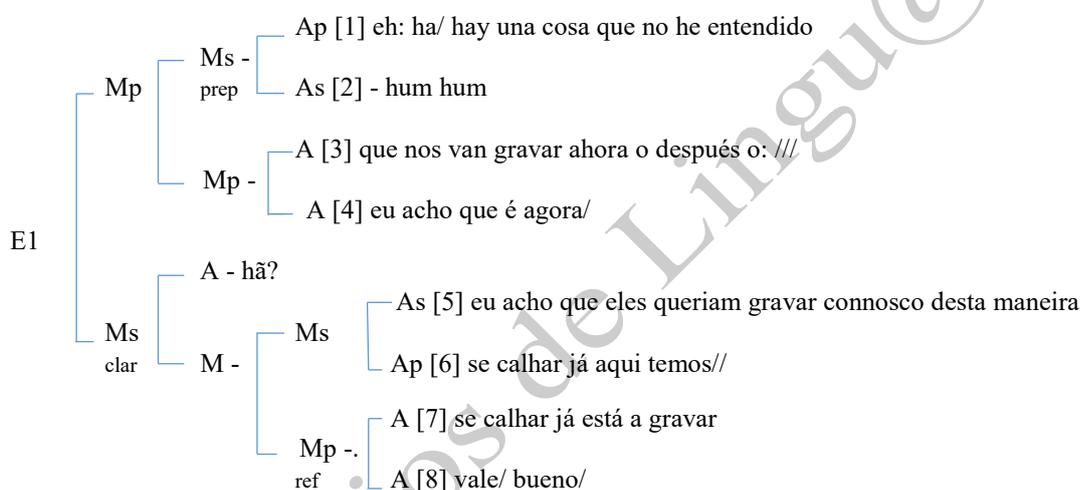
T: eu acho que é agora/ (EN: I think it is now/)

J: hã?

T: eu acho que eles queriam gravar connosco desta maneira se calhar já aqui temos// {deictic} se calhar já está a gravar/ (EN: I think they wanted to videotape with us like this may be we have it already// may be it is already going on/)

J: vale/ bueno/ (EN: ok/good/)

Tatiana's collaborative moves contribute to the smooth development of the topic and the sharing of the requested information, through the following hierarchic structure⁷:



In the main move (Mp), Tatiana responds to Juan's preparatory act with a sign of backchannel. The second move (Ms) aims at clarifying the given information. It is not a repair sequence because Juan's question that opens this move does not concern any lack of understanding, but the need for further explanation about the topic. This is understood by Tatiana, who continues to develop her previous statement and reformulates it in a final move. Juan's final reaction act shows that his initial request has been satisfactorily answered.

It is important to notice that acts [3] and [4] and [7] and [8], which compose the two main moves of this exchange, are hierarchical at the same level, showing equal collaboration between the interactants. This first exchange is therefore an example of effective dialogic cooperation, where the meaning is actually co-constructed by the speakers without conflict.

⁷ For the analysis of conversational structure, we use the Geneva model of discourse analysis (ROULET et al, 2001). We will therefore consider the concepts of *exchange*, *move* and *act* (cf. MOESCHLER, 2002).

Having successfully confirmed that the logistic aspects of their “performance” were ensured (Juan and Tatiana had been asked to be videotaped during their work), Juan can initiate the main topic of the conversation: “entonces tenemos un grupo de personas” (EN: so we have a group of people). The plural form of the verb (*tenemos*) is an evidence of solidarity among the two speakers, integrating Tatiana in the work that will be done.

During this long exchange, Tatiana’s continuous collaboration is expressed by numerous discourse markers:

- Continuers - hum, hum
- Non-verbal backchannels – frequent head nodding
- Diaphonic echoes in Portuguese – “língua”, “sim, sim, francês”, “cada pessoa”, “palavras chaves”, “atualidade”, “de outros idiomas”, “Roménia”
- Diaphonic echoes in the language used by Juan - “slides”, “cada persona”
- Convergence backchannels - “sim”, “pois”, “pois é”, “ai é”, “ok”, “é”

Some of these features are also present in Juan’s discourse, namely:

- Diaphonic echoes in Spanish - “para todos”, “la actualidad”, “nada”, “o escuchas” “o entiendes”
- Diaphonic echoes in the language used by Tatiana: “Power Point”
- Mention of Tatiana’s previous statements – “siguiendo un poco eso que tu dices”
- Convergence backchannels – “claro”, “sí, exactamente”, “vale”, “sí”, “sí, es verdad”, “exactamente”

Another noteworthy collaborative strategy to signal is Juan’s frequent use of cajolers⁸, verbalised 16 times with the interrogative “Vale?”. This strategy shows Juan’s attention towards Tatiana, a strategy to ensure that his interlocutor understands his statements or agrees with him. In nonverbal terms, the same is reflected in Juan’s frequent eye contact.

Moreover, both speakers clearly apply “diligent anticipation” strategies (ARAUJO E SÁ, 1993), displayed in our corpus through the use of code-switching that both Juan and Tatiana accompany with illustrators whenever they anticipate that the other may not understand what

⁸ Cajolers are “verbal appeals for the listener’s sympathy, e.g. *you know, I mean, you see*” (MEIERKORD, 2000).

they mean. The following move illustrates the adoption of a mutual “benevolent attitude” (MEIERKORD, 2000):

J: algo que sirva de// {illustrator} de guion para que la gente entienda/ el contexto ¿no? ehh de hecho es una de las// ehh de de la té/ de las técnicas de la intercomprensión/ intentar un poco/ comprender el contexto// {illustrator} y ya/ (EN: Something that works as// a script so that people may understand/ the context right? ehh in fact this is one of the//ehh thee te/ of the techniques of intercomprehension/ to try a little/ to understand the context// and thi/)

T: hum

J: y así es más fácil/ [ir entendiendo (EN: and this way it is easier/[to understand)

T: sim comm *key words* {illustrator} (EN: yes with *key words*)

J: exactamente/ exactamente las palabras claves/// las *key words* (EN: exactly/ exactly y the *key words*/// *key words*)

T: ou palavras chaves/ e depois tu falas e as pessoas pelo menos (EN: or key words/ and then you speak and the persons at least)

J: exactamente (EN: exactly)

T: {illustrator} lendo] entendem melhor sobre aquilo que falas (EN: by reading] understand better what you are talking about)

J: si en al/ si en algún caso esa palabra clave {illustrator}/ o esa frase clave va unida a a alguna pequeña imagen/ que pueda hacer entender incluso mejor no lo sé se me ocurre inmigración/ ¿no? ehh// sobre culturas/ pues una foto en la que aparezca en el propio Marsella gente que/ culturalmente se ve que son muy diferentes {illustrator}// ¿vale? (EN: if in an/ if in any case that key word/ or that key sentence goes with a any small image/ that may help to understand better I don't know I'm thinking about immigration/ right? Ehh// about cultures/ you put a photo in which it appears in Marseille itself people that/ culturally we may see they are very different// ok?)

T: hum hum

Juan uses the same code-switching strategy whenever he employs a term related to technological devices or any other term that may be considered opaque in Spanish. Since he is aware of the fact that these words may present a difficulty to Tatiana when verbalised in Spanish, he immediately translates them into English:

J: el orde] **el ordenador el computer**/ eh (EN: the compu] **the computer the computer/eh**)

J: sí tienes/ lo puedes hacer/ con **el ratón** ((...)) con **el mouse** o// aqui (EN: if you have one/ you may do it/ with **the mouse** ((...)) with **the mouse** or// here)

In other examples, he simply uses the English word followed by the translation:

J: (()) tanto/ tantos partners/ tantos parceiros (EN: (()) so/ so many *partners*/ so many partners)

The same happens in self-repair acts, whenever Tatiana's reaction to Juan's illocutionary intentions is not the one he expects. In the following move, Juan makes a joke and laughs, looking at Tatiana and expecting her laughter, but she only smiles. In order to make sure that she understands his irony, Juan reformulates his word in English:

J: **Supervisora** {laugh}
 T: {smile}
 J: {laugh} *Supervisor* eh///
 T: {smile}

4.2 Interactional Negotiation

The analysis of issues concerning interactional negotiation in the dialogue will lead us to some previous comments concerning its interpretation: "According to Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974), an ideal conversation is organized so that no interruption occurs" (LI, 2001, p. 260) and, therefore, any interruption or overlap is considered as disruptive and a manifestation of the interrupter's struggle for power. However, further research on the topic (BEATTIE, 1981, 1982; MURRAY, 1987; TANNEN, 1981, 1994; GOLDBERG, 1990; MURATA, 1994, NG. et al. 1995, amongst others) has contested this view and proposed that, conversely, interruptions and overlaps may, in certain contexts, be an evidence of high dialogic cooperation based on solidarity, complicity and enthusiasm (cf. LI, 2001, p. 261; YANG, 2001, p. 2). Even if interruptions are termed differently by different authors, it is possible to consider two main types of interruptions (with or without overlaps): competitive interruptions⁹ – also called intrusive (MURATA, 1994; LI, 2001) or power interruptions (GOLDBERG, 1990) – and collaborative interruptions - also named rapport (GOLDBERG, 1990) or cooperative interruptions (MURATA, 1994; LI, 2001). In competitive interruptions and overlaps, "the incoming speaker attempts to forcefully take over the turn" (OERTEL et al, 2012); on the contrary, collaborative interruptions do not involve power conflictual issues, since they

⁹ We adapt the terminology proposed by Oertel et al. 2012 for overlaps, extending it to interruptions, as well. Moreover, we distinguish competitive and collaborative interruptions, in order to avoid any confusion between cooperation and collaboration: "a collaborative behaviour or a non-collaborative behaviour are necessarily cooperative" (AUCHLIN; MOESCHLER, 1985, p. 202). Vion (1992, p. 251) suggests the same: "As we are speaking, even if relations are particularly conflictual, we are on cooperation ground". (our translation of both quotations). We will use the same terminology for the classification of overlaps.

correspond to what is called *kyowa* in Japanese which literally means “coproduce” or “cooperate”. In this sense, an interruption is a means for the co-speakers to achieve a “conversational duet” (LI, 2001, p. 262).

In this analysis, we also adopt Li’s distinction between **successful** and **unsuccessful interruptions**. In the latter, “both speakers continue talking and complete their utterances [...] or the second speaker stops before finishing the intruding speech, although the first speaker continues talking and holding the floor” (LI, 2001, p. 268), like in the following example:

J: *supervisor*// ehh// entonces por ejemplo/ tú dices que te gustaría historia (EN: *supervisor*// ehh// then for instance/ you say you would like history)
 T: eu gosto de história/ de cultura/ pode ser [história cultura (EN: I like history/ culture/ may be [history culture)
 J: yo creo] (EN: I believe)
 T: = história ou cultura tanto faz// cultura/ já tens Elisabete// aqui diz cultura (EN: = history or culture it is the same// culture/ you already have Elisabete// here it says culture)
 J: sí no porque ellos han respondido (EN: yes no because they have answered)
 T: já responderam? (EN: have they?)
 J: sí (EN: yes)
 T: ok

In spite of his higher position, Juan stops his interruptive move abruptly and chooses to respond to Tatiana’s turn.

The overlap in the following example shows a short moment of competition between the speakers. Nevertheless, it does not seem to be felt as conflictual, since it is solved by an agreement move, which is reinforced by the nonverbal positive features that accompany Tatiana’s speech:

J: ça, es hablar conn// de inmigración pero no como un problema que/ [sino (EN: This is speaking with// of immigration but not as a problem/ [but)
 T: não mas (EN: no but)
 J: como una (EN: as a)
 T: leva leva a questões/ cuidados com língua (EN: it leads leads to questions/ care with language)
 J: enriquecimiento cultural] (EN: Cultural enrichment])
 T: sim {nod, smile}/// precisamente (EN: yes/// precisely)
 J: exactamente (EN: exactly)

It is noteworthy to remark that, in the entire dialogue, there is only one example of competitive interruption, in the form of a disagreement (cf. LI, 2001, p. 269), occurring just before this last example:

J: claro/ sí pero proprio tenemos que enfocar todo esto desde un punto de vista positivo// (EN: obviously/ yes but first we have to focus on everything from a positive point of view ///)
 T: sim (EN: yes)
 J: [ya no (EN: [and not)
 T: não estou] a falar sobre im/ imigrantes no negativo (EN: I'm not] speaking about im/ immigrants in a negative way)

These two examples compose, in fact, a particularly complex sequence in terms of negotiation of faces that will be commented in point 4.4.

Thus, we should point out that, even if interruptions and overlaps are frequent in this dialogue (we counted a total of 14 interruptions¹⁰ and 8 full overlaps that do not arise from clear interruptions), the majority of them are evidence of a collaborative attitude between the speakers.

If we apply Li's subcategories (LI, 2001, p. 269) for collaborative interruptions, we may conclude that all of them are present in the corpus:

Agreement interruptions show the interrupter's "concurrence, compliance, understanding, or support. Sometimes the interruption also serves as an extension or an elaboration of the idea presented by the speaker" (*ibidem*). Most of the cases identified in the dialogue correspond to this subcategory, as exemplified in the following moves:

J: nuestro grupo está formado como verás/ por/ ehh una dos tres/ tres representantes de Portugal/// una representante italiana/ que no sé quién es/// porque/ Ponja/ no sé quién es// ehh: (EN: our group is composed as you will see/ by/ ehh one two three/ three representatives of Portugal/// one Italian representative/ I do not know whom she is/// because/ Ponja/ I don't know whom she is// ehh)
 T: dois/ dois [italianos aquí (EN: two/ two [italians here)
 J: de verdad Nicoleta]/ que/ es [italiana (EN: in fact Nicoleta]/ who/ is [Italian)
 T: é francesa] [EN: she is French]
 J: italiana/ ¿verdad? (EN: Italian/ right?)
 T: hum
 J: viene a través de esta organización/ pero no es francesa/ (EN: she comes from

¹⁰ 10 are from Tatiana's initiative; 4 are from Juan.

this organisation/ but she is not French)

T: ok mas se calhar já tem alguma coisa/ (EN: ok but she probably has already something/)

J: supongo que ella puede ayudarnos/ un poco/ de manera más general/ por eso me ha escrito este correo/ este email/ en que decía ((...)) (EN: I suppose that she may help us/ a little/ in a more general way/ that's why she has already written to me this email/ this *email*/ where she said ((...)))

J: la lengua en la que tú vas hablar es claro// ¿qué quiere decir eso?/ quee ///sí habrá (EN: the language that you will speak obviously// What does this mean? That: ///we will have)

T: hum hum

J: que es escribir algunas frases {illustrator} (EN: to write some sentences)

T: hum hum

J: ¿vale? /// para: vale/ [tener (EN: ok? to: well/ [have...)

T: mas poucas]/ melhor imagens porque quando as pessoas estão a ouvir (EN: but not many]/ better images because when people are listening)

J: si/exactamente (EN: yes, exactly ...)

Assistance interruptions provide help to the speaker, adding a word, a phrase, a sentence or an idea to what is being said. Tatiana often assists Juan, whenever she perceives that he is struggling to formulate his thought in a comprehensible way:

J: Cada persona porque después lo vamos a poner en común y tendremos/ de eh:/// digamos yo mandaré [una versión (EN: Each person because afterwards we are going to put it in common and we will have/ to eh:/// let's say I will send [a version)

T: juntar] (EN: gather])

J: Junta de todo/ vale? (EN: all together/ ok?)

T: {nod}

J: por eso si alguien necesita del/ dame información sobre la historia de Marsella// [o dime (EN: so if someone needs that/ give me information about the history of Marseille// [or tell me)

T: sim] (EN: yes])

J: dónde puedo buscar/ oo ehh/ alguna pista sobre// ehh: [cuándo ha estado (EN: where I can get/ oo ehh/ any clue about// ehh; [when she has been)

T: se calhar mais para] esclarecimento de [qualquer questão que podia {nod} (EN: may be more for] clearing out [any question that she might)

J: exactamente] (EN: exactly)

T: mas// eh a atualidade// era bom queee eh houvesse eh (EN: but// eh present times// it would be good iiif eh there was eh)

J: Por ejemplo en la actualidad yo había pensado destacar un poco// de que sigue siendo un centro de inmigración (EN: for instance for present times I had thought to note a little// that it goes on being a centre for immigration)

The same attitude is also recurrent in other moves. Sometimes, Tatiana fills in Juan's utterances with missing words, not interrupting, but profiting from a hesitation or a moment of silence to complete an utterance, thus permitting the conversation to flow, as in:

J: pudiera actuar/ como soporte (EN: it might work/ as a support)

T: para todos (EN: for everybody)

That can be also observed in the example that we have previously mentioned:

J: algo que sirva dee// {illustrator} de guion para que la gente entienda/ el contexto ¿no? ehh de hecho es una de las// ehh dee de la té/ de las técnicas de la intercomprensión/ intentar un poco/ comprender el contexto// {illustrator} y ya/ (EN: Something that works ass// a script so that people may understand/ the context right? ehh in fact this is one of the//ehh thee te/ of the techniques of intercomprehension/ to try a little/ to understa^qnd the context// and thi/)

T: hum

J: y así es más fácil/ [ir entendiendo (EN: and this way it is easier/[to understand)

T: sim comm *key words* {illustrator} (EN: yes withh *key words*)

Clarification interruptions are also present in Tatiana's moves. She interrupts Juan to confirm that she really understands what he means or to clarify information that seems unclear to her:

J: cada persona tiene [que tener (EN: each person has [to have)

T: cada persona?] (EN: each person?)

J: cada (EN: each)

T: cada? ou de cada grupo? (EN: each? or from each group?)

J: no/ cada persona (EN: no/ each person)

T: cada pessoa (EN: each person)

J: {reading from the computer screen}: cada uno de nosotros explicará brevemente en su propia lengua/ las evidencias que haya encontrado sobre Marsella/ y su entorno// quiere decir/ puede ser Marsella [(EN: each one of us will explain briefly in their own language/ the evidences that they have found about Marseille/ and its surroundings// this means/ it may be Marseille)

T: ou em torno] (EN: or aound)

J: oo la zona [alrededor (EN: or the zone around)

T: pois] (EN: right)

J: pues que tenga solo que es la Provence oo/ el sur de Francia algo/ así (EN: yes that has only that it is Provence oor/ the south of France somethiing/ like that)

The frequent overlaps are also evidence of collaboration. Very often Juan and Tatiana speak simultaneously, with the same intention, composing a sort of choir tuned to construct shared meaning, as illustrated in the sequence of overlaps below:

T: mas se calhar é bom meter é ital-espanhol romeno (EN: well, but may be it would be good to put it is Ital-Spanish and Romanian)

J: [por ejemplo entonces podemos/ (EN: [for instance then we put...)

T: romeno] (EN: Romanian)

J: siguiendo un poco eso que tú dices podemos decir que el voluntario español/// tra-trabajaría esa parte de [actualidad porque (EN: following a little bit what you say we may say that the Spanish volunteer/// wou-would work that part of [present times because)

T: atualidade/ sim {nod} (EN: present times/ yes)

J: ya no está conmigo no está {deictic} (EN: it is no longer with me it isn't)

T: hum hum]

J: en mi grupo y vuestro grupo de historia ya tiene dos personas y el de cultura tiene dos (EN: in my group and in your group of history there are already two persons and the culture one has two)

T: eu acho que para esta chega e para grupos de língua e atualidade podia ser mais/ língua [e atualidade (EN: I think that for this one it's enough and for groups of language and present times it might be more/ language [and present times)

J: sí/ sí] (EN: yes, yes)]

We may, therefore, conclude that far from revealing a conflict between the speakers or a violation to the rule 'one party at the time' or a turn-taking error that needs repair (SACKS et al., 1974), interruptions and overlaps, in this dialogue, exhibit the collaborative will of both interactants and become, in fact, a means to effectively achieve mutual communication aims. Interruptions and overlaps are, thus, interpreted in the light of IC as elements that ensure the flow of communication and evidence of active listenership and a benevolent attitude of the listener towards the speaker, emphasising the contribution of intercomprehension in promoting successful intercultural communication.

4.3 Negotiation of meaning

In plurilingual interactions, we might expect negotiation of meaning to be a complex process, where numerous repair sequences would play the main role. It may therefore be somewhat surprising that, in this corpus, meaning is actually co-constructed in a smooth process, and conflictual sequences are scarce. As it has already been mentioned, speakers seem to adopt a mutual "benevolent attitude", characterised by the use of specific non-verbal

strategies (illustrators) and frequent cajolers. Specific paraverbal features – namely the slow rhythm of production and the careful articulation of words –also demonstrate the speakers’ attention to the need of enabling the other to understand. Moreover, the use of anticipation strategies, which aim at ensuring understanding, is effectively implemented by the interlocutors. Apart from the occurrences of code-switching that have been pointed out, reformulations (either marked or unmarked) and self-elicitations seem to be anchored in this type of strategies. Examples of this are prevalent in Juan’s discourse as the following examples show:

- Marked reformulations

J: {reading from the computer screen}: cada uno de nosotros explicará brevemente en su propia lengua/ las evidencias que haya encontrado sobre Marsella/ **y su entorno// quiere decir, puede ser Marsella** (EN: each one of us will explain briefly in their own language/ the evidences that they have found about **Marseille/ and its surroundings// this means, it may be Marseille**)

J: pero por lo menos/si podemos ver con eso podemos probar que hay eese **esa mezcla de culturas/ o sea en el aspecto ehhh lingüístico** (EN: but at least/ with that we may prove that there is that **that mixture of cultures/ that’s to say that, in the aspect ehhh linguistic**)

- Unmarked reformulations

J: pero claro que no hay ningún francés/ **no tenemos ninguna sola persona francesa** que nos pueda decir ehh/ (EN: but of course there is nobody French/ **we don’t have any single French person** who may tell us ehh/)

J: Sí pero/realmente lo que nosotros creo que tenemos que ver **es identificar por un lado/explicar un poco sobre el occitano la lengua de allí/ e identificar palabras/** que vengan de otros idiomas latinos (EN: yes but/ really what I think we have to see **is identify on one side/ explain a little about Occitan the local language/ and identify words/** that come from other Latin languages)

- Self-elicitations

J: y actualidad {deictic} (EN: and present times)

T: Hum hum

J: **en este sentido actualidad es bueno pruebas actuales** de que sigue siendo un lugar de centro de culturas/ por ejemplo// ehh (EN: **in this sense present times is well present proofs** that is goes on being a place of centre of cultures/ for example// ehh)

J: nuestro grupo está formado como verás/ por/ ehh una dos tres/ tres representantes de Portugal/// una representante italiana/ **que no sé quién es/// porque/ Ponja/ no sé quién es//** ehh: (EN: our group is composed as you will see/ by/ ehh one two

three/ three representatives oof Portugal/// one Italian representative/ **I do not know whom she is/// because/ Ponja/ I don't know whom she is// ehh)**

J: exactamente/// vamos a ver es que/ he tenido un problema con el ordenador// **me han robado el ordenador** / (EN: exactly/// let's see because/ I have had a problem with the computer/ **someone stole my computer**)

In spite of Juan's effectiveness in preventing conflicts in the negotiation of meaning, one repair move is identified immediately after the move above:

J: vamos a ver es que/ he tenido un problema con el ordenador// me han robado el ordenador / (EN: let's see because/ I have had a problem with the computer/ someone stole my computer)

T: *ordenador* isto é o quê? (EN: *ordenador* what is this?)

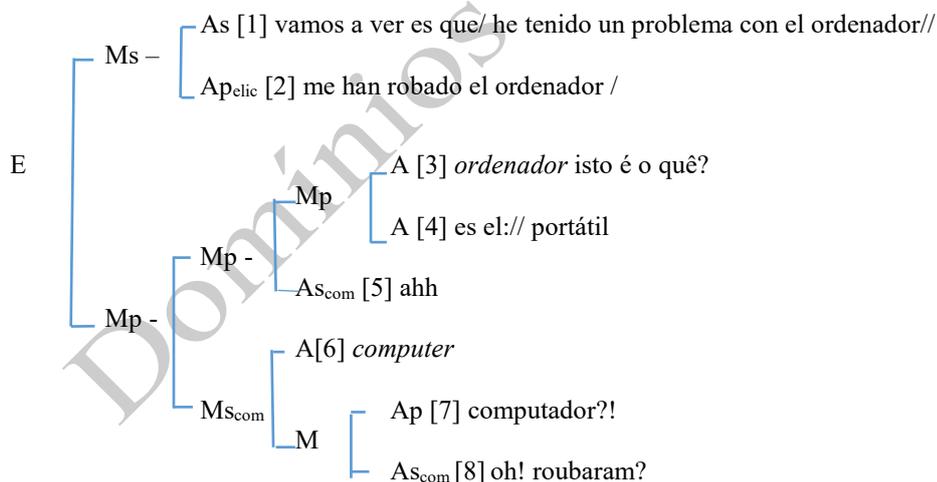
J: es ell// portátil {deictic} (EN: it is thee // portable)

T: ahh

J: *computer*

T: computador?! oh! roubaram? (EN: computer!?! oh! did they?)

The speaker's readiness to ensure full comprehension of the triggering act is evident in the complex structure of this move, which goes beyond Varonis & Gass (1985)'s sequential model for repair mechanism, as the following hierarchical structure may prove:



The first move corresponds to the trigger, A[3] to the indicator of communication trouble, A[4] to the response and A[5] to the reaction. Nevertheless, Juan still feels the need to clarify his response and he uses code-switching as a new strategy in A[6], followed by Tatiana's

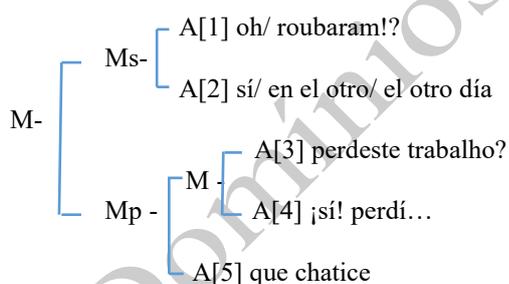
repetition of the same word in Portuguese as a sign of reaction A[7] and a diaphonic comment [8], showing that she has fully understood.

Therefore, this particular sequence reinforces the collaborative attitude between both interactants.

The inclusion of topics which are not related to the conversational aim (*i.e.* the planning of the presentation in Marseille) only happens twice in this corpus, but they play an important role in the co-construction of personal relations. The first one stems from the trigger that introduces the repair move, *i.e.* the reference to the stolen computer. After having solved the comprehension problem (cf. above), Tatiana takes up the topic and initiates a new move:

T: oh/ roubaram!? (EN: oh/ it was stolen!?)
 J: sí {nod}/ en el otro/ el otro día (EN: yes/on the other/ the other day)
 T: perdeste trabalho? (EN: did you lose any work?)
 J: ¡sí!/ perdí (EN: yes/ I did)
 T: que chatice (EN: what a bummer)

In fact, as the hierarchical structure below indicates, Tatiana's intention is to show her solidarity towards Juan, not only because his computer had been stolen, but also because this implies that he had lost some of his work (cf. Mp [3] – [5], thus resulting in a typical triadic turn structure, composed by Question – Answer – Response/Reaction):



The second topical disruption concerns the same topic [STOLEN COMPUTER], re-introduced again by Juan, and corresponds to the following extract:

J: ai espera que ((...)) como como me han robado el/// (EN: oh wait because ((...)) as they have stolen the///)
 T: [então aqui (EN: [So here)
 J: el orde] el ordenador el computer/ eh (EN: the com] the computer the *computer*)
 T: ah pois (EN: oh yes)
 J: eh: todavía eh este nuevo no/ no le tengo cogido bien el tacto/ [e se me va siempre

{illustrator} (EN: eh: however eh this new one I am not/I am not used to its touch/
[and it always goes])

T: ah:!]]

J: si se agranda si se hace pequeña {illustrator} (EN: if it gets bigger or smaller)

T: ah!

J: {laugh} porque no le tengo bien cogidoo el dedo {deictic} (EN: because my
finger is not used)

T: ((...)) comigo a mim também me acontece isso/ ainda fica mais pequena
{illustrator}/ tu trabalhas com quê? PowerPoint? por causa do PowerPoint? comigo
acontece tudo/ tudo fica mais pequeno {ilustrador}/ de repente/ eu não sei o que é
que apareceu ((...)).(EN: ((...)) with me the same thing happens/ it gets even
smaller/ what do you work with? PowerPoint? Because of the Power Point? with
me everything happens/ everything gets smaller/ suddenly I don't know what
appeared ((...)))

J: ah tienes aquí (EN: ah you have here)

T: achas que é deste rato? (EN: do you think it is because of this mouse?)

J: pero que tienes de ir aquí lo pones normal aquí en la derecha/ tienes ((...)) (EN:
but you have to go here you put it right here on the right/ you have ((...)))

T: sim/// talvez (EN. yes/// may be)

J: sí tienes/ lo puedes hacer/ con el ratón (EN: if you have one/you may do it/with
the mouse)

T: [sim (EN: [yes)

J: con el] mouse o// aquí {deictic} (EN: with the] mouse or// here)

T: [ah!

J: entonces (EN: then)

T: este zoom é do PowerPoint?] (EN: this zoom is from the Power Point?])

J: sí (EN: yes)

T: exatamente/ mas eu tenho na página geral (EN: exactly/ but I have it in the
general page)

J: ahh en cualquier ahh (EN: ahh in any ahh)

T: sim: e dá-me tão pequenininha {illustrator}/ (EN: yes: and it gets so very small)

J: sí/ eso me pasa a mí también (EN: yes/ that happens to me too)

T: que eu não sei: (EN: that I don't know)

J: hum

T: o que me acontece (EN: what happens to me)

J: hum/

In this longer move, the parallel expressions of solidarity reveal a high degree of empathy between the interactants:

T: ((...)) comigo a mim também me acontece isso/ (EN: ((...)) with me the same
thing happens/)

J: sí/ eso me pasa a mí también (EN: yes/ that happens to me too)

Juan's attempts to explain Tatiana a possible solution to the problem she refers to also show a high degree of personal involvement:

- T: achas que é deste rato? (EN: do you think it is because of this mouse?)
 J: pero que tienes de ir aquí lo pones normal aquí en la derecha/ tienes ((...)) (EN: but you have to go here you put it right here on the right/ you have ((...)))
 T: sim/// talvez (EN. yes/// may be)
 J: sí tienes/ lo puedes hacer/ con el ratón (EN: if you have one/you may do it/with the mouse)
 T: [sim (EN: [yes)
 J: con el] mouse o// aquí {deictic} (EN: with the] *mouse* or// here)

We may conclude that both topical intrusions are related to the construction of a personal relationship that goes beyond the institutional roles of the two social actors, thus they can be interpreted as cooperative interruptions (LI, 2001).

4.4 Face work

Communication does not only concern functional needs, but it also becomes a way to share personal experiences and construct affective links. This construction is continuously supported by the face work strategies developed by the speakers.

Actually, Juan and Tatiana seem to pay special attention to each other's faces, preventing any threat and explicitly displaying agreement on opinions: Juan's use of "exactamente" (8 occurrences), Tatiana's use of "pois" (6 occurrences) are only two examples of the continuous effort that both make to reassure the other, to show sympathy, and to achieve a successful communication, not only as committed professionals but also as individuals. All the cooperation markers that have been analysed (cf. point 2) play an important role in this common construction process.

Face work is also at stake in the following example:

- J: bueno/ para el día cuatro quería que cada persona me dijera en que temática está/
 ¿vale? (EN: well/ for the 4th I would like each person to tell me in what thematic
 they are/ ok?)
 T: [{**laugh**} **zero** {illustrator}]
 J: **No**
 T {**laugh**}
 J: **Tatiana no eres la única que no ha respondido///eh: // pero si es importante**
 que para día veinte de septiembre// veinte de septiembre/ reciba una o dos *slides*

(EN: **Tatiana you are not the only one who hasn't answered** // /eh://**but what is important** for the 20th of September// 20th of September/ is that I get one or two slides)

The move above exemplifies a double strategy: on the one hand, Tatiana responds with humour to what may be interpreted as a face threatening act (FTA) to her positive face and reinforces this act by taking the blame; on the other hand, Juan immediately reduces his FTA, saving Tatiana's face by letting her know that what he mentioned does not specifically concern her and is not really important.

The turn taking issues that are mentioned (cf. point 4) also imply a strong commitment to ensure a balanced face work. In the first example of unsuccessful interruptions, Juan stops his intrusive turn when he realises that Tatiana hasn't yet finished hers, giving her the floor and developing her subtopic in his next turn, in spite his strong position in the dialogue.

Nevertheless, the second example of unsuccessful interruption, characterised by a long overlap, illustrates a conflict that concerns Tatiana's social identity. The interruption occurs just after Juan's statement about the need to speak positively about immigration. Tatiana interprets this as an implicit reaction to her previous insistence on the fact that immigration constitutes a problem. This is an issue that is important to her, since she is herself an immigrant in Portugal. Therefore, she reacts emotionally to Juan's potential criticism and strives to justify her position, but the conflict is solved by common agreement on approaching immigration as cultural enrichment:

J: enriquecimiento cultural (EN: cultural enrichment)
 T: sim {nod, smile}///exatamente (EN: yes /// exactly)
 J: exactamente/ (exactly)

4.5 From monolingual to plurilingual interactions

Literature on monolingual interactions in pluricultural contexts is very wide and deals with native speakers - non-native speakers (NS-NNS) interaction (PICA, 1994; SHEHADEH, 1999; WIBERG, 2003; SEIDLHOFER, 2001; GONZALEZ-LLORET, 2005; ROGERSON-REVEL, 2006; SWEENEY; ZHU, 2010; DOBAO, 2012) and non-native speakers - non-native speakers (NNS- NNS) interaction (SCHWARTZ, 1980; VARONIS; GASS, 1985; YULE, 1990, PICA; LINCOLN-PORTER; PANINOS; LINNELL, 1996; GARCÍA MAYO; PICA, 2000; MEIERKORD, 1996, 1998, 2000; MACKKEY; OLIVER; LEEMAN, 2003, AL-

GHATANI; ROEVER, 2012; COGO; DEWEY, 2012), indicating that not only the context of face-to-face interaction but also the setting, the scene and the relationship between interlocutors influence the structure of the negotiation. However, if one of the speakers is using a foreign language, the language deficit determinates what can be said and how it is said, and the unbalanced linguistic proficiency between them (either in NS-NNS interactions and NNS-NNS) is bound to create an asymmetric relationship between interlocutors.

A successful training course in IC allows plurilingual interactions to present a (more) balanced and symmetrical relationship, offering the opportunity to successfully express themselves in their mother-tongues (or the language of expression they prefer). Discourse produced in this context has its specific characteristics which demand a shift in interpretation and an adaptation of the existing models and categories of analysis proposed by Discourse Analysis or Conversation Analysis for interactions between native speakers (NS) and non-native speakers (NNS) and NNS-NNS (MEIERKORD, 2000). In contrast to the findings of researchers who emphasise the pragmatic problems encountered by non-native speakers when interacting with native speakers of English, cooperation in plurilingual interactions is achieved through collaborative overlap and back channelling in a jointly constructed conversation as it has been also pointed out by Cogo and Dewey (2012) in NNS – NNS interactions. However, the studied plurilingual interaction shows a more egalitarian power relation and attention is driven from production in a foreign language to reception of a foreign language. This encourages participants to “assure each other of a benevolent attitude” (MEIERKORD, 2000, p. 10). Hence, the discursive strategies are more centred on attitudes towards the other than on knowledge of languages.

The table below presents a comparative synthesis of the findings in NS-NNS, NNS-NNS and in plurilingual interactions:

	Monolingual Interactions		Plurilingual Interactions
	NS-NNS	NNs-NNS	NS-NS
Dialogic cooperation	Asymmetrical relationship between interlocutors – unbalanced communicative rights (cf. WIBERG, 2003; SWEENEY; ZHU, 2010); Non-understanding (cf. ROGERSON-REVELL, 2006); Unconsistency of accommodation strategies (cf. SWEENEY; ZHU 2010).	Co-operative nature (cf. SCHWARTZ, 1980; YULE, 1990; MEEUWIS, 1994; VARONIS; GASS, 1985; MEIERKORD, 1996, 1998; COGO; DEWEY, 2012); Re-planning of utterances (cf. MEIERKORD, 2000); High amount of cajolers (idem); Reduction and compensation (idem) Benevolent attitude (idem) Simplification (cf. AL-GAHTANI; ROEVER, 2012)	Cooperative nature (cf. ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER, 2009) Anticipation strategies (cf. ARAÚJO E SÁ, 1993) Benevolent attitude (idem) Conversational duet ¹ Active listenership ² Supportive laughter “Bonheur conversationnel” ³
Interactional negotiation	Competitive conversational model or one-at-the-time turn taking	Mainly one-at-the time turn-taking (cf. MEIERKORD, 2000) but also co-operative overlaps (COGO; DEWEY, 2012)	Collaborative floor ⁴
Negotiation of meaning	Constant (cf. MEIERKORD, 2000); Repair sequences (signalling incorrect linguistic formulations, responding to demands for reformulation; giving corrective feedback) (cf. WIBERG, 2003; GONZALEZ-LLORET, 2005; SWEENEY & ZHU, 2010); Scaffolding devices (cf. WIBERG, 2003).	Echo questions, clarification requests, explicit statements of misunderstanding, inappropriate responses (cf. VARONIS; GASS, 1985) Repair strategies (COGO; DEWEY, 2012) Plurilinguaging (LÜDI, 2014) Non-verbal strategies Scaffolding devices (cf. DONATO, 1994; GARCÍA MAYO; PICA, 2000)	Translanguaging (cf. MELO-PFEIFER, 2015) Interlinguistic mediation Self-initiated repairs/self-elicitations Non-verbal strategies
Face work	Power-driven Unequal places “Reduced personality” (HARDER, 1980; KIRKBAEK, 2013)	Minimizing the risk of losing face (cf. MEIERKORD, 2000) Avoidance strategies (idem) Drop of topic (idem)	Continuous attention to face-work Active intercultural competence Solidarity Empathy

¹ For the definition of the concept cf. Falk, 1980.

² For the definition of the concept cf. Knight, 2011.

³ For the definition of the concept cf. Auchlin, 1990, 1991.

⁴ For the definition of the concept cf. Coates, 1997, Meierkord, 2000.

5. Final Considerations

Discourse produced in the context of plurilingual interaction, a different and clearly more egalitarian one, exhibits specific characteristics which demand a change in interpretation and an adaptation or elaboration of the existing models and analysis categories proposed by Discourse Analysis or Conversation Analysis originally developed for NS-NNS; NNS-NNS interactions.

Being in contrast to the studies which emphasise the communicative and pragmatic problems encountered by non-native speakers interacting in a foreign language, our study shows how cooperation in plurilingual interactions manifests itself in self-initiated repairs, the use of discourse markers (cajolers, head nods, eye contact), translanguaging, collaborative overlap and joint construction. In plurilingual interaction, speakers of different languages make interactional adjustments towards mutual understanding.

In the examples analysed in this paper, there is a preference to use collaborative strategies to ensure comprehensible input by activating plurilingual intercultural competences to anticipate non-understanding, misunderstanding or conflict. Negotiation of meaning is mostly self-initiated, revealing a constant effort (benevolent attitude) to accommodate the interlocutors and adjust each other's' language to communicative needs, through the use anticipation communicative strategies.

Overlapping speech and interruptions, analysed in this paper, are not interpreted as erroneous or problematic; on the contrary, they are regarded as a specific dialogic cooperation strategy to show close attention and support and to collaboratively ensure the conversation to flow smoothly. This alternative and more suitable view of interruptions and overlaps confirms the inherently cooperative nature of plurilingual interactions reported by Araújo e Sá and Melo-Pfeifer (2009) and stresses the fact that plurilingual interactions are the result of joint participation of the interactants. Conversely, it is a common strategy used by both Juan and Tatiana to achieve mutual understanding and to show their engagement in the pursuit of effective communication.

Therefore, symmetric relationships are allowed, opening the way to a *double agreement* which leads to the sharing of a true "bonheur conversationnel" (AUCHLIN, 1990, 1991).

We are aware of the fact that the results presented in this paper cannot be generalised, since they correspond to a specific collaborative situation in a specific social environment. According to Dobao (2012), the participants' collaborative or non-collaborative orientation to

the activity, shaped by their goals and level of involvement in the task, has a stronger effect on the nature of the interaction than the overall proficiency of the dyad, and this may have been at stake in the example presented. Nevertheless, the results of this study indicate that anticipation strategies are at the core of IC and plurilingualism. Successful plurilingual interactions rely as much on the actual knowledge of the languages in use as on the attitudes of the speakers towards language diversity and otherness, and on the attention to each other's communicative needs and difficulties. Isn't it what intercultural communication is also about?

References

AL-GHATANI, S. ; ROEVER, C. Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests. *Applied Linguistics*, n.33 (1), p. 42-65, 2012.

ARAÚJO E SÁ; M. H.; DE CARLO, M.; MELO-PFEIFER, S. L'intercomprensione nell'interazione plurilingue. In: DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, 2011, p.287-301.

ARAÚJO E SÁ, M. H. ; MELO-PFEIFER, S. La dimension interculturelle de l'intercomprehension :negociation des desaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In: ARAÚJO E SÁ, M. H.; HIDALGO DOWNING, R.; MELO-PFEIFER, S. **A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Galapro, 2009, p.117-149.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO, S. 'Beso em português diz-se beijo *': la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. In: DEGACHE, C. **Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues**, de Galatea à Galanet, Lidil n°28, Lidilem, Université Stendhal, Grenoble : ELLUG, p. 95-108, dec. 2003.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO, S. "Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!": la négociation des chats plurilingues en tant que situations d'apprentissage langagière. In : DEJEAN-THIRCUIR, C. ; MANGENOT, F. **Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications, n°40, p.164-177, 2006.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO, S. On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness. *Language Awareness*, n° 16: 1, Multilingual Matters, p. 7-20, 2007.

ARAÚJO E SÁ, H. Je connais tes difficultés et j'en fais mon discours ou l'autorégulation du discours de l'enseignant d'après la représentation des difficultés d'apprentissage. In : Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (ACEDLE), **Les Pratiques de Classe en Langue Étrangère. Discours Descriptifs, Outils d'Analyse, Normes et Evolutions, Facteurs de Variation**. Saint-Cloud, France: Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 1993, p. 211-246.

AUCHLIN, A. Analyse du discours et bonheur conversationnel. **Cahiers de Linguistique française**, n° 11, Université de Genève, p. 311-328, 1990.

AUCHLIN, A. Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. **Cahiers de Linguistique française**, n° 12, Université de Genève, p. 103- 126, 1991

AUCHLIN, A.; MOESCHLER, J. Stratégies discursives, Interactionnelles et Interprétatives. In ROULET, E. et al., **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne/Frankfurt: Peter Lang, 1985.

BALBONI, P. Esiste un'attitudine all'intercomunicazione?. In : DOYE P.; MEISSNER, F.-J. **Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven**. Tübingen: Narr Verlag, 2010, p. 17-28.

BEATTIE, G. W. Interruption in conversational interaction, and its relation to the sex and status of the interactants. **Linguistics**, n° 19, p. 15-35, 1981. **crossref**
<https://doi.org/10.1515/ling.1981.19.1-2.15>

BEATTIE, G. W. Turn-taking and interruption in political interviews: Margaret Thatcher and Jim Callaghan compared and contrasted. **Semiotica**, n° 39, p. 93-114, 1982. **crossref**
<https://doi.org/10.1515/semi.1982.39.1-2.93>

BONO, M.; MELO-PFEIFER, S. Aspects contractuels dans la gestion des interactions plurilingues. **The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes**, n° 65 (2), p. 33-60, dec. 2008.

BONO, M. ; MELO-PFEIFER. Language negotiation in multilingual learning environments. **International Journal of Bilingualism**, n° 15(3), p. 291-309, 2011.

BROWN, P. ; LEVINSON, S. C. **Politeness. Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 358p.

CAPUCHO, F.; MARTINS, A.; DEGACHE, C. H.; TOST, M. **Diálogos em Intercompreensão**. Lisboa: Universidade Católica, 2007. 533 p.

CAPUCHO, F. Intercompreensão fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. In: DE CARLO, M. **Intercompreensão e educação al plurilinguismo**. Porto S. Elpidio: Wizarts, 2011a, p. 223- 241.

CAPUCHO, M. F. Cooperating and innovating – Redinter, working together for the implementation of intercomprehension methodologies. **International Conference “The Future of Education” – Conference Proceedings** – Firenze, 2011b. Disponível em http://www.pixel-online.net/edu_future/conferenceproceedings.php. Acesso em 31 maio 2016.

CAPUCHO, M. F. L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel. In : DEGACHE, CH.; GARBARINO, S. **Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration**, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23

junho 2012 Disponível em: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf>. Acesso em 31 maio 2016.

CAPUCHO, F. Applied Linguistics in Intercultural Communication: a plural approach for multidimensional processes. In: MIRICI, I. H.; ERTEN, I. H.; OZ, H.; VODOPIJA-KRSTANOVIÁ, I. **Research Papers on Teaching English as an Additional Language**. Faculty of Humanities and Social Sciences: University of Rijeka, Croatia, 2016, p. 31 – 60.

CAPUCHO, F. L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. In DEGACHE, CH. & GABARINO S. **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension**. S. Grenoble: ELLUG, col. Didaskein, in press, p. 186 – 197.

COATES, J. The construction of a collaborative floor in women's friendly talk. In: GIVON, T. **Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1997, p. 55- 89. **crossref** <https://doi.org/10.1075/tsl.34.04coa>

COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation**. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2012. 216 p.

DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Porto S. Elpidio: Wizarts, 2011. 347 p.

DEGACHE, C. ; BALZARINI, R. Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues. **Ecole d'été GreCO**, Lundi 2 juillet 2002, TICE et enseignement des langues. Disponível em <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers>. Consultado em 31 maio 2016.

DEGACHE, C. ; MELO, S. Introduction : un concept aux multiples facettes. **Langues Modernes**, n° 1. Paris: APLV, p. 7-14, 2008.

DOBAO, A. F. Collaborative Dialogue in Learner–Learner and Learner–Native Speaker Interaction. **Applied Linguistics**, n° 33 (3), p. 229-256, 2012.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition. Oxford Introductions to Language Study**. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997. 160 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity, 1992. 272 p.

FALK, J. The Conversational Duet. **Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, p. 507-514, 1980.

GARCÍA MAYO, M. P.; PICA, T. Interaction among proficient learners: Are input, feedback and output needs addressed in a foreign language context? **Studia Linguistica: A Journal of General Linguistics**, n° 54 (2), p. 272-279, 2000.

GOFFMAN, E. **The Presentation of Self in Everyday Life**. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre: Anchor Books Edition, 1959. 259 p.

GOLDBERG, J. Interrupting the discourse on interruptions: An analysis in terms of relationally neutral, power- and rapport-oriented acts. **Journal of Pragmatics**, nº 14, 883-903, 1990.

GONZALEZ-LLORET, M. Reconstructing NS/NNS communication. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJÆRBECK, S.; RISAGER, K. **The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones**. Roskilde: Roskilde Universitet, 2005, p.1-27.

HARDER, P. Discourse as Self-Expression— On the Reduced Personality of the Second-Language Learner. **Applied Linguistics**, nº I (3), p. 262-270. 1980.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação. Princípios e Métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 144 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales, tome II**. Paris: Armand Colin, 1992. 368 p.

KIRKEBÆK, M. J. “Teacher! Why Do You Speak English?” A Discussion of Teacher Use of English in a Danish Language Class. In: HABERLAND, H. ; LØNSMAN, D. ; PREISLER, B. **Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education**. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. 2013. p. 143 – 159.

KNIGHT, D. **Multimodality and Active Listenership – A Corpus Approach**. London: Continuum, 2011. 272 p.

LI, H. Z. Cooperative and intrusive interruptions in inter- and intracultural dyadic discourse. **Journal of Language and Social Psychology**, vol. 20, p. 259-284, 2001. **crossref** <https://doi.org/10.1177/0261927X01020003001>

LÜDI, G. Le monde économique parle-t-il vraiment anglais? Les pratiques langagières dans le domaine des entreprises. In : Berthoud A-C.; Burger, M. **Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains**. Bruxelles: De Boeck, 2014, p. 17-34.

MACKEY, A.; OLIVER, R.; LEEMAN, J. Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NSS-NNS and child dyads. **Language Learning**, nº 53(1), p. 35-66, 2003.

MATESANZ EL BARRIO, M. **El plurilinguismo en la enseñanza en España** Madrid: Ed. Complutense, 2013. 327 p.

MEEUWIS, M. Nonnative-nonnative intercultural communication: An analysis of instruction sessions for foreign engineers in a Belgian company. **Multilingua**, nº 13/1-2, p. 59-82, 1994.

MEIERKORD, C. **Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/ non-native-speaker Diskurs**. Frankfurt: Peter Lang, 1996. 251 p.

MEIERKORD, C. Lingua franca English: Characteristics of successful non-native-/ non-native-speaker discourse. **Erfurt Electronic Studies in English (EESE)**, 1998. Disponível em <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/eese.html>. Acesso em 31 maio 2016.

MEIERKORD, C. Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native/non-native small talk conversations in English. In: FETZER, A.; PITTNER, K. **Conversation Analysis: New Developments. Linguistics Online**, nº 5. Special Issue. 2000. Disponível em <http://www.linguistik-online.com>. Acesso em 31 maio 2016.

MELO-PFEIFER, S. Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat rooms. **International Journal of Multilingualism**, nº 11:1, p. 120-137, 2014.

MELO-PFEIFER, S. An interactional perspective on intercomprehension between Romance Languages: translanguaging in multilingual chat rooms, **FLuL**, nº 44, Heft 2., p. 1-14, 2015.

MOESCHLER, J. Speech act theory and the analysis of conversations: sequencing and interpretation in pragmatic theory. In: VANDERVEKEN, D; KUBO, S. **Essays in Speech Act Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 239-261.

MURATA, K. Intrusive or cooperative? a cross-cultural study of interruption. **Journal of Pragmatics**, nº 21, p. 385-400, 1994. **crossref** [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90011-6)

MURRAY, S. O. Power and solidarity in “interruption”: A critique of the Santa Barbara School conception and its application by Orcutt and Harvey (1985). **Symbolic Interaction**, nº 10, p. 101-110, 1987. **crossref** <https://doi.org/10.1525/si.1987.10.1.101>

NG, S. H. ; BROOK, M. ; DUNNE, M. Interruption and influence in discussion group. **Journal of Language and Social Psychology**, nº 14, p. 369-381, 1995. **crossref** <https://doi.org/10.1177/0261927X950144003>

OERTEL, C. ; WLODARCZAK, M. ; TARASOV, A. ; CAMPBELL, N.; WAGNER, P. Context cues for classification of competitive and collaborative overlaps. **Speech Prosody conference. Conference papers**. Dublin Institute of Technology, School of Computing, 2012. Disponível em <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=seschcomcon>. Acesso em 31 maio 2016.

OLLIVIER, C. H. Tensions Épistémologiques en Intercompréhension. **Recherches en Didactique des Langues et des Cultures: Les Cahiers de l’Acedle** nº 10, 1, p. 5-27, 2013.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes. **Language Learning**, nº 44, p. 493-527, 1994. **crossref** <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>

PICA, T.; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNELL, J. Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners. **TESOL Quarterly**, nº 30(1), p. 59- 84, 1996.

ROGERSON-REVELL, P. Humour in business: A double-edged sword. A study of humour and style shifting in intercultural business meetings. **Journal of Pragmatics**, nº 39 (1), p. 4-28, 2006.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours**. Berne: Peter Lang Publishing, 2001. 405 p.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, vol. 50, p. 696-735, 1974. **crossref** <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>

SCHWARTZ, J. The negotiation for meaning: Repair in conversations between second language learners of English. In: LARSEN-FREEMAN, D. **Discourse Analysis in Second Language Acquisition Research**. Rowley, M.A., 1980, p. 138-153.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, nº 11, p. 133-158, 2001. **crossref** <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>

SHEHADEH, A. Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. **Language Learning**, nº 49 (4), p. 627-675, 1999.

SWEENEY, E.; ZHU, H. Accommodating towards the audience. Do native speakers of English know how to accommodate their communication strategies towards non-native speakers of English? A special issue of **Journal of Business Communication**, nº 47 (4), p. 477-504, 2010.

TANNEN, D. Indirectness in discourse: Ethnicity as conversational style. **Discourse Processes**, nº 4, 221-238, 1981.

TANNEN, D. **Gender and discourse**. New York: Oxford University Press, 1994. 216 p.

UZCANGA VIVAR, I. Epistemologia de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom4 a Euro.com.text. In: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. H. O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercomprensão**, nº 1, p. 171-186, 2010.

VARONIS, E. ; GASS, S. Non-native/non-native conversation: a model for negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, nº6 (1), p. 71-90, 1985.

VION, R. **La Communication verbale. Analyse des interactions**. Paris: Hachette, 1992. 302 p.

WIBERG, E. Interactional context in L2 dialogues. **Journal of Pragmatics**, nº 35, p. 389- 407, 2003. **crossref** [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00142-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00142-X)

YANG, L. Visualizing spoken discourse: prosodic form and discourse functions of interruptions. **Proceedings of the Second SIGdial Workshop on Discourse and Dialogue**, 2001, p. 1-10. **crossref** <https://doi.org/10.3115/1118078.1118106>

YULE, G. Interactive conflict resolution in English. **World Englishes**, nº9/1, p. 53-62, 1990.

Artigo recebido em: 01.06.2016

Artigo aprovado em: 30.07.2016

Domínios de Lingu@gem

Building a multilingual niche: code-choice and code-alternation at the Day of Multilingual Blogging

Construindo um nicho multilíngue: escolha e alternância de língua(s) no Dia do Blogue Multilíngue

Judith Buendgens-Kosten*

ABSTRACT: Blogging for the purpose of language learning is often done separately from existing blogging practices, in specialized and usually monolingual language-learning blogs. The integration of target language blogging into existing online practices needs to take into account a potential bias against multilingual online practices, as well as complications due to considerations of audience. Using the Day of Multilingual Blogging (DMB), a yearly event that encourages bloggers to use for one day a language not normally utilized for blogging, as a case study, this paper illuminates how bloggers achieve the introduction of new languages into their (often monolingual) pre-existing blogs. While DMB has no specific language learning agenda, an analysis of multilingual practices during DMB illustrates its potential for helping learners to create or extend a multilingual niche (ERARD, 2012), characterized as a context, (a) where multiple languages are used, (b) where multilingual practices are socially and materially rewarded, (c) where linguistic skills at any level have value, (d) and where language users can be ‘outsiders together’, which may benefit continued language practice. Participation in DMB will not automatically lead to the creation of a multilingual niche. Nonetheless, this case study illustrates important aspects of designing activities and events that support the development of such niches.

RESUMO: A utilização de blogues no ensino-aprendizagem de línguas é geralmente feita sem ter em conta práticas de uso de blogues já existentes, designadamente através do recurso a blogues de aprendizagem especializados e monolíngues. A integração do uso de blogues na língua-alvo em práticas pré-existentes necessita de ter em conta o potencial viés em relação a práticas on-line multilíngues, assim como considerações relacionadas com a audiência dos blogues. Usando o Dia do Blogue Multilíngue (DMB) – evento anual que encoraja os bloggers a usar uma língua diferente por um dia – como estudo de caso, esta contribuição ilustra as modalidades de introdução de novas línguas em blogues pré-existentes (e geralmente monolíngues). Se é verdade que o DMB não tem uma agenda específica de ensino-aprendizagem, uma análise das práticas plurilíngues desse dia evidencia o seu potencial em relação à criação e aumento de “niches multilíngues” (ERARD, 2012), caracterizados como contextos em que, (a) diversas línguas são usadas, (b) as práticas multilíngues são socialmente e materialmente valorizadas, (c) quaisquer competências linguísticas têm valor, e (d) os utilizadores se podem considerar “outsiders together”, favorecendo a continuidade das práticas multilíngues. A participação no DMB não conduz, porém, automaticamente à criação de “niches multilíngues”. No entanto, este estudo de caso ilustra aspetos importantes do desenho de actividades e de eventos que podem estimular o desenvolvimento desses “niches”.

* Postdoctoral researcher, Academy for Educational Research and Teacher Training (ABL) & Department of English and American Studies (IEAS), Goethe University Frankfurt, Germany (buendgens-kosten@em.uni-frankfurt.de)

KEYWORDS: Multilingual blogging. Code-switching. Non-formal settings.

PALAVRAS-CHAVE: Blogue multilíngue. *Code-switching*. Arranjos não-formais.

1. Introduction

Blogs may be one of the most researched technologies in computer-assisted language learning (CALL) (GRGUROVIĆ; CHAPELLE; SHELLEY, 2013). Mostly, they are seen as writing (as opposed to reading, but cf. DUCATE; LOMICKA, 2008) spaces, where learners can write in the target language (rarely in the source language) and receive feedback on or encouragement for their writing through comments.

So far, research on blog-assisted language learning (BALL) mostly focuses on formal learning contexts, such as blogging as part of a university or school language course. In these settings, blogging usually takes place in a specialized blog – individual blog, group blog or class blog – that has been created specifically and exclusively for educational use. Furthermore, choice of language may be predetermined by the teacher.

Few studies look at non-formal (WERQUIN, 2007) settings such as activities accompanying a school-based exchange (DUCATE; LOMICKA, 2005), or a language-learning blogging community used outside of formal contexts (non-formal learning) (BUENDGENS-KOSTEN, 2016). Even here, though, blogging in the target language takes place in specialized blogs only used for this purpose.

Informal blogging practices, on the other hand, have been studied extensively, but not with an eye on language learning. Language choice, especially language alternation, is addressed in these contexts, but usually from a sociolinguistic rather than a language pedagogy or CALL perspective.

For other forms of social media, such as Facebook use (ALM, 2013) or fanfiction communities (BLACK, 2006) we have first results that suggest specific forms of informal use of these services might support language learning (also see SOCKETT, 2014, for a general consideration of online communities for online informal learning of English (OILE)). But opportunities of informal language learning via blogs, or inclusion of non-scholastically oriented blogs in considerations of BALL, remain understudied.

This paper argues that blogs, especially non-scholastically oriented blogs, have the potential to breach the formal vs. informal learning gap. The author argues that if this is done successfully, blogs can help create or extend a “multilingual niche” (ERARD, 2012). One

example of how this may be achieved – the Day of Multilingual Blogging – is presented and analyzed.

2. Theoretical overview

2.1 Informal practices benefitting language learning & the role of multilingual niches

In the context of discussing the linguistic practices of “hyperpolyglots”, individuals purposefully learning a large number of languages, often without imminent need, Erard (2012) names factors that support the development and maintenance of high degrees of multilingualism. As one supporting factor, he names the multilingual “niche”, a context “where multiple languages are used, and where learning and using them are socially and materially rewarded”, and where, potentially, “a ‘something and something’ view of languages—where one’s capacity in languages, at whatever level, is regarded as meaningful multilingualism” may hold (ERARD, 2012, p. 260f). These contexts allow individuals to “create a social inside”, where hyperpolyglots (and, as I argue, language learners more generally) “can all be outsiders together”.

It is well-known that informal practices outside of school – e.g. Sockett's (2014) “Online Informal Learning of English” (OILE) – can benefit language learners. Some of these informal out-of-school practices require only fundamental linguistic skills to get started, while others require fairly high levels of linguistic skill in the target language for participation. A multilingual niche, with its “something and something” view of language, is similar in this regard. The view of participants as “language users” rather than as “language learners”, common in both task-based language learning and OILE (SOCKETT, 2014, p. 14), also applies here.

It is not necessary, I would argue, to wait for multilingual niches to appear spontaneously. Multilingual niches can potentially be created intentionally, that is, constructed with the purpose of establishing an environment in which languages can be used. Some example in Erard’s book present individuals which found themselves in life circumstances that supported these multilingual niches. Other examples, though, show individuals intentionally building or joining communities of like-minded language learners. Definitely, a multilingual niche can be the outcome of intentional action, which might be initiated by a teacher, as long as the learner takes ownership over the activities and the multilingual niche itself. In that sense, any support in building a multilingual niche can be seen as a step towards increasing learner autonomy.

Blogs – just like any other form of social media – can be one of the tools for the construction of a multilingual niche.

2.2 Multilingual practices in informal online settings: code choice, code-alternation and the monolingual bias

To understand the challenges to be overcome when developing a multilingual niche through blogs it is important to look at the norms governing non-scholastic blogging practice.

It is well-known that individuals with language skills in more than one language (regardless of the point in life at which they acquired or learned these skills) have a range of multilingual practices at their disposal. Code-alternation, “the cover term of all instances of locally functional language usage of two languages in an interactional episode” (AUER, 1984, p. 7) (by some authors also referred to as code-switching), is one of these. Code-alternation can happen in conversations, but it can also be used in a variety of written texts, from chat messages to letters to blog posts.

The default, it seems, is the association of one blog=one language, or at least one blogpost=one language, e.g. “Young bilingual writers seem to favour processes other than code-switching: either they have two blogs in parallel, each in one language, or they resort to translations” (LIENARD; PENLOUP, 2011), with violation of this norm primarily by “those without the linguistic resources to do otherwise or (sic!) else those doing so out of provocation, to assert their youth identity (...).” (LIENARD; PENLOUP, 2011, p. 83).

When multiple languages are used within a blog, they will often be kept symbolically or structurally distinct. In the language learning blogging community ‘Lang-8’, writing parallel texts, in which the exact same text is presented in the target language and in the source language, either as en bloc translations or, more rarely, interlinear translation (alternating each sentence in language A with its translation in language B), was so popular, that a later version of the online community added explicit affordances to include both source and target language in one blog post, yet keeping them structurally and symbolically separate (BUENDGENS-KOSTEN, 2016).

Not all bloggers or blog readers agree on the norms that should govern language choice on blogs, but there is evidence that opinions held in that regard can be quite strong. Montes-Alcalá (2007) mentions examples of the explicit negotiation in blogs of the acceptability of blogging in more than one language, ranging from strict opposition (except to changing

languages in between blog posts, as long as each language can be retrieved individually), to strong acceptance. In all cases, though, the preference is stated quite strongly, e.g. “Mixtures of languages in individual pages, no, that's not OK.” (FERNANDEZ, 2004, quoted in MONTES-ALCALÁLA, 2007, p. 163). The fact that some multilingual practices draw criticism does, of course, assume the existence of these practices.

Blogs differ in the degree of conceptual literacy/conceptual orality realized within them (konzeptionelle Varianz/conceptual variance, cf. KOCH; OESTERREICHER, 2007). Overall, blog communication tends to be less strongly connected to conceptual orality than e.g. chat communication, with many bloggers using a fairly formal register, paying attention to orthography, and practicing careful editing. The range of usage that can be observed on blogs is very broad, though, so this certainly does not apply to all blogs equally. The variance in the degree of conceptual literacy and formality of register observed may account for some variation in the acceptability of certain code-alternation (or alternation-avoidance) patterns.

Another aspect that will affect code-choice on blogs is certainly that of audience conceptualizations. Many social networks allow careful addressing of sub-audiences through means such as circles, or through the distinction between timeline posts and direct messaging, which has been shown to be used to maintain distinct spaces for different languages (ALM, 2013, p. 3). These options do not exist in the same way for blogs. If you post something on your blog, unless you protect it with a password shared only with specific individuals, everybody can access the same post. This, in turn, may mean that you cannot easily address only sub-parts of your audience, understood here as the conceptualized audience (audience on the mind of the blogger).

Audience conceptualizations contain assumptions about the linguistic skills and preferences of one's imagined audience. If bloggers assume that all of their readers are monolingual speakers of German, they will refrain from writing in English (cf. ALM, 2013, p. 3). On the other hand, if the audience is conceptualized as potentially multilingual or as consisting of groups with different linguistic skills, other choices may become possible.

2.3 Ownership & the multilingual niche

Ownership, specifically psychological ownership, is a psychological state characterized, among other things, by a feeling that something is “mine” or “ours”. Many things can be objects of psychological ownership, including tools, tasks, people, and institutions. Many didactic

designs in computer-assisted learning contexts strive to design tasks or environments for which learners can develop ownership.

Pierce et al. discuss what factors help the development of ownership: “viable targets of ownership are those whose attributes can facilitate the acts of individuals controlling, coming to know, and investing the self into them” (PIERCE; KOSTOVA; DIRKS, 2003, p. 94).

Learners generally have psychological ownership over the tools, including the digital tools, they use every day outside of educational settings. If they are to be used for educational contexts, though, this can clash with feelings of ownership, or can undermine feelings of ownership, for example if control over an object such as a blog by the learner is strongly limited, and if the content and form of required blog posts are in contradiction to one’s preferred form of self-expression. Breaching the gap between formal and non-formal learning is attractive, but needs to be designed in ways that do not threaten perceived ownership in the digital tools used. Anecdotal evidence also shows that inclusion of out-of-school digital tools in educational settings can create resistance due to a perceived domain violation. Learners may prefer to keep school and non-school activities, relationships, or digital tools compartmentalized. As one student expressed in the study by Wang et al. on educational use of social networks: “Its use as a LMS adversely interferes with normal social interactions (e.g. Why would I want people to know that I responded to some posts on an educational topic when I just want them to see pictures of my kids playing around.)” (WANG; WOO; QUEK; YANG; LIU, 2012, p. 433). Jones et al., who interviewed 14 university students, also found that “they refuse to use social software for learning due to their separation of ‘life’ and ‘studying’ or ‘home’ and ‘lectures’” (JONES; BLACKKEY; FITZGIBBON; CHEW, 2010, p. 779).

Didactic designs that require using non-school digital tools such as personal blogs or Facebook accounts therefore need to be sensitive concerning ownership, and the individuals’ preferences regarding different life domains. This is even more the case when the intention is not just to use a specific online service for a short-term language learning project, but to support learners in building their very own multilingual niches – multilingual niches that are viable outside the classroom setting. Tasks that do not lend themselves to be adapted in such a way that they fit the learners’ preferences for their online lives (subject matter, style, posting frequency, choice of medium & choice of language(s)), can do more harm than good.

In the following sections I will argue that DMB, the Day of Multilingual Blogging, is an example of a language learning and language use-focused event that creates a multilingual space in previously monolingual areas of (online) life, preserving ownership by encouraging participation without overregulating, and that thereby functions as a step towards the development or extension of a multilingual niche.

3. Day of multilingual blogging

The DMB – Day of Multilingual Blogging¹ – has been organized since 2010 by the European Commission in the UK, London office. It was established in 2010 as an event co-occurring with the “European Day of Languages”². In a European Commission press release on the “European Day of Languages 2010” event page it was described as follows: “People who blog on EU issues are invited to produce a blog in different languages for European Day of Languages” (European Commission, 2010, p. 17). It was organized through the European Commission in the UK Facebook page, where users could register for the virtual event, post links to their blogposts, and discuss the event. While the press release text focused on “People who blog on EU issues”, no such focus was included in the Facebook page’s 2010 event announcement: “Let’s highlight the importance of the European Day of Languages by blogging in another language. If you don’t feel comfortable writing in another language, why not find a guest? Or do a video?”

As stated above, in this early phase, the DMB took place on September 26, i.e. on the European Day of Languages. After a gap in 2011, it was moved to a separate day in November in 2012, and may be considered independent from the European Day of Languages since then. The last DMB took place in 2014.

Through all the years of DMB, the focus of announcement texts lay on blogging “in a language other than their usual”. The only categories explicitly listed are “native language” and “other language skills”. Anybody who speaks more than one language (or dialect) may feel included in this, which, in the European setting, may encompass language learners, heritage

¹ The terminology used to refer to this event varies from year to year, and also between individuals: „Day of Multilingual Blogging”, “Multilingual Blogging Day”, “European Day of Multilingual Blogging”, “European Multilingual Blogging Day” have all been used as official labels. For this paper, the term “Day of Multilingual Blogging”/“DMB” has been adopted.

² The European Day of Languages is a yearly event declared by the Committee of Ministers of the Council of Europe, taking place each year since 2001 (i.e. since the European Year of Languages) on September 26 (Council of Europe, 2001).

language speakers, individuals from multilingual countries or areas, minority language speakers or anybody else with a plurilingual background or developing plurilingual skills, potentially including multidialectal individuals. The option to include guest bloggers, mentioned explicitly in 2010 and 2013, or even to embed media, as suggested in 2010, opens up this event for even larger population groups.

In addition to this official channel of organization via the EC/UK Facebook page, there has also been a strong factor of semi-official community organization. According to the European Commission in the UK [Facebook Account] (personal correspondence, September 1st 2014), “The EMBD was a semi-personal project by our colleague Antonia who has now left the European Commission.” Antonia Mochan, “Head of Media (subsequently head of Communication)” of the UK in EC representation, has organized DMB participation through her personal blog “Talking about the EU” (euonym.wordpress.com, later <http://euonym.eu/>) since 2010, and continued to do so, up until 2014, after leaving the EC in UK representation. This way, “Talking about the EU” can be viewed as a hub for blog-based interactions during DMB.

As discussed above, studies on BALL tend to focus on formal (rarely: non-formal) learning settings, i.e. language learning blogs specifically created for a language learning context, written with the expectation of being evaluated as course work, including prescribed language choice. DMB, on the other hand, encourages bloggers to use a language in a context where it is not usually employed, allowing learners to showcase their language skills and to reflect about their linguistic repertoire within their normal, non-language-learning-focused blogs. This way, DMB could serve as a means not only to celebrate multilingualism/plurilingualism, but to support the development of further language skills by building a multilingual niche.

4. DMB & multilingual niche

To study DMB as a case study of an event that potentially supports the development or extension of a multilingual niche, we will look at a corpus of blog posts created during DMB, which will be supplemented by close reading of these blogs, relevant documents, and considerations of blogosphere norms and traditions.

We will approach this data with four foci, based on the definition of multilingual niche provided above, looking at DMB as:

- a context where multiple languages are used
- a context where multilingual practices are socially and materially rewarded
- a context where linguistic skills at any level have value
- a context where language users can be ‘outsiders together’

4.1 Data basis

Data collection was based on a list of blogs registered by bloggers for DMB 2013 by entering blog information on a Google Docs-based form linked to from the euonym.eu blog (<http://euonym.eu/day-of-multilingual-blogging-2/dmb2013/>). This list does not cover all bloggers that may have participated in DMB, but merely those who self-registered on a private blog. Self-registration in this context is important, as by self-registration participants expressed that they understood their blog post as a contribution to DMB rather than as an ‘accidentally’ multilingual/plurilingual blog post.

The euonym-blog list of participants – rather than e.g. the EC in UK event page on Facebook – was chosen as data basis since this blog (supported by a Facebook page and a Twitter account maintained by Antonia Mochan) functioned as an important hub in the 2013 and in several preceding DMBs. Compared to the EC in UK Facebook page, this data set is more extensive, with 53 compared to 26 (not all of which could be easily linked to the relevant blog) registrations.

All 53 blogs included in the publicly available Google Doc list were checked for DMB-related blog posts³. Relevant blog posts were all blog posts written on or close to November 15th and being a recognizable contribution to DMB, with recognizable contribution defined as:

- explicitly mentions “DMB“, “EMBD” or „babel13“ (or variant)
- or deviates in language use from customary language choice (e.g. Dutch blog post in an English-language-based blog),
- or demonstrates any multilingual practice, or form of code-alternation (beyond mentioning linguistic features or vocabulary as part of language instruction)⁴

³ At the time of data collection, during the first half of 2014, some websites did no longer host blogs, and were consequently excluded from analysis.

⁴ A blog posting regular target language vocabulary suggestions was not included in the data set.

If a blog contained multiple blog posts written on November 15th and at least one blog post was included, all other blog posts were also included. Also, blog posts providing a translation or alternative language version of any of the above, independently from the date on which they were posted, were included as well.

In a second step, corporate blogs were excluded from the sample. Corporate blogs are understood here as “as a (primarily textual) blog used in an institutional context to further organizational goals” (PUSCHMANN, 2010, p. 15). In this case study, a wide range of institutions, including project groups and NGOs, were considered ‘corporate’ and therefore excluded.

23 blogs were identifiable as personal blogs with valid (as defined above) DMB contributions. Several of these are represented in the dataset by multiple relevant blog posts, resulting in a total of 42 blogposts. Table 1 shows the number of DMB blogposts per blog.

Further blog posts, e.g. those specifically discussing plans for participating in DMB, were collected as supplementary material. Extensive reading of the blog overall supplements the in-depth analysis of the DMB blog posts identified.

Table 1– DMB blogposts per blog.

Number of posts	1	2	3	4	5	6
#	15	3	1	3	0	1
%	65.2%	13.0%	4.4%	13.0%	0%	4.4%

All blogs were available to the general public. The public nature of these texts makes it acceptable to use them without prior informed consent by the authors (RODHAM; GAVIN, 2006). The content of the blog posts studied was of a non-controversial nature, i.e. contained no discussion of criminal activity, controversial political topics or sexual preferences/activities, which might demand additional care on the side of the researcher. The age of most bloggers could not be established, the general impression (based e.g. on profile pictures, content, biographical information provided etc.) is that bloggers were 18 years or older. One blogger poses an exception here: He identified himself as aged 16 when starting to blog, and as aged 17 at the point of analysis (August 2014). His behaviour on the blog (e.g. actively engaging commenters) implies an understanding of the public nature of blogs and blogging. The blog was therefore maintained in the sample.

The resulting corpus includes 42 blog posts from 23 blogs, with an average length of posts of 682 words, with a minimum of 53 and a maximum of 1959.

All personal blogs were written by one blogger, i.e. none of them were group blogs. According to explicit statements of gender by the blogger, gender-specific first names used by the blogger, or pictures of the blogger that appeared to imply the expression of a specific gender, seven authors (30%) were male, 15 female (65%). For one blog (4%) no data concerning author gender is available. As stated above, bloggers do not usually specify their age, but all but one (discussed above) appeared to be adults at the time of posting, based on e.g. the content matter, author pictures or biographical information provided.

Blog-genres are often defined through the content of a blog e.g. war blogs (political blogs written post 9/11), travel blogs, or science blogs. What kind of blogs – based on content matter – are included in the sample?

Table 2 – Overview over topics (one blog can cover multiple topics).

Topic	No of Blogs
Language	9
Travel/culture	5
Europe/EU/EC	5
Hobbies/Crafts	4
Daily life	3
Social media	2
Other	4

Table 2 shows the core topics of the blogs analysed here. Blogs could combine more than one topic as long each of these topics was still identifiable as a recurrent theme throughout the blog by frequent blog posts on that topic, reference to the topic in the blog title or “About section”, etc. “Other” subsumes topics covered only by a single blog: libraries/library science, autobiographical, literature, and business/personal development.

Nine blogs had a language-related topic such as learning languages, teaching languages, translation, and multilingual families. DMB seems to be especially attractive for individuals that are interested in language or have an increased awareness of the societal role of language. Only five blogs had an explicit European focus, which might be considered a small number if the strong European focus of the original DMB-announcement, which invited “People who blog

on EU issues”, is taken into account. Indeed, DMB did *not* seem to function primarily as a platform for the ‘political’ Europe, e.g. EC or EU politics. Rather, many blogs had more implicit European undertones. For example, B023, a cooking blog by a person living in Brussels (seat of the European Commission, Council of the European Union, European Council and second seat of the European Parliament, sometimes considered the unofficial capital of Europe), does not merely present the recipes and cultural background information (e.g. explaining the role of kale dishes in some parts of Germany and the rituals associated with eating them), but also comments on where ingredients that are common in one European country can be found on the supermarket shelves in other countries. That is, cooking is embedded in a context of inner-European mobility. Generally speaking, inner-European mobility – while not an explicit topic in most blogs – seemed to be disproportionately often mentioned in passing in blogpost on a diverse range of topics. Personal connections – that influence how information about DMB flows from one blogger to the next – might have been influential here, as might be an increased interest in European events or language-related events by individuals who have lived or worked in multiple countries.

4.2 A context where multiple languages are used

To see if DMB created a context in which multiple languages are used, it makes sense to check the language(s) in which DMB blog posts are written. Before DMB 2013 (and excluding blogs from previous DMB participations), the majority (20 blogs) were English-language based, one blog was in French, two blogs were multilingual (English + Dutch, English + French + Romanian).

During DMB, a wide range of languages and varieties were used, including Dutch, English, Finnish, Finland Swedish, French, Irish Gaelic, Galician, German, Italian, Lingua franca nova, Luxembourgish, Portuguese, Romanian, Spanish, and Swedish⁵.

While not every blogger provided enough information to create individual language profiles, based on explanations within the blogposts we can determine that the languages in this sample included native languages and local varieties, heritage languages, languages acquired through formal schooling, as well as languages currently being learned (including by independent study). Language skill in using these languages and varieties differed significantly,

⁵ The corporate blogs excluded from analysis had an even wider number of languages, either through guest bloggers, or by decorative language use, i.e. use of a long list of greetings/vocabulary items in different languages.

some bloggers commenting on this in a self-deprecating way: “et pas un mot dans mon accent français de *vache espagnol*” [and not a word on my awful French accent] (B018)

Considering the norms regarding language choice on blogs, including questions of audience conceptualization, it makes one wonder how bloggers achieved this feat: How they included additional languages in their mostly monolingual blogs? In the rest of this section, therefore, I will discuss language choice and language alternation patterns in the blog posts. This has not the function to serve sociolinguistic curiosity, but to identify the strategies that bloggers utilized to balance their use of more than one language with the norms and expectations outlined above.

To simplify discussion, the languages a blog has customarily been written in prior to DMB 2013 will be referred to “blog language(s)”, while those languages used during DMB that are not blog languages will be referred to as “DMB language(s)”.

Note that merely the blogposts, including all elements such as header, but excluding images, embedded video, metadata and comments on those blogposts (by readers or by the author(s)) were analyzed. Software-generated elements within the blogposts (e.g. statements about author, date, keywords) were excluded from analysis. This means that concerning these excluded dimensions, the overall complexity of code-choice and code-alternation is lost, and the overall extent of code-alternation may be slightly underreported.

Looking at the exact patterns of language choice and language alternation in the corpus, we find 7 basic types, falling into two major categories. Table 3 gives an overview over the arrangements identified, which will be explained in more detail below.

A: One Blogpost = One Language

In each blogpost, only one language is used. The totality of blogposts, though, can exhibit multilingual practices when viewed together. There are two types of this:

Type 1: DMB language only. Some blog posts (Nine blog posts in five blogs) were stand-alone posts entirely in the DMB language.

Type 2: Translation set. Translation sets were two or more blog posts of (mostly) identical content and wording, that were either created as set for DMB, or that came into existence as an older post was translated for DMB. Each blog post as seen isolated from other

posts may seem to be an example of Type 1, but in the context of the blog (e.g. the next day's blog post providing the translation) the difference becomes clear.

Five translation sets in five blogs (resulting in 13 blog posts) could be identified in the data. These tend to be monolingual, but, one translation set included a short explanation in the blog language, and another translation set featured some decorative code-alternation, where the links to other pages of the set were labelled with the names *of* the languages *in* the languages, e.g. "This post is also available en français, as gaeilge, en español o em galego."

B: One Blogpost = Multiple Languages

In total, four ways to arrange more than one language in the same blogpost could be observed.

Type 1: DMB-language + explanation. Some blog posts were very similar to the One Blogpost = One Language Type 1 posts discussed above, but had short explanations in the blog-language(s) that supplied a context for the remaining text. Seven blog posts did this, among them all blog posts written by a single guest blogger, and many by guest translators. Notably, this category, combined with One Blogpost = One Language Type 1 can be found in half of all blogs (12 out of 23

These introductory or concluding remarks in the blog-language reflect concerns about audience. Bloggers who usually write in a specific language may conceptualize their readers as individuals speaking (at least, but possibly limited to) this language. Also, including a second language in a normally monolingual blog is a deviation from routine language use that many bloggers seem to perceive as requiring an explanation. This explanation, then, is often delivered in the customary blog language to address those readers who have come to expect this language as blog language. One may say that here the conflicting values of 'One Blogpost = One Language' and 'Writing in the language the audience understands' clashed and led to blog posts in a DMB language with an introduction in a blog language.

Type 2: Parallel texts. This type of 'compressed translation set' is very rare in the data, as most instances of translation work were realized as separate blog posts. Only one blogger used classic *en bloc* translation (BUENDGENS-KOSTEN, 2016), following a block of text in one language by a translation into the other language. Another blogger used a blog-language

introduction followed by a poem, followed by the translation of that poem. Interlinear translation (alternating each sentence in language A with its translation in language B) was not used at all.

Another type of translation work could be observed, but was counted as Type 1 monolingual blog post: the blogger had asked somebody to translate a text, and posted only the translation, resulting in a monolingual text.

Type 3: Full use of two languages.

It was exceedingly rare to find texts that used more than one language in a pattern that felt organic, reminiscent of conversational code-alternations. In conversations, after all, it would be rather atypical (in most settings) to announce and explain a code-alternation, or – except in rare settings – to do word-by-word translations of one’s utterances.

One blogger uses an intricate combination of Italian and English text parts in such a way that to follow her content completely, you need to be bilingual. In four blog posts, all centred on the notion of “secret language” and full of allusions to detectives/crime solving/mysteries (very fittingly, as, by using what may be a ‘secret language’ for some learners, she creates a riddle for them to solve), the author alternates between languages in units of paragraphs or larger. She may, for example, present the first part of an interview with a bilingual author in English, and the second part in Italian, or write about her daughter’s experience with being bilingual English-Italian in English, and then reflect about her own bilingualism in Italian.

Two other bloggers use intersentential (below the paragraph level) and intrasentential switches to a high degree. Both bloggers use strategies that may alleviate the perceived norm violation. B018 inoculates against charges of imperfect language skills (“mon accent francais de vache espagnol” [my awful French accent]), while B001b uses code-alternations in a blog post on code-switching, creating a union of form and content.

Type 4: Portfolio. Two blogposts contained multiple languages in a pattern that might be described as *language portfolio*: Short segments in different languages, constituting a list of languages spoken by a person, or within a group.

Note that all three contributions in this category are *reflections about language* that describe where languages were learned, when they are used, and what they mean to the person.

At the point of in-depth analysis, several more blog posts were excluded. One blogpost was posted on a blog together with that blog's DMB contribution, but did not, itself, appear to be a DMB contribution (B010). Another blog demonstrated the limits of the *blog language* – *DMB language* distinction for multilingual blogs. This blog customarily used three languages, often in translation sets. Among the five DMB blogposts, two (B008a, B008b) formed a translation set, two (008, 008c) were in one of the customary blog languages. The first two were counted as translation set (even though they did not differ notably from normal blog practices within this blog), the other two were not included as instances of code-alternation, as, strictly speaking, both were monolingual posts in blog languages (not DMB languages).

For a summary, see Table 3.

Table 3 – Summary of code-choice and code-alternation patterns (blogs could exhibit more than one pattern).

Category	Type	Number of blog posts	Number of blogs
One Blogpost = One Language	Type 1: DMB language only	9	5
	Type 1: translation set	13	5
One Blogpost = Multiple Languages	Type 1: DMB-language + explanations	7	7
	Type 2: Parallel texts	2	2
	Type 3: Full use of two languages	6	3
	Type 4: Portfolio	2	2

The patterns of code-alternation and code-choice outlined above are quite diverse, but three patterns emerge as dominant: blog posts written entirely in one DMB language, blog posts written in one DMB language with a short comment in a blog language, and blog posts that are part of a translation set, i.e. are monolingual in one DMB language or the blog language. In other words: While many texts include, strictly speaking, two languages, the second language sometimes does nothing more than announce a change in language choice. Ignoring introductory sections in the blog language, which serve to provide some context and explanation for long-time readers and may also have the function of justifying a deviation from normal language use, the norm of One Blogpost = One Language, in a less strict interpretation, appears to be influential here.

Some bloggers choose patterns that deviate from the ‘One Blogpost = One Language’ norm. In this data set one can notice that these more ‘adventurous’ patterns are often used in a content context that helps to legitimize these choices. Using two languages in a blog post in such a way that for complete comprehension one needs to understand both languages may meet resistance. Yet, in a context created by words such as “mystery”, “cloak and dagger”, “secret language” and “detective” (B014, B014b), content in a language not easily understood by every reader fits the theme: Language alternation provides a practical demonstration of “mystery”.

The same can be observed in portfolio-style blogs: Writing *about* the languages in your life *in* the languages in your life seems to be a legitimate rhetorical choice, just as to practice intersentential code-switching in a blogpost on the topic of code-switching. The level of controversy of code-choice and code-alternation patterns may depend on a number of factors, one of which may be the specific content of the blogpost.

Writing in a specific language does not only reveal something about the writers, but also about their imagined audience (ONG, 1975). Many bloggers who wrote entire articles in the DMB language nonetheless included short introductions in the blog language to accommodate their readership as they conceptualized it. Yet, an event like DMB might also change audience conceptualizations, for example, by letting bloggers notice that there are audiences attracted by e.g. a specific language or dialect. One blogger, who had posted during DMB in a range of languages, including in Finland-Swedish, noticed: “My dialect post had so many reads and comments that I decided to set up a separate blog for it (...) It’s a challenge as there are no rules for how to write the dialect, but I thoroughly enjoy it and it helps me keep in touch with people back home in Finland”. A food blogger posted her first recipe in her native German in addition to her customary English during DMB 2013 – and continued posting recipes in both languages one year later. At least for these two bloggers, DMB 2013 had an effect that went beyond being ‘Multilingual for a day’. Their audience conceptualizations have changed. Changing one’s audience conceptualizations, or developing strategies to insert content in another language while maintaining existing audience conceptualizations (DMB-language + explanation, uses of different types of translation work), can help a blogger to build a multilingual niche for themselves.

4.3 A context where multilingual practices are socially and materially rewarded

The two examples presented above where a permanently changed blogging behaviour occurred after DMB already imply that bloggers perceive rewards from their participation in DMB, rewards that can motivate them to continue this practice. One of them linked their changed practice specifically to “many reads and comments”. On the internet, attention (in the form of website visits or clicks, comments or links) is valuable, either literally, in the case of monetized blogs (more attention for the blog can lead to more advertising revenue), or figuratively, as a source of status, or simply a feeling of social embeddedness.

An analysis of explicit reasons bloggers provided for participating in DMB suggests two more needs that DMB-related practices can meet. The first one is the wish to express a positive evaluation – or even celebration – of linguistic diversity and/or multilingualism, either generally, or regarding specific languages⁶:

Blogger können diesen Tag nutzen, um auf die **wunderbare** Vielfalt der Sprachen im Web hinzuweisen, indem sie in einer anderen Sprache als üblich schreiben. (...) **Zur Feier des Tages** verfasse ich diesen Beitrag auf Deutsch, der Sprache, aus der ich sonst ins Englische übersetze. (B024)

[Bloggers can use this day to point out the **wonderful** diversity of languages on the web by writing in another language than customary. (...) **To celebrate this day**, I write this post in German, the language from which I usually translate into English.]

Since languages are a huge part of my life, my contribution will be **a reflection on the languages in my life and what they mean to me**, in the respective language of course. (B011)

“Deuxième article en français (dis-je en toute fierté). Quoi, seulement deux articles en français sur mon blog? À croire franchement que j’ai étudié les langues romanes en vain et je ne daigne même pas montrer mon amour envers celles-ci. Du grand n’importe quoi (grand changement de registre là, du coup)!

Bon, pour arranger tout ça et pour en même temps faire honneur à la Day of Multilingual Blogging (DMB), j’ai décidé d’écrire dans d’autres langues que l’anglais. Cette journée est en fait dédiée au multilinguisme et encourage les bloggeurs à écrire dans une langue autre que celle maternelle ou bien justement écrire dans leur langue maternelle si ce n’est pas le cas.” (B001b)

[Second article in French (I say proudly). What, just two French articles on my blog? One might believe that I have studied the romance languages in vain and do not even deign myself to show my love for them (sudden strong change in register)! Well, to take care of all this and to, at the same time, honour the Day of Multilingual

⁶ In the following quotes, all emphasis mine.

Blogging (DMB), I have decided to write in another language than English. This day has in fact been dedicated to multilingualism and encourages bloggers to write in another language than their native language or to just write in their native language if that is not the case.]

Another aspect is the desire for opportunities to use/practice a DMB language in a meaningful setting:

I have been looking forward to blogging for the European Day for Multilingual Blogging **and trying out my French for a real purpose**. There is a French version of this blog post here if you are interested. Since I studied French (and German) many years ago, the times to use my French have been seldom and it is only since I have started visiting France regularly again that I have realised just how much I really love France. **To write in French once again is a pleasure, even if I do get some of the words wrong!** (B017a)

The blogger wants to use her French “for a real purpose”, echoing the notion of functional authenticity (BUENDGENS-KOSTEN, 2013). She notes that she rarely uses her French skills, even though she likes the language, perhaps indicating she is currently lacking a ‘niche’ for French, which DMB provided for her.

To summarize: In addition to potential monetary rewards and social/emotional rewards through an increase in attention to one’s blog, participation is seen as an opportunity to celebrate specific languages or languages in general, as a societal or personal phenomenon (akin to a “Linguistic Pride Parade”), and as a valuable opportunity to use them/practice them in a meaningful context.

4.4 A context where linguistic skills at any level have value

The texts submitted for DMB reflect a wide range of linguistic skills, from basic to advanced. Several bloggers mention explicitly that their language skills in the DMB language are not perfect:

To write in French once again is a pleasure, even if I do get some of the words wrong! (B017a)

et pas un mot dans mon accent francais de *vache espagnol* [and not a word on my awful French accent] (B018)

For participation in DMB, strictly speaking *no* language skills in another language are needed: A post written in multiple languages can be either an expression of individual skills in more than one language, as well of the skills of different individuals. The same applies to a set of posts in complementary languages. In other words: A blogpost using multiple languages or a blog presenting monolingual posts in a wide range of languages can showcase the linguistic skills of one person, or it can demonstrate the diverse linguistic skills shared between different people. That is, the blogger of B008/B008a/B008b/B008c, who blogs in Romanian, French, and English, posits himself as a multilingual person. The author of B010e, whose text is also presented in four guest translations (B010a/B010b/B010c/B010d), demonstrates linguistic diversity across people: Each translation has a short introduction presenting the translator. The same can be observed in contexts where multiple languages were used in a single blogpost. 15 blogs drew their multilingualism exclusively from the individual's multilingual skills, 7 utilized a guest blogger, guest translator or used quotes to add another language. One blogger combined both approaches.

It may seem, at first, as if only the first approach carried potential for language learning. On the other hand, editing a text in another language, perhaps using receptive skills or intercomprehension skills to select a fitting quote, is also a part of the plurilingual skill set as envisioned by the Council of Europe (2001, p. 4f).

At DMB, the ability of individuals to contribute was not limited by an “all and all” view of language. Participation did not require any skills in another language, and even very basic skills, e.g. receptive skills or the ability to use individual phrases copied from a phrase book, could lead to legitimate DMB contributions. At the same time, even very advanced language users (including those that used their native language as DMB language) could contribute at their level and reap the same social and emotional rewards as all other participants.

4.5 A context where language users can be ‘outsiders together’

Much of today's instructional material –with the exception of ELF and some Business English materials –has a strong native speaker focus, reflecting a desire for cultural authenticity (BUENDGENS-KOSTEN, 2013, p. 278). Typically, the main characters in a textbook are native speakers, living in ‘the’ target language country. The implication being, that ‘real language’ spoken by ‘real native speakers’ is the norm that learners should aspire to. Sometimes, there is a variant of this, focusing on an exchange student or visitor interacting with

native speakers in ‘the’ target language country. There, again, it is the native speaker who is in the spotlight as the object of communication and arbiter of communicative effectiveness and correctness. Even though learners are in a classroom full of learners, they remain outsiders to the language.

Erard (2012, see also NILEP, 2009) describes a language learning club popular in Japan, the Hippo Family Club, as an example of how learners create a language-course-like situation in which they are all outsiders together, and in which each person’s contribution is valued as a legitimate piece of language use. Online – and increasingly offline – forums, blogs and meet-ups for competitive and/or repeat language learners (e.g. the How to learn any language community (<http://how-to-learn-any-language.com/>), or the Fluent in 3 months forum (<http://www.fluentin3months.com/forum>)) also tend towards building such communities, just with less of the explicit language practice element found in Hippo Club.

DMB is unlike such language clubs, or even virtual language learning communities. It is too transient, too peripheral, to make the formation of a true community of language users likely. If the event had not been discontinued after 2014, perhaps the fact that this was a yearly recurrent event may have, over time, led to a (virtual) community structure, with (a) active, self-sustaining participation around a core of regular participants, (b) evidence of shared history, culture, norms and values, (c) solidarity and support, as evidenced by, for instance, humour, positive politeness, and reciprocity, (d) criticism, conflict, and the emergence of means of conflict resolution, (e) self-awareness of the group as an entity that is distinct from other groups, and (f) emergence of roles, rituals, and hierarchies (HERRING, 2004, p. 355f).

Overall, DMB is more like an event, such as a neighbourhood party or a carnival, and as such, it creates a time and a space during which standards for appropriate behaviour change. Going to work wearing a pirate costume will usually draw negative responses. At just the right times and locations, on the other hand, this is not just acceptable, but will even be socially rewarded. DMB is a carnival for languages: If I suddenly start posting in *Lingua Franca Nova* on an English language blog, the audience reactions may be negative. During the Day of Multilingual Blogging (right time), if my readers are informed about this fact (right area of the internet), the rules change. Instead of being viewed as a breach of linguistic decorum, the *Lingua Franca Nova* blog post will be hailed as innovative, fun, interesting, or creative.

5. Results & Discussion

DMB is an event that provides a context where multiple languages are used, where multilingual practices are socially and materially rewarded, and where linguistic skills at any level possess value. The last feature of multilingual niches, that they are contexts where language users can be ‘outsiders together’, is probably not met, though. While DMB will therefore certainly not result in fully formed multilingual niches, it may be a step people take towards experiencing and developing such niches.

It is the event structure of DMB that makes this possible. DMB serves as a reason – and a kind of excuse – to do things linguistically that might normally violate audience conceptualizations – and lead to negative responses from the physical (i.e., not merely conceptualized) audience, possibly resulting in a withdrawal of social and material rewards.

The event structure, too, is what would make a concept such as DMB adaptable to other contexts, including language learning focused contexts. Schools already host different types of language events, often focusing on the celebration of linguistic diversity. For students at secondary school age or older, a multilingual event that integrates online practices might positively impact language learning on the long term. Encouraging students to not limit themselves to languages formally studied at school, but to use all their linguistic resources for communicative or expressive purposes, might put an additional plurilingual twist into such an event.

As blogs have long lost their status as the dominant medium of youth (eventhough they have maintained popularity as instructional media or school portfolios), any DMB-like event targeting teenage learners should consider extending the range of digital formats encompassed. Currently popular social media platforms, already used by many learners, would be an obvious extension.

Ideally, such an event could be coordinated between multiple schools on the same day, to increase the event factor – possibly even on a pre-existing meaningful date, such as the previous DMB date or the European Day of Languages.

A “Day of multilingual/plurilingual online communication” could then act, not merely as a public display of existing skills, space and occasion for the practice of skills, and celebration of linguistic diversity, but also as a stepping stone towards a broader integration of (formally studied) languages in students’ online lives in an OILE-like, but not limited to English, framework. Creating such an event would then constitute something that has so far

been disregarded in much of language teaching practice and language teaching research: The design of multilingual niches as spaces of language learning and acquisition.

References

ALM, A. Socially multilingual? An exploration of informal language learning practices on Facebook. In: **WORLDCALL 2013**. Global perspectives on computer-assisted language learning, Glasgow 10-13 July 2013. Papers. University of Ulster, 2013. p. 1-4.

AUER, P. **Bilingual conversation**. Amsterdam: Benjamins, 1984. 116 p. **crossref** <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>

BUENDGENS-KOSTEN, J. Authenticity in CALL: three domains of 'realness'. **ReCALL**. Vol. 25, No. 2, p. 272–85, 2013. **crossref** <https://doi.org/10.1017/S0958344013000037>

BUENDGENS-KOSTEN, J. "Please Check for Grammar.": Code-Alternations in a Language Learning Blogging Community. **Journal of language contact**. Vol. 9, No. 1, p. 71–100, 2016,

BLACK, R. W. Language, culture, and identity in online fanfiction. **E-Learning and Digital Media**, Vol. 3, No. 2, p. 170-184, Jun. 2006. **crossref** <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>

COUNCIL OF EUROPE. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. **Council of Europe**, Strasbourg, 2001. Available on: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Accessed: 29 June 2016.

COUNCIL OF EUROPE. The first European Day of Languages took place on 26 September 2001. It was one of the highlights of the European Year of Languages. **European Day of Languages / Council of Europe**, Brussels, (n.d.). Available on: <http://edl.ecml.at/Abouttheday/Origins/tabid/1520/language/en-GB/Default.aspx>. Accessed: 29 June 2016.

DUCATE, L. C.; LOMICKA, L. L. Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. **Computer Assisted Language Learning**, Vol. 21, No. 1, p. 9-28, Feb. 2008. **crossref** <https://doi.org/10.1080/09588220701865474>

DUCATE, L. C.; LOMICKA, L. L. Exploring the blogosphere: use of web logs in the foreign language classroom. **Foreign Language Annals**, Vol. 38, Issue 3, p. 410-421, Oct. 2005. **crossref** <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02227.x>

ERARD, M. **Babel no more**: The search for the world's most extraordinary language learners. New York: Free Press, 2012. 306 p.

EUROPEAN COMMISSION. MEMO/10/438: European Day of Languages 2010 - Events in the EU countries. **European Commission**, Brussels, 23 September 2010. Available on: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-10-438_en.htm. Accessed: 29 June 2016.

FERNÁNDEZ, L. Ten Commandments for bilingual blogs. **Eibar**, 29 April 2004. Available on: <http://www.eibar.org/blogak/luistxo/en/68>. Accessed: 29 June 2016.

GRGUROVIĆ, M.; CHAPELLE, C. A.; SHELLEY, M. C. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. **ReCALL**, Vol. 25, Issue 2, p. 165-198, May 2013. **crossref** <https://doi.org/10.1017/S0958344013000013>

HERRING, S. C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online communities. In: SASHA A. B.; KLING, R.; GRAY, J. H. **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 338-376. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016>

JONES, N.; BLACKKEY, H.; FITZGIBBON, K.; CHEW, E. Get out of MySpace! **Computer and Education**, Vol. 54, Issue 3, p. 776-782, Apr. 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.008>

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. **Zeitschrift für germanistische Linguistik**, Berlin, Vol. 35, Issue 3, p. 346-375, Dec. 2007.

LIENARD, F.; PENLOUP, M.-C. Language contacts and code-switching in electronic writing: The case of the blog. In: LAROUCSI, F. **Code-switching, Languages in Contact and Electronic Writing**. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2011, 160 p.

MONTES-ALCALÁLA, C. Blogging in two languages: code-switching in bilingual blogs. In: **Selected proceedings of the third workshop on Spanish sociolinguistics**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2007. p. 162-170.

NILEP, C. **Articulating a Transnational Family: 'Hippo Family' Language Learners in Japan and the USA**. 2009. 270 p. Thesis (PhD). Department of Linguistics, University of Colorado, Boulder (CO), 2009.

ONG, W. J. The writer's audience is always a fiction. **PMLA**, Vol. 90, No. 1, p. 9-21, Jan. 1975. **crossref** <https://doi.org/10.2307/461344>

PIERCE, J. L.; KOSTOVA, T.; DIRKS, K. T. The state of psychological ownership: integrating and extending a century of research. **Review of General Psychology**, Vol. 7, No. 1, p. 84-107, Mar. 2003. **crossref** <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>

PUSCHMANN, C. **The corporate blog as an emerging genre of computer-mediated communication. Features, constraints, discourse situation**. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2010. 138 p.

RODHAM, K.; GAVIN, J. The ethics of using the internet to collect qualitative research data. **Research Ethics**, Vol. 2, No. 3, p. 92-97, Sept. 2006. **crossref** <https://doi.org/10.1177/174701610600200303>

SOCKETT, G. **The Online Informal Learning of English**. Houndmills (Basingstoke): Palgrave Macmillan UK, 2014. 174 p. **crossref** <https://doi.org/10.1057/9781137414885>

WANG, Q.; WOO, H. L.; QUEK, C. L.; YANG, Y.; LIU, M. Using the Facebook group as a leaning management system: an exploratory study. **British Journal of Educational Technology**, Vol. 43, Issue 3, p. 428-438, May 2012. **crossref** <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>

WERQUIN, P. Moving mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? **European Journal of Education**, Vol. 42, Issue 4, 459-484, Dec. 2007. **crossref** <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00327.x>

Artigo recebido em: 30.06.2016

Artigo aprovado em: 21.07.2016

Code-Switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS Code-Switching in the speech of Pole-Brazilians in Áurea/RS

Marcelo Jacó Krug*
Cristiane Horst**
Fernanda Fátima Wepik***

RESUMO: Com o presente estudo tem-se como objetivo descrever e analisar casos de *code-switching* na fala de polono-brasileiros no município de Áurea/RS. Para tanto, os exemplos de fala dos participantes da pesquisa são analisados à luz das ideias de Poplack (2004); Appel e Muysken (2005); Lüdi (2004); King e Mackey (2007); Muysken (2007, 2011); Macswan (2004); Myers-Scotton (1998); Hamers e Blanc (2004), entre outros, que teorizam o fenômeno do *code-switching*. Compreende-se *code-switching* como o uso de mais de um idioma durante um único evento comunicativo. Constatou-se ser um fenômeno recorrente na fala dos indivíduos bilíngues observados no local pesquisado, Áurea/RS, que se destaca por apresentar um grande número de descendentes de imigrantes poloneses e pelo título de “Capital Polonesa dos Brasileiros”. Os exemplos apresentados neste trabalho são falas de mãe (74 anos) e filha (49 anos), nas variedades polonesa e portuguesa do local, gravadas e anotadas em caderno de campo a partir da observação de conversas espontâneas e informais, em ambiente familiar. Devido à escassez de estudos linguísticos relacionados à variedade polonesa local, este estudo torna-se relevante, pois além de mostrar que a variedade é usada na localidade pesquisada, destaca ocorrências de *code-switching* que são recorrentes nas situações de contato linguístico.

ABSTRACT: This study aims to notice and describe cases of code-switching in the speech of Pole-Brazilians in the county of Aurea / RS. In order to do that, the participants’ speech examples are analysed in the light of the ideas of Poplack (2004); Appel e Muysken (2005); Lüdi (2004); King e Mackey (2007); Muysken (2007, 2011); Macswan (2004); Myers-Scotton (1998); Hamers e Blanc (2004), among others, who write about the phenomenon of code-switching, which is the use of more than one language during a single communication event. We could observe that this is a recurring phenomenon in the speech of bilingual individuals, which was observed in Áurea/RS. This city stands out for the large number of Pole immigrants’ descendants and for the title of “Brazilians’ Polish Capital. The examples presented in this study come from a conversation in Polish and Portuguese varieties between a mother (74 years old) and a daughter (49 years old). We registered the examples in the fieldwork notebook from the observation of spontaneous and informal conversations in a domestic environment. Due to the absence or even lack of linguistic studies related to the local Polish variety, this study, perhaps a pioneer study, becomes relevant, because it not only proves that people speak the variety in the city but also highlights the occurrence of code-switching events, which are recurrent in situations of language contact.

* Professor Dr. no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

** Professora Dra. no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

*** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Bolsista Capes.

PALAVRAS-CHAVE: *Code-switching*.
Contato linguístico polono-português.
Bilinguismo.

KEYWORDS: *Code-switching*.
Polish-Portuguese Language contact. bilingualism.

1. Introdução

Com o presente estudo pretende-se trazer à luz casos de *code-switching*¹ na fala de polono-brasileiros do município de Áurea, no norte do estado do Rio Grande do Sul, a partir da descrição e exemplos do contato linguístico de uma variedade polonesa e da variedade portuguesa, lá existente. A maioria dos autores aqui apresentados define o *code-switching* como sendo o uso de mais de um idioma durante um único evento comunicativo (HAMERS; BLANC, 2004; MUYSKEN, 2011; MYERS-SCOTTON, 1998; MACSWAN, 2004; LÜDI, 2004; POPLACK, 2004). A esse uso precisa-se acrescentar fatores linguísticos e extralinguísticos, pois acredita-se que tanto o domínio da variedade, quanto em quais dimensões e circunstâncias ela é utilizada vai depender geralmente de fatores como grau de bilinguismo de cada grupo ou até mesmo, de cada indivíduo, do prestígio das variedades em contato e do conhecimento que os indivíduos têm dos temas a serem abordados. Um exemplo bem comum, em se falando de variedades de imigração, é a inexistência de vocabulário específico envolvendo as novas tecnologias. O local onde se encontram os indivíduos e se estes pertencem ao mesmo grupo ou não, também são fatores determinantes para o uso ou não do *code-switching*. Assim, a partir de observações de uso das variedades linguísticas polonesa e portuguesa de indivíduos da comunidade de Áurea, acredita-se ser possível fazer um apanhado ilustrando o fenômeno do *code-switching* daquela comunidade o que também é de fundamental relevância para os estudos linguísticos e de contato de línguas.

Destaca-se que o local escolhido para a pesquisa é pertinente, pois, localizado no norte do Rio Grande do Sul, o município de Áurea se destaca por apresentar um grande número de descendentes de imigrantes poloneses, cujos pioneiros chegaram a partir de 1906, e atualmente, seus descendentes constituem 92% da população do município recebendo por isso, em 1997, o título de Capital Polonesa dos Brasileiros.

Como embasamento teórico, serão brevemente apresentadas as ideias de Poplack (2004); Appel e Muysken (2005); Lüdi (2004); King e Mackey (2007); Muysken (2007, 2011);

¹ No presente trabalho optamos por não utilizar o termo “alternância de código” do português e sim, pelo termo *code-switching* do inglês, por entendermos que o termo em inglês tem um significado mais preciso.

Macswan (2004); Myers-Scotton (1998); Hamers e Blanc (2004), dentre outros, que além de conceitualizar o termo *code-switching*, propõem classificações, diferenciam o *code-switching* de *code-mixing* e, ao mesmo tempo, convergem em alguns e divergem em outros aspectos.

Inicialmente serão destacados alguns aspectos teóricos sobre o *code-switching* e sobre o bilinguismo, seguindo com a contextualização do estudo, a descrição dos participantes da pesquisa e, posteriormente, a exemplificação de *code-switching* e *code-mixing* a partir da amostra observada. Poplack (2004) ressalta que o *code-switching*, com seus fatos intrigantes, incitou muitas teorizações e pouca atenção foi dada para confrontar as teorias com o uso de duas ou mais línguas no contexto bilíngue. No presente estudo apresenta-se exemplos a partir de dados de fala nas variedades polonesa e portuguesa, gravados e anotados em caderno de campo, a partir da observação de conversas espontâneas e informais, em ambiente familiar².

2. Aspectos teóricos: breve conceitualização do termo *code-switching*

O *code-switching*, segundo Lüdi (2004) é uma forma de comportamento frequentemente observada em muitos falantes bilíngues, em que duas ou mais variedades são utilizadas em uma única conversa. Esse mesmo conceito, de que o *code-switching* é a utilização alternada de duas ou mais línguas em uma mesma conversa é defendida pela maioria dos autores, entre eles Hamers e Blanc (2004); Muysken (2011); Myers-Scotton (1998); Macswan (2004); Lüdi (2004) e Poplack (2004).

O fenômeno do *code-switching*, desde os anos 1970, tem recebido considerável atenção empírica e teórica. Atualmente, muitos autores, entre eles Myers-Scotton (1998), defendem que o *code-switching* envolve falantes proficientes, que têm capacidade de produzir discursos bem formados nas línguas ou dialetos envolvidos, ou seja, conseguem projetar sistematicamente, de forma gramatical, de acordo com as normas de suas línguas. Dessa forma, também King e Mackey (2007) destacam que ser capaz de realizar o *code-switching* com sucesso significa que “o falante tem a compreensão gramatical detalhada de ambas as línguas, incluindo o que pode e o que não pode ser feito em ambas”³ (KING; MACKEY, 2007, p. 194).

² A presente pesquisa faz parte do projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira e tem aprovação no CEP da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob número do CAAE 20380713.2.0000.5564

³ No original: “the speaker has a detailed grammatical understanding of *both* languages, including what can and can’t be done in *both*.”

A partir desses conceitos é possível perceber que o *code-switching* corresponde ao uso de duas línguas ou variedades por falantes bilíngues na mesma situação comunicativa. Dessa forma, cabe aqui retomar alguns conceitos importantes sobre o bilinguismo e sobre o que é um indivíduo bilíngue.

2.1 - Bilinguismo e indivíduo bilíngue: alguns conceitos

Para muitos autores, dentre eles Mackey (1972), Romaine (1995) e Altenhofen (2002), o estudo do bilinguismo é importante na linguística, porém é difícil conseguir elege apenas um conceito que defina o indivíduo bilíngue.

Romaine (1995) destaca que um dos primeiros autores a estudar o bilinguismo foi Bloomfield⁴, para o qual o indivíduo bilíngue precisa ter um controle de línguas semelhante à do nativo. A autora também apresenta a posição oposta de Haugen (1953, p. 7), que destaca que bilíngue é qualquer indivíduo capaz de produzir enunciados completos significativos em duas línguas. Da mesma forma, Oliveira (2006, p. 22) destaca Macnamara (1969), que descreveu o bilinguismo como sendo a habilidade mínima de falar, ouvir, ler ou escrever numa língua não-materna.

Já Mackey (1972) destaca que o bilinguismo não é um fenômeno da língua, é característico da sua utilização, assim não pertence ao domínio da língua, mas sim da fala, do indivíduo. O autor afirma que o bilinguismo é relativo, visto que é arbitrário ou impossível determinar o ponto exato em que o falante de uma segunda língua se torna bilíngue. Assim, o bilinguismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo.

Mackey (1972) ainda apresenta quatro questões para descrever os indivíduos bilíngues: grau, função, alternância e interferência. O “grau” refere-se à proficiência, ao conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão, assim, o conhecimento das duas línguas não precisa ser igual em todos os níveis linguísticos. O indivíduo pode, por exemplo, ter um amplo vocabulário em uma das línguas e apresentar uma pronúncia mais próxima a sua primeira língua. A “função” consiste no uso e nas condições em que o indivíduo faz uso das línguas, sendo que estas podem ser externas (usos externos da língua, como casa, comunidade, escola, mídias, etc.) ou internas (partem do indivíduo, como o cognitivo, memória, atitude, motivação, etc.). A “alternância” visa perceber como e com que frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para

⁴ BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: H. Holt and Company, 1933.

outra. A “interferência” refere-se a como uma língua influencia e interfere na outra, ou seja, é o uso de características de uma língua ao falar ou escrever outra. Com isso é possível perceber que os indivíduos bilíngues se constituem de diferentes níveis e características.

Auer (1984) sugere que o fator que torna uma pessoa bilíngue não é a proficiência, mas o uso de duas línguas em atos comunicativos. Appel e Muysken (1987) preferem assim a definição de Weinreich (1953) que diz que a prática do uso alternativo de duas línguas é chamado bilinguismo e as pessoas envolvidas, bilíngues. É o conceito que abordaremos quando nos referirmos a sujeitos bilíngues.

3. Contextualização do estudo

Serviram de amostra para este trabalho falas de indivíduos bilíngues do município de Áurea, localizado no norte do Rio Grande do Sul. Atualmente sua população total é de 3.665 pessoas, segundo dados do IBGE (2010). Devido aos traços culturais e costumes herdados e mantidos pelos descendentes de imigrantes poloneses, o município é um grande referencial dessa cultura no Brasil.

Atualmente o município preocupa-se em manter a cultura polonesa, incentivando e mantendo um grupo de danças folclóricas (*Aurésóvia*), e a tradicional e anual festa Nacional da *Czarnina* (prato típico polonês). Para resgatar a história dos antepassados, conta com o museu, a casa do imigrante, e a igreja construída pelos próprios imigrantes e descendentes poloneses, cuja padroeira é Nossa Senhora de *Częstochowa*, padroeira da Polônia. Missas continuam sendo rezadas na língua polonesa com certa regularidade, mas a língua portuguesa está tomando espaço. Há também o incentivo na manutenção da língua polonesa por parte do município, que introduziu o ensino da Língua Polonesa no currículo da escola municipal. Acredita-se que, com esse ato, consigam plantar uma pequena semente de esperança na preservação da variedade polonesa e que, com isso, consigam mostrar um pouco do valor de ser bilíngue.

A partir de 1915 as aulas nas escolas eram ministradas no idioma polonês. Porém, diversos fatores mudaram essa situação: a Era Vargas, na década de 30, que proibiu a comunicação, propagação e divulgação nas línguas minoritárias e, devido às perseguições e punições sofridas pelos falantes de variedades de imigração, instituiu o medo de falar a variedade na escola, por exigências superiores, tornou o ensino monolíngue e, de certo modo, gerou o preconceito e o estigma contra as línguas de imigração, dando espaço à língua estrangeira moderna, o inglês. Outros fatores também colaboraram para a substituição das

línguas minoritárias pela língua portuguesa. Destacam-se a expansão e a facilitação do acesso às multimídias (rádio, TV, internet, telefone etc.) todas em língua portuguesa, a crescente urbanização e emancipação de novos municípios a partir do ano de 1980 trazendo a necessidade de contratar mão de obra qualificada não existente no município, sem contar com a falta de conscientização por parte dos falantes sobre os benefícios do bilinguismo, fizeram com que muitos pais deixassem de ensinar a variedade aos filhos, para que eles não sofressem o preconceito que eles sofreram.

Dessa forma, existem muitos descendentes de imigrantes poloneses que não chegaram a adquirir a língua dos pais ou que, na denominação científica, são rotulados como “bilíngues passivos”, ou seja, tiveram contato com a língua, mas não aprenderam a falar a língua de origem. Pertile (2009), em seus estudos sobre descendentes de italianos no Brasil, destaca que a perda total da língua de imigração se dá principalmente na 5ª geração, porém a perda da língua minoritária, como língua materna, já acontece na 4ª geração, quando seus usuários já não a falam mais, mas ainda a entendem, ou seja, tornam-se bilíngues passivos da variedade. A partir das observações feitas em Áurea, esse fato fica bastante claro, pois constata-se que a variedade da língua polonesa vem sendo usada cada vez menos. Foi possível perceber em Áurea, que pessoas de gerações mais velhas, em ambientes familiares e conversas informais ainda fazem uso da língua, mas quando se trata de assuntos mais específicos, a variedade de imigração perde espaço para a variedade oficial do país, o português. Outro fator, analisado nas pesquisas com descendentes de alemães e italianos de Krug (2004), e que também é observado em Áurea, é em relação ao grau de isolamento do local de residência do falante. Geralmente as pessoas que vivem no meio rural, mais isoladas, são as que mais mantêm a variedade enquanto que as que vivem no meio urbano aderem mais ao uso da variedade oficial do país.

A partir desse breve histórico sobre o local do estudo, percebe-se a importância em analisar fenômenos na fala dos indivíduos bilíngues que neste local vivem. A importância reside tanto no fato de documentar a variedade⁵ e, automaticamente, auxiliar na divulgação da existência dessa variedade, quanto em apoio a questões culturais, de preservação e de auxílio na diminuição do preconceito e estigmatização perante a mesma.

⁵ O que já vem acontecendo com a coleta de dados para o Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, que busca não somente resgatar e documentar a língua, como também, parte da cultura de comunidades bi-plurilíngues nas fronteiras dos três estados do sul do país com o Uruguai, Argentina e Paraguai.

3.1 Amostras de falas polono-brasileiras: metodologia e participantes da pesquisa

De acordo com o que foi exposto, a metodologia para a posterior análise de dados consiste na observação de falas entre mãe (2ª geração de descendentes de poloneses – 74 anos) e filha (3ª geração de descendentes de poloneses – 49 anos). Confirmando o que foi relatado acima, não foi possível coletar dados com gerações mais jovens, visto a dificuldade em encontrar pessoas de 4ª ou 5ª gerações (mais novas) que ainda usam a variedade minoritária como código de comunicação. Acredita-se que poucos indivíduos dessas gerações mais jovens dominem as duas variedades, mas não as utilizem nas interações diárias. O levantamento dos dados aconteceu em ambiente familiar, a partir de conversas informais e espontâneas, o que permite uma maior veracidade da fala habitual do dia a dia desses indivíduos bilíngues, permitindo, com isso, perceber claramente o *code-switching* em seus eventos comunicativos.

Poplack (2004) destaca que as amostras dos discursos de *code-switching* devem ser obtidas a partir de membros da comunidade, em quantidades suficientes, para detectar padrões recorrentes de comportamento e discurso. No entanto, em se tratando de um projeto em fase inicial e de testes, previu-se a fala de duas pessoas para a amostra, com 15 minutos de fala espontânea gravada e transliterada em arquivo digital. Desses 15 minutos, analisamos 22 frases, sendo 13 frases realizadas pela participante 74 e 09 frases realizadas pela participante 49. Nesse tempo, as participantes da pesquisa abordaram os mais diversos temas, que nos permitem ver, por exemplo, a existência de vocabulário específico na variedade minoritária dentro de cada tema, ou quando da inexistência de vocabulário, houve o empréstimo e a “poloneização” do vocábulo ou se ocorreu o *code-switching*.

A participante de 74 anos teve a língua polonesa como sua língua materna, aprendeu o português na escola. Dessa forma, em contextos familiares e informais usa a língua polonesa. Casou-se com descendente de poloneses, e continuaram a conversar preferencialmente na língua polonesa. Tiveram cinco filhos, entre eles a participante de 49 anos, que teve as duas línguas, a polonesa e a portuguesa como línguas maternas. Sua escolarização se deu em português. Casou-se também com descendente de poloneses, e as conversas informais aconteciam nas duas línguas, polonesa e portuguesa. Com seus filhos falam somente em português, que são monolíngues nessa língua ou bilíngues passivos. Atualmente as duas participantes usam as duas línguas, a polonesa quando conversam entre si, com familiares que tem aproximadamente mesma idade e com vizinhos e amigos que falam a língua, e é nessas

conversas que ocorre o *code-switching*. Com as pessoas mais novas (filhos e netos) e pessoas menos conhecidas ou que não saibam a língua polonesa é usada somente a língua portuguesa.

4. *Code switching*: análise e resultados

Oliveira (2006), usando as palavras de Romaine (1989), define que o termo “código”, em inglês “*code*”, é usado para referir-se às línguas diferentes, além de variedades da mesma língua. Nesse artigo, será abordado o uso de variedades de diferentes línguas, a variedade da língua polonesa e a variedade da língua portuguesa local, visto que, segundo Coseriu (1982) não falamos a língua como tal, ela se realiza através de suas variedades.

Quanto à escolha de códigos, Oliveira (2006) cita os três fatores destacados por Fishman (1965)⁶: o pertencimento ao grupo (idade, sexo, raça e religião), a situação ou ambiente (participantes, ambiente físico, funções e estilo do discurso) e o tópico (causa fundamental na escolha linguística, permitindo optar por diversas línguas ao tratar de tópicos diferentes). Assim, Oliveira (2006), referindo-se a Poplack (1980), destaca que os falantes não escolhem um único código em detrimento de outro, mas podem mudar sua escolha durante a interação, ou até usar o *code-switching* como um modo de discurso, alternando entre os códigos e caracterizando como tal seu discurso, refletindo sua dupla identidade étnico-cultural e linguística.

Dessa forma, pode-se observar no exemplo de *code-switching* da amostra, Exemplo 1, que retrata bem esse fenômeno, ou seja, a participante 49 inicia em português, passa para o polonês e retorna ao português três vezes na mesma frase. A participante 74 faz isso em frases distintas. Nota-se ainda, pensando na questão bilíngue, que alguns vocábulos, possivelmente deixaram de ser usados na variedade polonesa e foram incorporados do português, como por exemplo, mensagem, proveniente do uso de telefone celular, gelo, calmante, remédio e varizes. Outras permaneceram com o radical português e foram acrescidas de um sufixo polonês, como no caso de *ligowala*, do verbo “ligar”, acrescido de sufixo indicando o tempo e o modo verbal.

Exemplo 1:

49 – Ah, ontem Maria me *ligowala na wieczór*, *bo ja* mensagem mandei, de feliz ano novo, *i me ligowala i gadala*, se *queixowala* que *tak ta noga boli*.⁷

⁶ FISHMAN, J. A. Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*. V. 2, p. 67-88, 1965.

⁷ As falas na variedade polonesa estão destacadas em itálico. As conversas são diálogos que estão identificados com a idade do informante que o proferiu.

74 - *Ale nie przyszli...*

49 – *Ale não é... Nona jeszcze mandou ela colocar álcool że coś, ale mówila że, ale już tak bolało i zaczyna gelo kłaść e melhorou.*

74 – Ah, com gelo...

49 – Só que toma calmante, com quatro horas *już musisz stawać* tomar calmante. *Ona mówila że* ela ainda acha que é varizes, daí ontem, na véspera de Ano Novo, *Jane pojechała tam i ona kazala w farmacje w kupila* remédio, *i ona wzina, i ona zaczyna pić te* remedie *i mówila zobaczy z poniedziałek* como vai ficar. Que ela ainda acha que isso é das varizes.

74 – Pode...⁸

Tradução:

49 – Ah, ontem a Maria me ligou de tarde, porque eu mandei uma mensagem, de feliz ano novo, e me ligou e falava, se queixava que assim lhe dói a perna.

74 – Mas não vieram...

49 – Mas não é... A ‘nona’ ainda mandou ela colocar álcool ou sei lá o que, mas ela disse que doía tanto e começou a colocar gelo e melhorou.

74 – Ah, com gelo...

49 – Só que toma calmante, com quatro horas já precisa levantar tomar calmante. Ela disse que ainda acha que é varizes, daí ontem, na véspera de Ano Novo, a Jane foi lá e ela mandou ir à farmácia comprar remédio, e ela pegou, e ela começou a tomar o remédio e disse que vai ver até segunda-feira como vai ficar. Que ela ainda acha que isso é das varizes.⁹

Neste exemplo é possível perceber a ocorrência da alternância, ou seja, o *switching*, entre as duas variedades, a polonesa e a portuguesa.

Após ter em mente o que é o *code-switching*, torna-se necessário perceber como alguns autores classificam o fenômeno. Lüdi (2004) destaca que a maioria dos especialistas concorda que o *code-switching* bilíngüe é governado por regras gramaticais, porém suas opiniões divergem. Uma parte da literatura científica oferece exemplos e contra-exemplos que fornecem elementos a favor ou contra uma ou outra explicação. Poder-se-ia arriscar e dizer que teremos uma gramática própria da variedade em contato, que mescla vocabulário e elementos sintáticos de ambas as variedades formando assim, uma nova gramática da Língua Polonesa Brasileira, como ilustrada nos exemplos 1 e 2. Resta saber se essa nova conjuntura linguística também é entendida e cultivada em outras cidades de língua e cultura polonesa e se os falantes dessas cidades, mesmo sem terem nunca entrado em contato, conseguem se entender.

⁸ Na transcrição dos diálogos observados é importante ressaltar que a variedade polonesa em estudo é uma variedade oral, e muitas vezes difícil ou até impossível de ser transcrita de acordo com a norma escrita da língua polonesa.

⁹ Tentamos fornecer uma tradução mais próxima possível da fala, porém, em alguns momentos, foi necessário adaptá-la para que pudesse ser compreensível e oferecer uma visão geral do assunto tratado.

Usando a distinção dos três tipos de *code-switching* de Poplack (1980), Macswan (2004) destaca a ocorrência de *code-switching* intrassentencial, que acontece dentro da sentença, e de *code-switching* intersentencial, que ocorre entre as sentenças. Como exemplo do primeiro caso, pode-se observar o exemplo 1, apresentado anteriormente, no qual ocorreu o *code-switching* várias vezes na mesma sentença. O segundo caso, de *code-switching* intersentencial é apresentado nos exemplos 2 e 3:

Exemplo 2:

74 – Era picada de aranha, porque começou a escorrer água. *Stary mówile to prędko na konsultacja, wiedzą co stary przyszłe... nie?* E a Maria também vinha que tinha a picada no pé, quase não aguentava de dor...

Tradução:

74 – Era picada de aranha, porque começou a escorrer água. Os velhos¹⁰ disseram para ir rápido consultar, sabem o que os velhos passaram... não? E a Maria também vinha que tinha a picada no pé, quase não aguentava de dor...

Exemplo 3:

74 – *Masz tego tkanina na zrobić costure, bo ja nie mam...*

49 – Ah, tenho um monte lá... Depois eu trago.

Tradução

74 – Tens aquela linha para fazer costura, porque eu não tenho...

49 – Ah, tenho um monte lá... Depois eu trago.

Nesses exemplos 2 e 3 é possível perceber que a alternância ocorre entre as sentenças. Não ocorre a alternância dentro da mesma frase. Alguns autores destacam que esse tipo de *code-switching* não exige tanto domínio dos falantes quanto exige o *code-switching* intrassentencial. Veja-se que as informantes 74 e 49 têm pleno domínio do tema, porém a 49 não faz uso do polonês. Esse é um fator que faz pensar e pressupor a perda da variedade linguística minoritária por parte dos mais jovens.

Os mesmos tipos de *switches* são também destacados por Appel e Muysken (2005) que acrescentam ainda o *tag-switching*, que envolve uma exclamação, uma conjunção, um *tag* em

¹⁰ A palavra polonesa *stary*, cuja tradução ao português é “velhos”, “antigos”, na variedade polonesa do local estudado é usada para referir-se às pessoas mais velhas de uma família, como aos avós. Fato semelhante é encontrado nas pesquisas do ALMA-H em que “de Alte” significa pai ou avô e não velho o que podemos pressupor que venha do português “meu velho” designando o pai.

outra língua diferente do resto da frase. Nos exemplos 4 e 5 percebe-se que a frase foi falada na variedade portuguesa, porém com *tags* na variedade polonesa.

Exemplo 4:

74 - Já é um susto, *nie*? E depois com esse filho, o que eles passaram...

Tradução:

74 - Já é um susto, não? E depois com esse filho, o que eles passaram...

Exemplo 5:

49 - Sim, eu acordei era seis e pouquinho, virei pro lado, dormi, daí escutei a nona, *ale* até que levantei...

Tradução:

49 - Sim, eu acordei era seis e pouquinho, virei pro lado, dormi, daí escutei a 'nona', mas até que levantei...

No exemplo 4 a palavra *nie* equivale ao advérbio negativo “não” em português, usado aqui como uma pergunta, que equivale a um marcador discursivo. No exemplo 5, a palavra *ale* é uma conjunção, que traduzida para a variedade portuguesa, equivale à conjunção adversativa “mas”. Já no exemplo 6, a conversa aconteceu na variedade polonesa e o *tag*, ou seja, a exclamação aconteceu na variedade portuguesa.

Exemplo 6:

74 - Claro! *Jak już tak było*...

Tradução:

74 - Claro! Já era algo assim...

Percebe-se no exemplo 6 que houve a introdução da interjeição “claro” no discurso, não alterando em nada a estrutura da frase. Appel e Muysken (2005) destacam que por esse motivo, por não influenciarem a estrutura da sentença, os *tags*, como interjeições, exclamações e a maioria dos advérbios podem ser facilmente *switched*. Eles requerem pouco ou nenhum conhecimento da língua.

Os autores Appel e Muysken (2005) destacam também que o *code-switching* intrassentencial é muitas vezes chamado de *code-mixing*. Dessa forma o *code-mixing* é definido como a alternância de duas ou mais línguas dentro de uma frase. Para Moradi (2004) o *mixing* é fluente, rápido e sem marcas de hesitação. O *code-mixing* representa assim a realização da

capacidade de usar elementos de dois idiomas em uma única sentença, dado o contexto psico- e sociolinguístico adequado para a utilização de mais de uma língua. Para vários autores, apenas o *code-mixing* requer a integração das regras das duas línguas envolvidas no discurso, exigindo assim maior domínio e proficiência de ambas as línguas.

Porém, as ideias de King e Mackey (2007) divergem ao referir-se a esses termos. Para os autores, o *code-mixing* refere-se à mistura provocada pelo pouco domínio das duas línguas em contato. Revelam que é uma fase comum e de curta duração no desenvolvimento bilíngue, ou seja, é o que os alunos fazem quando estão adquirindo dois idiomas e resulta da falta de domínio, enquanto que o *code-switching* é um tipo específico de *code-mixing*, comumente utilizado por bilíngues adultos e serve como um importante recurso comunicativo e estratégico para expressar vários tipos de significados.

Assim, fica clara a divergência da conceitualização do termo *code-mixing*. Enquanto para a maioria dos autores estudados, entre eles Poplack (2004), o *code-switching* intrassentencial ou *code-mixing* é o tipo mais complexo e os falantes são os mais proficientes em ambas as línguas, King e Mackey (2007) o caracterizam pela falta de proficiência.

É importante lembrar que alguns estudiosos diferenciam esses termos, associando o *code-mixing* para a base intrassentencial e *code-switching* para a base intersentencial, enquanto alguns usam o termo *code-switching* como único.

Neste artigo, optou-se por estudar o *code-mixing* como o *code-switching intrassentencial*, desconsiderando as ideias de King e Mackey (2007), visto que nas amostras de bilíngues polono-brasileiros o *code-switching* não é produzido em fase de aprendizagem de idiomas, mas por adultos que têm domínio das duas línguas. As amostras contrariam em partes a exposição de Muysken (2011) que diz que em comunidades de imigrantes, os *switchers* bilíngues são frequentes na segunda geração, geralmente entre 12 e 25 anos de idade, e que diminui de intensidade durante a vida adulta. Na comunidade em estudo, os falantes da variedade polonesa são falantes mais velhos, as pessoas entre 12 e 25 anos ou são ‘bilíngues passivos’, como destaca Pertile (2009) ou nem chegaram a conhecer a variedade de imigração do país de origem.

Talvez um fator para explicar esse não uso da língua pelas gerações mais novas seja o prestígio, como destaca Poplack (2004). A variedade polonesa é uma variedade linguística de imigração, que carrega o estigma de minoritária e sem prestígio, usada principalmente pelas pessoas que a tiveram como língua materna ou como segunda língua desde a infância, ou seja,

as gerações mais velhas. Além disso, também é taxada como a língua dos colonos, o que vem ao encontro de que a preservação da variedade se dá no isolamento.

Muysken (2011) destaca também que a ocorrência de *switchers* é frequente em grupos de conversas informais, sem a presença de estranhos e acerca de termos comuns, o que se comprovou a partir das observações.

No Exemplo 7, está apresentado um exemplo de *code-mixing*:

Exemplo 7:

74 - *A dzisiaj sama nie wiem jaka wziąć, sie te sama saia wziąć*, dobra pra passear, bo taka próżna...

49 - *Ta długa?*

74 - *Ta teme babadamie, czarna.*

49 - A tá, aquela, só que vai ter que pegar algum protetor, algum creme *bo to muchy będzie pożerać...*

74 - Ja mam protetor, *ale jest śmierdzący.*

49 - *Ale*, senão, creme algum...

74 - Creme algum *smaruie.*

49 - *Ale* teria que levar também...

Tradução:

74 - Hoje sozinha não sei qual pegar/vestir¹¹, se a mesma saia vestir, boa para passear, porque é leve...

49 - Aquela comprida?

74 - Aquela com babadinhos, preta.

49 - A tá, aquela, só que vai ter que pegar algum protetor, algum creme porque as moscas vão devorar...

74 - Eu tenho protetor, mas é malcheiroso.

49 - Mas, senão, creme algum...

74 - Usarei algum creme.

49 - Mas teria que levar também...

No exemplo 7 é possível observar como o *switching* ou *code-mixing* acontece dentro das sentenças, alternando entre as duas variedades várias vezes. Muysken (2011), em relação às perspectivas gramaticais, classifica os *switches* de acordo com o local em que eles ocorrem na conversa. O autor, além do *tag* extrassentencial (*tag-switching*) e do *code-switching* intersentencial, sugere subcategorias do *code-switching* intrassentencial apresentadas como:

¹¹ A palavra *wziąć* é traduzida como “pegar”, porém, aqui, na variedade em estudo, a mesma foi usada no sentido de “vestir”, “usar”.

“única palavra”, que envolve apenas um único elemento *switched* (exemplo 8); e “palavra interna”, quando o *switched* ocorre internamente na palavra, como destacado no exemplo 9.

Exemplo 8:

74 - *Ja gdzieś mam tak plástico dluge to kiedy arbuzy nakrywała jak zawinąłam i włożyłam i nie mogę znaleźć.*

Tradução:

74 – Eu tenho em algum lugar um plástico grande de quando cobria melancia, mas enrolei e coloquei em algum lugar e não posso encontrar.

Neste exemplo percebe-se que a fala acontece na variedade polonesa, porém ocorre o *switched* de uma única palavra “plástico” da variedade portuguesa. Esse fato aponta também para um possível desconhecimento do termo na variedade de imigração.

Exemplo 9:

49 - [...] *me ligowała i gadała, se queixowała que tak ta noga boli.*

Tradução:

49 – [...] me ligou e falava, queixava-se que assim lhe dói a perna.

O exemplo 9 é teorizado por Appel e Muysken (2005) como o *switching* que acontece na morfologia da palavra. Ocorre a introdução de um morfema que serve para nativizar uma palavra. Nas duas palavras acima, *ligowała* e *queixowała*, tem-se a raiz da palavra na variedade portuguesa “lig” do verbo ligar e “queix” do verbo queixar, acrescidos de um sufixo na variedade polonesa, indicando o pretérito na 3ª pessoa do singular. Esse fenômeno é muito comum em verbos e também em nomes, como no exemplo 10:

Exemplo 10:

74 – *No to, me patrzymy ile te batatoch w brotamy tam, [...]*

Tradução:

74 – Então, nós olhamos quanto (custavam) as batatas com brotos, lá, [...]

Aqui percebe-se que o mesmo fenômeno ocorreu com os nomes *batatoch* e *brotamy*, nas quais a raiz das palavras “batat” da palavra “batata” e “brot” da palavra “broto” estão na variedade portuguesa e o sufixo na variedade polonesa. É necessário ressaltar que a variedade polonesa falada no sul do Brasil é a variedade que os imigrantes trouxeram para o Brasil, na

época da colonização, ou seja, há mais de um século. Porém, sabe-se que o mundo e as línguas evoluíram muito nesse tempo, com isso, aquele vocabulário passou a ser limitado, pois foram surgindo novos objetos que precisavam ser nomeados e não havia palavras na língua de imigração. Dessa forma, palavras da variedade portuguesa precisaram ser incorporadas ao idioma de origem, ou as pessoas passaram a nativizar essas palavras usando a raiz da palavra em um idioma anexando a ela um sufixo de outro.

Hamers e Blanc (2004) também apresentam duas principais abordagens para o *code-switching* intrassentencial: a inserção e a alternância. Na inserção, segundo Muysken (2011), há uma única língua matriz ou base, em que os elementos ou componentes de outra língua são inseridos sem afetar a estrutura geral da base. Esse tipo de *switching* é assimétrico, pois existe um idioma base. A seguir são apresentados mais dois exemplos. O exemplo 11 apresenta como língua base a variedade polonesa com a inserção de um elemento na variedade portuguesa. Já o exemplo 12 apresenta a variedade portuguesa como língua matriz e há inserção de componentes da variedade polonesa:

Exemplo 11:

74 - *Tam ma... ma... chaminé uciqé kawalek e João tam wiesz...*

Tradução:

74 – Lá tinha... tinha... que cortar um pedaço da chaminé, o João sabe lá...

Exemplo 12:

49 - *Ja mówilam*: Como é que tá o preço das melancias? Ele disse que tá cara, um e noventa e nove o quilo, *mówil* que ano passado essas melancias aqui a gente vendia por dez ‘pila’, agora, vinte e dois, vinte e três.

Tradução:

49 – Eu disse: Como é que tá o preço das melancias? Ele disse que tá cara, um e noventa e nove o quilo, disse que ano passado essas melancias aqui a gente vendia por dez ‘pila’, agora, vinte e dois, vinte e três.

Já a alternância também ocorre dentro da sentença, porém com mais elementos. Existe uma transição completa de uma língua para outra. Esse tipo de *switching* é simétrico, segundo Muysken (2011). Esse fenômeno foi bem representado nos exemplos 1 e 7 – que ilustram a ocorrência do *code-switching* várias vezes na mesma sentença -, assim como no exemplo 13:

Exemplo 13:

49 - Parecia com aquela muda de copo-de-leite... Isso tinha que comprar a batata e depois ia ter...

74 – *No to, me patrzymy ile te batatoch w brotamy tam, ale* quarenta e cinco, cinquenta reais.

49 – Meee...

74 – Na mercado, *ale tam zawieszony i już brota widać, ma wiele* batatkie, tudo que é qualidade, é de ficar louco...

49 – Teraz?

74 – Teraz, com Lia, *patrzałam, mówię*, meu Deus...

49 – Lá no mercado?

74 – No mercado, *ale tak, tak i na obok to same* wiszą, gente, *tam rośnie też i nie sprzedadzo, bardzo drogie* bo...

49 – Se estraga muito, né? Deviam fazer mais barato que iam vender mais...

Tradução:

49 - Parecia com aquela muda de copo-de-leite... Isso tinha que comprar a batata e depois ia ter...

74 – Então, nós olhamos quanto (custam) as batatas com brotos lá, mas quarenta e cinco, cinquenta reais.

49 – Meee...

74 – No mercado, mas estão pendurados e já se veem os brotos, tem muitas batatas, tudo que é qualidade, é de ficar louco...

49 – Agora?

74 – Agora, com Lia, olhávamos, eu disse, meu Deus...

49 – Lá no mercado?

74 – No mercado, mas assim, assim e nos lados os mesmos estão pendurados, vão crescer lá e não vão vender, porque é muito caro...

49 – Se estraga muito, né? Deviam fazer mais barato que iam vender mais...

Aqui se percebe que há uma transição completa de uma língua para outra na maioria dos casos expostos no exemplo. A alternância entre as duas variedades acontece várias vezes na mesma sentença.

Hamers e Blanc (2004) ressaltam que entre o *code-mixing* e o *code-switching* existe um *continuum*. Aquele, assim como este, é uma estratégia de comunicação, mas deve ser possível distinguir os pedaços monolíngues das duas línguas que se alternam. Assim, os autores ressaltam que nem sempre é fácil distinguir o *code-switching* do *code-mixing*. Ambos podem ser códigos específicos do bilíngue, que lhe permite expressar atitudes, intenções, papéis e se identificar com um grupo particular.

Também Hamers e Blanc (2004) assim como Appel e Muysken (2005) destacam a necessidade de distinguir o *code-switching* ou *mixing* de empréstimo. O empréstimo é historicamente transmitido e integrado à língua destinatária, e segundo Saussure, envolve a integração de duas línguas ao nível da *langue* enquanto o *code-mixing/switching* envolve a

integração ao nível da *parole*, além de ser menos espontâneo, afetando todos os níveis da estrutura linguística simultaneamente.

Moradi (2014) distingue o *code-switching* de interferência, considerando o primeiro como um comportamento voluntário, no qual o bilíngue fluente tem controle sobre ele, enquanto a interferência, devido à influência de um sistema linguístico ou língua ocorre involuntariamente.

Ainda Muysken (2011) introduz a distinção de Blom e Gumperz, entre *switching* situacional e metafórico. No *switching* situacional a mudança de língua é determinada por fatores externos para o falante, como um novo interlocutor que entra na conversa e um novo tema introduzido. No *switching* metafórico é o próprio falante que cria o *switching* e alterna entre dois idiomas. Essa distinção se torna difícil de aplicar e explicar a partir das amostras e observações apresentadas, visto que as falas foram observadas na mesma situação, os interlocutores foram os mesmos e os temas foram sempre conversas informais. No caso de Áurea, o que seria possível acontecer, caso as participantes fossem interrompidas por um novo locutor, mais jovem ou mais estranho, que não domine a variedade polonesa, pressupomos que este faria com que as participantes pudessem inibir o *switching* e também a língua minoritária, tornando o discurso monolíngue na variedade portuguesa.

O *code-switching* também pode ser motivado pela necessidade. Como exemplificam Myers e Scotton (1998), se entre imigrantes e descendentes, a primeira língua cai em desuso e os falantes não conseguem mais falar bem o suficiente para construir quadros gramaticais para transmitir suas ideias e intenções, o *code-switching* torna-se uma estratégia de discurso de necessidade. Esse é também o caso da variedade polonesa no local observado. Cada vez mais a língua está caindo em desuso, e como ressaltado antes, faltam palavras para expressar todas as intenções. Nas amostras observadas, percebe-se que o *code-switching* acontece naturalmente, espontaneamente na maioria dos casos, como uma estratégia comunicativa, e acredita-se que seja um marcador de identidade e adesão ao grupo étnico.

5. Considerações finais

A partir da análise realizada com amostras de fala de polono-brasileiros bilíngues do município de Áurea/RS, respondeu-se positivamente ao objetivo inicial, no qual foi possível verificar muitos casos de *code-switching*, embasando-os nas teorias estudadas, além de classificá-los de acordo com as teorias expostas pelos diversos autores estudados. Também foi

uma forma de documentar a variedade usada no local, e com isso auxiliar na divulgação da existência da variedade, e apoiar as questões culturais de preservação e auxílio na diminuição do preconceito e estigmatização perante a mesma. A partir de observações cotidianas, acreditava-se na hipótese de que o *code-switching* seria um fato recorrente na fala desses indivíduos, o qual foi confirmado com as amostras observadas, expostas e analisadas.

Sabe-se que os estudos linguísticos relacionados à variedade polonesa local são escassos ou inexistentes. Dessa forma, este estudo pioneiro torna-se relevante, primeiramente para mostrar que essa variedade minoritária ainda é usada no Sul do Brasil e especificamente na localidade pesquisada, e que merece estudo e atenção; segundo, para perceber que fenômenos como o *code-switching* bilíngue são recorrentes em situações de contato linguístico de qualquer que sejam as línguas e variedades, e a melhor maneira de comprovar isso é através de exemplos empíricos, exemplos de fala reais nas variedades em estudo.

Cabe destacar aqui que a variedade em estudo é uma língua minoritária, que, como já foi mencionado, vem sendo usada cada vez menos, persiste ainda nas gerações mais velhas, que tiveram a variedade como língua materna, ou cuja língua foi usada em sua infância. Também é importante mencionar que a variedade veio como herança dos imigrantes há mais de um século e evoluiu tomando da língua portuguesa seus empréstimos nos quesitos de modernidade e tecnologia. Dessa forma, a variedade tornou-se insuficiente para expressar todas as ideias, intenções e todos os objetos existentes hoje. Outro exemplo relevante que ocorreu nas entrevistas foi o fato de em nenhum momento as participantes utilizarem a nomenclatura numérica na variedade polonesa, sempre em português. Isso aponta que o grau de aportuguesamento dos polono-brasileiros nesse quesito já está bastante avançado, visto que se trata de duas informantes com 49 e 74 anos de idade.

Com isso a variedade, ou vem sendo substituída totalmente pela variedade portuguesa, ou a variedade polonesa integra termos da língua portuguesa para que os falantes consigam exercer satisfatoriamente a função da comunicação. E nessa integração de línguas, o *code-switching* é frequentemente encontrado, seja pela falta de vocabulário, pelo esquecimento devido ao uso cada vez menor da variedade ou como uma estratégia comunicativa, um marcador de identidade e pertencimento ao grupo étnico. É difícil inferir o motivo exato da ocorrência do fenômeno, acredita-se que seja uma soma de todos eles.

Referências Bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (em alemão e português). In: **Martius-Staden-Jahrbuch**, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. [ISSN 1677.051X] www.ipol.org.br/ler.php?cod=94. Acesso em 01 de setembro de 2015.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. Code switching e code mixing. In: **Language Contact and Bilingualism**. Amsterdam Academic Archive, 2005, p. 117-128.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language Contact and Bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.

AUER, P. **Bilingual conversation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1984. **crossref** <https://doi.org/10.1075/pb.v.8>

BLOM, J.-P.; GUMPERZ, J. J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway." Repr. in GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (eds.) **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp. 407-34

COSERIU, E. **Sentido y Tareas de la Dialectología**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Second edition. Cambridge University Press; 2004

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

KING, K.; MACKEY, A. **The bilingual Edge**. Why, When and How to teach your child a second language. New York, NY, 2007. 1ª ed.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento lingüístico na comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de imigrante - RS**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÜDI, G. Code-Switching. In: AMMON, U. et al. (Ed). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. p. 341-350. v. 1.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.). **Reading in the sociology of language**. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584

MACNAMARA, J. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: KELLY, L. G. (ed.) **Description et mesure du bilinguisme: an international seminar**. University of Moncton, June 6-14, 1967. Toronto: University of Toronto Press, 1969. p. 80-97.

MACSWAN, J. Code Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 283-311

MORADI, H. A Survey on Code-Mixing, Code-Switching, Language Alteration and Interference. **Indian Journal of Applied Research**, Keywords, 2014. V.4. Disponível em: http://www.worldwidejournals.com/ijar/file.php?val=October_2014_1412596499_192.pdf Acesso em 02 de dezembro de 2015.

MUYSKEN, P. Code-mixing. In: AUER, P; WIE, L. (eds.). **Handbook of multilinguism and multilingue communication**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. p. 315-339.

MUYSKEN, Pieter. Code-switching. In: MESTHRIE, Rajend. **The Cambridge Handbook of Sociolinguistics**. Cambridge University Press. 2011, p. 301-314.

MYERS-SCOTTON, C. Code-switching. In: COULMAS, F. **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell, 1998, p. 149-162.

OLIVEIRA, R. S. P. de. **Code-switching: perspectivas multidisciplinares**. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Curso de Pós Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2006.

PERTILE, M. T. **O talian entre o italiano padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho**. 2009. 248 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, curso de pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2009.

POPLACK, S. Code-Switching. In: **Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society**. Volume 1. 1. Teilband. De Gruyter. 2004. p. 589-596

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: Toward a typology of code-switching. **Linguistics**, v. 18, p. 581-618, 1980. **crossref** <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. The Hague: Mouton, 1953.

Artigo recebido em: 30.06.2016

Artigo aprovado em: 05.10.2016

Práticas transidiomáticas e ideologias linguísticas no rap guarani-kaiowá – Brô Mc's: a mistura guarani-português como estratégia de negociação social e de luta política

Transidiomatic practices and language ideologies in guarani-kaiowá rap – Brô Mc's: the Guarani-Portuguese mixing as a strategy of social negotiation and political struggle

Julia Izabelle da Silva*

RESUMO: Neste artigo, propõe-se uma discussão acerca das práticas linguísticas hibridizadas presentes no *rap*, um estilo musical de origem norte-americana, do Brô MC's, grupo composto por jovens indígenas da etnia guarani-kaiowá/MS. A partir de uma perspectiva de língua enquanto prática local e enquanto estratégia de negociação social, busca-se depreender os sentidos e as ideologias linguísticas que são indexicalizados na mistura das línguas guarani e português. A análise dos discursos produzidos pelos jovens guarani-kaiowá revela uma reflexividade metapragmática na qual tanto os recursos linguísticos como os demais recursos culturais, dentre eles o estilo musical do *rap*, são reapropriados pelos atores sociais e ressignificados conforme suas ideologias linguísticas e seus propósitos de denúncia social. Tais estratégias negociativas indicaram que o grupo compartilha não somente uma valorização da língua e da cultura guarani-kaiowá, indicadas por performances identitárias, como uma visão dinâmica e reterritorializada das categorias de língua, cultura e identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Guarani-Kaiowá. Práticas transidiomáticas. Ideologias linguísticas. Performance.

ABSTRACT: In this article, I propose a discussion about the hybridized linguistic practices present in the rap of Bro MCs, a group of indigenous young people from the Guarani-Kaiowá/MS ethnicity. From a language perspective, as local practice and as social negotiation strategy, I try to infer meanings and languages ideologies that are indexicalized in the mixing of Guarani and Portuguese languages. The analysis of discourses produced by Kaiowá young people revealed a metapragmatics reflexivity in which both linguistic resources as other cultural resources, including the musical style of rap, are reappropriated by social actors and reinterpreted as their language ideologies and purposes of social denunciation. Such negotiation strategies indicated that the group not only share an appreciation of the Kaiowá language and culture indicated by identity performances, but also a dynamic and reterritorialized view of language classes, culture and identity.

KEYWORDS: Guarani-Kaiowá. Transidiomatic practices. Language ideologies. Performance.

1. Introdução

Marshall Sahlins, um dos principais nomes dos estudos antropológicos contemporâneos, certa vez afirmou que a atual tarefa da antropologia é compreender a “indigenização da

* Doutoranda em Política Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq) e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG/CAPES). E-mail: juliaisilva27@gmail.com

modernidade” (SAHLINS, 1997). Com essa afirmação, o autor buscou tecer uma crítica ao modo como a Grande Narrativa sobre a dominação capitalista e sobre a homogeneização dos valores ocidentais em escala global, produziu entre os antropólogos e demais cientistas sociais, um temor de que as culturas tradicionais estejam fadadas a desaparecer, a aculturarem-se. Segundo o autor, ao invés de assumir um “pessimismo sentimental” diante das mudanças provocadas pela globalização, é preciso reconhecer a relação dialética que marca o encontro do local com o global, isto é, o modo como os povos negociam valores globais a partir de lógicas locais e os sentidos que são produzidos a partir de tal encontro (SAHLINS, 1997).

O pessimismo sentimental de que fala Sahlins também pode ser observado entre alguns setores da linguística, os quais temem que o “imperialismo linguístico” do inglês provoque a extinção das línguas minoritárias (cf. FISHMAN, 1991; KRAUSS, 1992; NETTLE; ROMAINE, 2000). Prova disso é o esforço que tem sido feito para documentar a diversidade linguística e, assim, “salvar” as línguas do mundo diante das “ameaças imperiais” da língua inglesa (JACQUEMET, 2005; MOITA LOPES, 2013). Além disso, o sentimento de que as “coisas vão mal” para as línguas também pode ser encontrado nos discursos públicos e do senso-comum, sobretudo aqueles produzidos pela mídia de referência, os quais observam a introdução de termos do inglês e outras línguas estrangeiras, os chamados “estrangeirismos”, como verdadeiras ameaças à pureza da língua nacional e, portanto, à soberania da nação¹.

No entanto, à medida que a globalização intensifica a mobilidade humana, os fluxos de informações, os processos de intercâmbio e as transações, fronteiras nacionais se diluem, culturas, línguas e discursos interagem de forma cada vez mais recorrente e complexa. Nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil, se não impossível, tratar de culturas e de línguas como entidades isoladas, alheias a tais fenômenos. O monolinguismo dá lugar ao plurilinguismo e discursos se mesclam em zonas de contato, tornando cada vez mais difícil a tarefa do purista preocupado em descrever “cultura” e “língua” como entidades discretas e intocadas (CANCLINI, 2010; MIGNOLO, 2000; MOITA LOPES, 2013). Do mesmo modo, quando o local e o global se encontram, novas dinâmicas políticas, econômicas, identitárias e

¹ No Brasil, um caso representativo do discurso purista reproduzido pelo senso-comum é o projeto de lei 1676/1999, proposto em 2009 pelo deputado federal Aldo Rebelo (PcdoB). O projeto, que buscava restringir o uso de estrangeirismos, dispunha “sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa e dá outras providências”. A proposta, que sofreu críticas contundentes da comunidade científica em linguística, foi substituída na Comissão de Educação do Senado Federal.

socioculturais são produzidas (CANCLINI, 2010). Ao mesmo tempo, categorias como nacionalidade, etnia, língua e religião são renegociadas, ganham novos sentidos.

Diante desse complexo quadro que é a vida social contemporânea, concordamos com Jacquemet (2005), segundo o qual, ao contrário de repetir uma visão distópica de catástrofe linguística, é preciso tentar compreender as negociações linguísticas, culturais e identitárias resultantes dos processos globalizantes. Assim, partindo de tais reflexões, neste trabalho voltamos nossos olhos e nossos ouvidos ao *rap* produzido por um grupo de jovens indígenas guarani-kaiowá, os Brô MCs. Em 2009, o grupo ganhou destaque na mídia nacional por fazer uma música que apresentava duas peculiaridades: a primeira era que se tratava de um *rap* produzido por índios guarani-kaiowá; a segunda era que as letras das canções eram compostas por uma mistura da língua guarani com o português.

Localizados na região sul do Mato Grosso do Sul, na fronteira com o Paraguai, os guarani-kaiowá têm chamado a atenção pelos constantes ataques sofridos pelos latifundiários da região, os quais disputam o território com os indígenas. Durante uma coletiva de imprensa, em 2012, integrantes do Ministério Público Federal compararam a situação dos guarani-kaiowá a um campo de confinamento (PAIVA, 2012). Espremidos em uma pequena porção de terra e cercados por inimigos, o grupo tem denunciado o verdadeiro genocídio que tem sido cometido contra eles. Segundo o Ministério da Saúde, desde 2000, 555 suicídios de indígenas entre 18 e 24 anos foram registrados (BRUM, 2012). Além disso, a Reserva de Dourados apresenta um índice de assassinatos superior ao de países como o Iraque. É nesse contexto que se inserem os Brô MC's.

Assim, levando tal realidade em conta, o que dizer de indígenas que entoam letras de rap, um estilo musical norte-americano, em uma língua indígena misturada com partes do português? Seria a mistura do guarani com o português um indício de que a língua indígena está em perigo? Que dinâmicas e negociações linguísticas, identitárias e culturais estão em jogo em tais práticas? Além disso, que ideologias linguísticas elas apontam? Este artigo é uma tentativa de responder a tais questões.

2. Reterritorializando línguas: do purismo linguístico ao hibridismo transidiomático

No século XIX, as línguas cumpriram um papel político fundamental na construção dos Estados nacionais europeus. Segundo Anderson (2015), a ideia de que uma nação corresponderia a uma comunidade homogênea, que compartilhasse um mesmo território e uma

mesma língua também homogênea, legitimou a consolidação dos estados-nações. Na definição de Anderson (p. 15), as nações, em seu sentido político, são, na verdade, “comunidades imaginadas”, na medida em que as pessoas “nunca conhecerão a maioria de seus membros, nunca os encontrarão ou mesmo os ouvirão, ainda que nas mentes de cada um viva a imagem de sua comunhão”. Desse modo, sua suposta unidade e uniformidade foi o resultado de uma invenção por parte de interesses e ideologias muito particulares, cujos objetivos era a dominação política e econômica.

O mesmo se pode dizer sobre as línguas. Para Makoni e Pennycook (2007), foi servindo aos propósitos de legitimação política dos estados nacionais que as línguas foram também inventadas. Assim, enquanto invenções políticas e disciplinares, as línguas, ao serem associadas a nações, povos e territórios específicos, contribuíram para a legitimação dos interesses e das ideologias dominantes do período (JACQUEMET, 2005; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; MOITA LOPES, 2013). De acordo com Jacquemet (2005), a ideia de uma língua pura, homogênea e padronizada surgiu em um período em que o mundo social era conceitualizado em escalas menores, quando as pessoas eram vistas como confinadas em fronteiras geográficas e identidades localmente construídas. De acordo com o autor, tanto os filósofos do iluminismo francês (como Condillac) como do romantismo alemão (figuras como Herder e Humboldt) constantemente associavam a língua a um povo e a um território, de modo que o critério da unidade linguística passou a ser usado para se identificar “um povo”, “uma nação”. Desse modo,

ao longo do século XIX e em boa parte do século XX, o legado do link entre território, tradição cultural, e língua levou os estudiosos interessados em língua a focar em populações locais, de pequena escala e encontros face-a-face, o que levou a disciplina a pensar as populações humanas como entidades delimitadas – entidades que são culturalmente, linguisticamente, e territorialmente uniformes (JACQUEMET, 2005, p. 260; tradução nossa)².

E foi com base nessa ideia de língua como sistema autônomo, delimitado e uniforme que a linguística modernista se consolidou. Citando Bauman e Briggs (2003), Moita Lopes (2013) lembra o modo como a teorização linguística modernista, ao reificar determinados

² Throughout the nineteenth and most of the twentieth centuries, the legacy of this linkage between territory, cultural tradition, and language pushed scholars interested in language to focus on local, small-scale populations and face-to-face encounters, which led the discipline to think of human populations as bounded entities – entities that are culturally, linguistically, and territorially uniform (JACQUEMET, 2005, p. 260).

conceitos sobre língua, ciência, cultura etc. contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais, de gênero e de raça (MOITA LOPES, 2013). Uma língua pura, para uma raça pura, vivendo em uma nação pura – tal é a lógica que conduziu o pensamento de grande parte das teorizações linguísticas modernistas. E, como Moita Lopes bem observa, é a lógica que ainda hoje prevalece entre algumas teorias linguísticas, na formação dos professores da área de Letras e nas colunas jornalísticas dedicadas a “explicar” a língua nacional.

Assim, a lógica do purismo linguístico se aplica quando uma teoria linguística considera certas línguas como legítimas, passíveis de serem estudadas, enquanto outras práticas, mais heterogêneas e socialmente situadas, não. Por meio das padronizações, insistimos em essencializar os gêneros, as raças, as religiões, as identidades, em um binarismo que deslegitima tudo o que é híbrido, heterogêneo e que não se encaixa em categorias pré-estabelecidas (Moita Lopes, 2013). A esse respeito, diversos autores como Blommaert e Rampton (2011), Jacquemet (2005), Makoni e Pennycook (2007) e Pennycook (2010) têm apontado o modo como determinadas áreas da linguística, preocupados com os sistemas homogêneos, compartilhados por comunidades homogêneas, tem ainda defendido o mundo unificado e homogêneo do século XIX.

Segundo Jacquemet (2005, p. 273), “a maioria dos estudos linguísticos contemporâneos estão ainda sob a influência do mito de Babel: do desejo ideológico de manter barreiras linguísticas, alocar as pessoas em seus territórios respectivos, conectar as línguas com a emergência do sentido de identidade nacional”. De acordo com o autor, tais teorizações falham por desconsiderarem as zonas de contato, os atravessamentos que tornam as fronteiras cada vez mais porosas. O crescimento da mobilidade de pessoas, informações e discursos, possibilitadas pela tecnologia digital, dificulta cada vez mais a associação das línguas a povos e a territórios específicos. Do mesmo modo, a progressiva globalização de práticas comunicativas permite que as pessoas interajam de forma mais aberta, desterritorializada (MOITA LOPES, 2013).

O conceito de desterritorialização proposto por Deleuze e Guattari foi muito importante para re-pensar a ligação entre território e práticas culturais, identidades e línguas (JACQUEMET, 2005). Nessa perspectiva, a subjetividade, antes restrita a limites territoriais, é construída a partir de movimentos de dispersão e deslocamento. Figuras como o migrante, por exemplo, passam a ser centrais para compreender esses processos. Dessa forma, o conceito de desterritorialização tem sido adotado nas ciências sociais como metáfora para explicar a

dinâmica cultural e identitária de pessoas, sobretudo daquelas que experimentam contextos diaspóricos e de fronteiras. Como observa Moita Lopes,

essas reconfigurações nas zonas de contato e de fronteiras dão conta do modo como, cada vez mais, vivemos tanto no atravessamento de fronteiras ‘reais’ em um mundo intensamente diaspórico assim como em fronteiras caracterizadas pelo uso de ferramentas midiáticas digitais e eletrônicas de forma multimodais [...] (2013, p. 109).

A combinação das práticas de deslocamento transnacionais com a massificação das mídias eletrônicas, pela qual as pessoas têm acesso a cada vez mais recursos e informações, permitem a construção de novos sentidos de pertencimento, em um processo contínuo e desterritorializado de construção das identidades sociais. Segundo Jacquemet (2005), tal perspectiva está a “anos luz de distância da lógica de estado-nação”, na medida em que o sentimento de pertencimento “não pode mais ser identificado com uma dimensão puramente territorial, e encontra sua expressão no *criolizado, no poliglottismo dos idiomas mistos*” (JACQUEMET, 2005, p. 263, grifo nosso). O resultado dos processos de desterritorialização não se encerra, contudo, na dispersão das subjetividades/identidades sociais e dos estados-nações em um mundo global. A partir da interação do local com o global, novas dinâmicas e novos sentidos são produzidos. Como explica Jacquemet,

já que todas as práticas humanas são corporificadas e fisicamente localizadas em realidades particulares, as dinâmicas de desterritorialização produzem processos de reterritorialização: a ancoragem e recontextualização de processos culturais globais em suas vidas cotidianas [...] Tais práticas têm a mais ampla gama de efeitos sociais: em um extremo, elas podem produzir um endurecimento ideológico do local, identidades/códigos/línguas “indígenas” em oposição a fenômenos translocais; no outro, elas podem apenas também iniciar um processo muito mais criativo para a produção de identidades recombinadas (JACQUEMET, 2005, p. 263).

Assim, a reterritorialização se dá na relação dialética entre processos globais e processos locais (CANCLINI, 2010; SAHLINS, 1997). Grupos locais e diaspóricos respondem aos processos globais, em uma contínua combinação e ressignificação de suas identidades, práticas culturais e linguísticas, discursos e territórios. Nesse contexto, não há lugar para uma visão homogênea e autônoma de língua. Em um mundo diaspórico, torna-se cada vez mais difícil sustentar a falaciosa associação entre língua, território e nação. Observamos não só uma desterritorialização das línguas, impossíveis de serem confinadas a territórios específicos, mas

a sua reterritorialização, à medida que surgem novas práticas linguísticas, hibridizadas e recombinadas por sujeitos provenientes de diferentes territórios.

A reterritorialização das línguas nos conduz, portanto, a uma abordagem que leve em conta os usos criativos da linguagem, as misturas e as hibridizações das quais as pessoas lançam mão para negociar e recombinar identidades em práticas comunicativas socio-historicamente situadas. “A língua” deixa de ser concebida como sistema abstrato e pré-concebido e passa a ser compreendida como uma forma de ação, uma prática através da qual as pessoas interpretam e agem sobre o mundo e sobre elas mesmas. É nesse sentido que Pennycook (2010) defende a ideia de língua como prática local, isto é, como uma atividade social que resulta de práticas social e culturalmente enraizadas, na medida em que “o que fazemos com a língua em um lugar particular é o resultado da nossa interpretação do lugar; e as práticas linguísticas nas quais nos engajamos reforçam essa leitura do lugar” (PENNYCOOK, 2010, p. 2). Dessa forma, as práticas linguísticas situadas dão pistas do modo como as identidades são construídas continuamente, no aqui e no agora, nas relações próximas e distantes.

Levando isso em conta, Jacquemet (2005) propõe o termo *práticas transidiomáticas* para se referir à complexa forma como os grupos, não mais definidos territorialmente, interagem por meio dos diferentes códigos disponíveis, misturando “línguas”, apropriando-se de palavras, discursos, em um processo dinâmico de construção de significado, seja em interações face-a-face, seja em interações à distância. Segundo Jacquemet (2005, p. 265), “qualquer pessoa presente em ambientes transnacionais, cuja conversa é mediada por tecnologias desterritorializadas, e que interaja com pessoas tanto próximas como distantes, se encontrará produzindo práticas transidiomáticas”. Enquanto práticas transidiomáticas, as línguas funcionam, portanto, como recursos comunicativos. Seu uso obedece às dinâmicas de mobilidade e fluxos entre pessoas, textos, informações, servindo aos propósitos de permitir que esses processos aconteçam e de que novos sentidos sejam produzidos (JACQUEMET, 2005). Ao transitar entre as línguas, em um contínuo processo de reapropriação, misturas e hibridizações, as pessoas não somente desconstróem cotidianamente o mito da pureza linguística, como *performam* identidades através de tais práticas.

3. A mistura de línguas como *performance*: negociações identitárias e culturais

Se assumirmos o pressuposto de que é no e pelo discurso que construímos e reconstruímos nossas identidades (MOITA LOPES, 2013), podemos inferir que as práticas

transidiomáticas são também formas de nos posicionarmos diante do outro. Assim, para Moita Lopes (2013), a noção de *performance* apresentada por Judith Butler (1990) pode ser útil para pensar as práticas discursivas transidiomáticas em um mundo de fluxos e reterritorializações. Em seu livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, de 1990, Butler buscou desconstruir o “vínculo natural” entre sexo biológico e gênero. Segundo a autora, tal associação é um binarismo que desconsidera a construção social por meio da qual as categorias são fixadas no pensamento ocidental. Na acepção de Butler, as identidades (de gênero) não podem ser concebidas como essências, estáveis, fixadas no sexo biológico, pois são performativamente construídas no aqui e no agora. Desse modo, o gênero não se constitui em uma relação natural com o corpo biológico, mas no modo como os sujeitos *performam* continuamente seus corpos no mundo social, em uma “repetição estilizada de atos” que acaba por sedimentar como natural aquilo que, na verdade, é uma construção social (BUTLER, 1990).

Nesse sentido, é interessante observar o modo como a linguagem é *performativizada* pelas pessoas como forma de agenciamento identitário diante do outro. A mistura de elementos lexicais, gramaticais e fonológicos demonstra não somente a negação de um purismo fictício, mas, conforme observa Bauman (1986, p. 3 apud MOITA LOPES, 2013, p. 112), “uma consciência realçada tanto do ato de expressão como daqueles envolvidos na performance [linguística]”. Segundo Moita Lopes (2013), os usos transidiomáticos indicam uma consciência metapragmática, isto é, uma reflexividade linguística por parte dos seus participantes, já que ao usarem a linguagem de diferentes formas as pessoas indicam/apontam sentidos, revelam ideologias linguísticas. Assim, considerar a performatividade dos usos transidiomáticos significa questionar

que performances identitárias estão sendo localmente construídas nas práticas situadas, por meio de indexicalizações (por meio de escolhas lexicais, gramaticais, fonológicas, entonacionais, qualidade de voz, alinhamentos, intertextos etc., ou seja, escolhas linguísticas, paralinguísticas e discursivas) que estilizam o significado no mundo social com efeitos de sentido variados? (MOITA LOPES, 2013, p. 112-113).

São muitos os exemplos de pessoas que mobilizam os recursos linguísticos como forma de alcançar propósitos específicos. A esse respeito, Blommaert e Rampton (2011) comentam sobre alguns contextos diaspóricos onde a mistura de línguas ou variedades linguísticas representa um importante recurso de negociação social. Assim, a circulação de um anúncio de venda de apartamento escrito em uma mistura de variedades linguísticas do “chinês” em um

bairro da Bélgica indica não somente uma mistura de códigos, mas toda uma dinâmica social, diaspórica e identitária que torna tais práticas linguísticas possíveis. A mistura de línguas e variedades linguísticas também pode ser percebida em contextos artísticos, sobretudo entre os mais jovens, que se apropriam dos diferentes recursos linguísticos disponíveis nas mídias e na cultura *pop*. Segundo os autores tais práticas revelam ainda um potencial para a criatividade ideológica e para a subversão (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

A esse respeito, Pennycook (2007) desenvolveu um trabalho em que investigou em várias partes do mundo, a apropriação do inglês como forma de expressão do *rap*. O autor observou que o inglês era usado junto com outras línguas, formando expressões como o portinglês, uma mistura de inglês e português utilizados por grupos de *rap* brasileiros (MOITA LOPES, 2013). Segundo Pennycook, embora o inglês e a cultura do *rap* tenham se expandido como fenômenos globais, a sua reapropriação por parte dos jovens, em diferentes partes do mundo, atendia a propósitos locais, geralmente como forma de denunciar injustiças sociais. Trata-se, portanto, de performances identitárias que indexalizam, através de recursos linguísticos globalizados, sentidos localizados, tais como a denúncia da condição de miséria e de violência em que esses grupos vivem.

Assim, ao empoderar vozes historicamente desempoderadas, *performances* como a expressão do *rap* através de usos transidiomáticos indicam ideologias linguísticas e uma reflexividade metapragmática que deve ser levada em conta no entendimento de processos de reapropriação, como é o caso da mistura de línguas (MOITA LOPES, 2013). A questão da reflexividade linguística refere-se à consciência que as pessoas podem ter no uso da linguagem e de suas *performances*. Desse modo, a mistura transidiomática, isto é, a mistura entre diferentes práticas linguísticas, para a expressão do *rap*, por exemplo, é uma *performance* [linguística] que, possivelmente, advém da consciência que os participantes têm do uso que podem fazer de seu repertório linguístico. Ao se apropriarem conscientemente de recursos linguísticos e culturais, hibridizando-os, essas pessoas *performam* identidades, constroem novos sentidos *glocalizados*, em um contínuo processo de ressignificação identitária e cultural (SAHLINS, 1997).

Nesse sentido, a mistura de línguas não pode ser compreendida como fenômeno unicamente linguístico, mas como uma *performance* que ressignifica discursos, identidades, culturas. Na verdade, a prática da reapropriação cultural e da atribuição de sentidos locais a elementos culturais globais são fenômenos amplamente discutidos no campo dos estudos

antropológicos. Sahlins (1997) e Canclini (2010), por exemplo, oferecem importantes reflexões sobre o modo como populações locais podem apropriar-se dos elementos produzidos pela globalização - desde a telenovela, a cultura cinematográfica, as religiões, até os modos e princípios do capitalismo. Para Canclini (2010), o discurso globalizador da homogeneização e do imperialismo cultural, que insiste na ideia de que a diversidade cultural será eliminada pela globalização, não considera o que se produz na relação entre o local e o global. Essa mesma linha argumentativa é defendida por Sahlins (1997). Segundo o autor,

ao invés da Grande Narrativa da dominação ocidental [...] um outro modo de lidar com a constatação antropológica usual de que os outros povos não são tão facilmente deculturados seria reconhecer o desenvolvimento simultâneo de uma integração global e de uma diferenciação local [...] Assim, dentro do ecúmeno global, existem muitas formas novas de vida [...]: formas sincréticas, translocais, multiculturais e neotradicionais, em grande parte desconhecidas de uma antropologia demasiadamente tradicional (SAHLINS, 1997).

Assim, é preciso abandonar o binarismo local-global, deslocar as discussões para “o que acontece quando ambos os movimentos coexistem” (CANCLINI, 2010, p. 32); “homogeneidade e a heterogeneidade não são mutuamente exclusivas” (SAHLINS, 1997). Isso significa que, para além de tentar entender as consequências da globalização para identidades isoladas e essencializadas, os estudos do processo globalizador podem buscar uma compreensão do que podemos fazer e ser diante do outro, das diferenças, de toda a heterogeneidade com a qual nos deparamos diariamente. Conforme esclarece Canclini,

há que elaborar construções logicamente consistentes, que possam ser contrastadas com as maneiras como o global ‘estaciona’ em cada cultura e com os modos como o local se reestrutura para sobreviver, e talvez tirar proveito das trocas que se globalizam (CANCLINI, 2010, p. 28).

Portanto, em resposta às tendências globalizadoras, os atores sociais estabelecem conexões culturais, apropriam-se do global, do diferente, e agenciam novos sentidos que cumprem propósitos ideológicos, políticos ou mesmo econômicos. Nesse sentido, hibridismos linguísticos, identitários e culturais constituem e são constituídos nas relações glocalizadas, onde atores performam novos modos de dizer-se e dizer sobre o outro. Nas páginas que se seguem, nos voltamos à realidade e às performances dos Guarani-Kaiowá.

4. Brô Mc's: o rap como instrumento da luta guarani-kaiowá

Nós (50 homens, 50 mulheres e 70 crianças) comunidades Guarani-Kaiowá originárias de tekoha Pyelito kue/Mbrakay, viemos através desta carta apresentar a nossa situação histórica e decisão definitiva diante de da ordem de despacho expressado pela Justiça Federal de Navirai-MS, conforme o processo nº 0000032-87.2012.4.03.6006, do dia 29 de setembro de 2012. Recebemos a informação de que nossa comunidade logo será atacada, violentada e expulsa da margem do rio pela própria Justiça Federal, de Navirai-MS [...] Pedimos ao Governo e à Justiça Federal para não decretar a ordem de despejo/expulsão, mas decretar nossa morte coletiva e enterrar nós todos aqui. Pedimos, de uma vez por todas, para decretar nossa extinção/dizimação total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar nossos corpos. Este é o nosso pedido aos juízes federais (CONSELHO ATY GUASU GUARANI E KAIOWÁ, 2012).

O texto acima faz parte de uma carta elaborada pelo conselho Aty Guasu (Conselho Aty Guasu Guarani-Kaiowá), após a Justiça Federal decretar a expulsão de 170 indígenas de suas terras, no município de Iguatemi, Mato Grosso do Sul. O grupo, que por muitos anos vive cercado por pistoleiros, sob ameaça constante de morte, decidiu, em um ato de resistência, permanecer em suas terras ancestrais e, assim, morrer com elas. Na época de sua divulgação, a carta ganhou repercussão nacional e sensibilizou a sociedade diante da situação de calamidade em que se encontravam (e se encontram) os índios guarani-kaiowá³.

Há décadas a sociedade tem testemunhado, em silêncio, o genocídio dos guarani-kaiowá. Sendo o segundo grupo indígena mais numeroso do país, com 43 mil indivíduos, em reservas como a de Dourados, cerca de 14 mil guarani-kaiowás sobrevivem em um espaço de 3,5 mil hectares, em um ambiente de verdadeiro confinamento. A luta dos guarani-kaiowá pelas suas terras é antiga. Desde o período do Estado Novo (1937-1945), as terras indígenas dessa região têm sido invadidas por fazendeiros, latifundiários, que, pouco a pouco, expulsam e confinam os índios a espaços cada vez menores. Embora a Constituição preveja a proteção dos territórios às populações que tradicionalmente os ocupam, os interesses daqueles que controlam o agronegócio na região têm impedido que o processo de identificação, declaração, demarcação e homologação das terras ocorra. Vale lembrar que, no caso dos guarani-kaiowá, muitas vezes,

³ Enquanto escrevíamos esse artigo, em junho de 2016, tivemos notícia que o conselho Aty Guasu divulgou uma nota denunciando novos ataques dos latifundiários ao grupo, resultando em uma morte e em mais sete feridos, dentre eles crianças, todos guarani-kaiowá.

esse impedimento não acontece judicialmente, mas através da violência desmedida de pistoleiros que matam aqueles que se opõem aos interesses dos fazendeiros⁴.

Segundo um relatório feito pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2011), os dados de 2003 a 2010 apontaram que o índice de assassinatos na Reserva de Dourados é de 145 para cada 100 mil habitantes. No Iraque, essa relação é de 93 assassinatos para cada 100 mil. Em relação à média brasileira, a reserva de Dourados tem um índice de homicídios 495% maior que o contexto nacional. Além do alcoolismo e da subnutrição das crianças, os índices de suicídio são altíssimos. De acordo com o relatório divulgado pelo Ministério da Saúde, desde 2000, ocorreram 555 suicídios (BRUM, 2012). Desses, 98% por enforcamento (geralmente em árvores), e 70% cometidos por homens, entre 15 a 29 anos. Para a vice-procuradora-geral da República, Deborah Duprat, a situação da reserva de Dourados é “talvez a maior tragédia conhecida da questão indígena no mundo”⁵.

Entre fazendas e cidades, a Reserva Indígena de Dourados (RID), que reúne as aldeias Jaguapiru e Bororó, apresenta uma situação ainda mais complexa (AMARO, 2014). Nessas aldeias, convivem junto aos guarani-kaiowá, indígenas das etnias guarani, terena, bororo e kadiwéu, além também de não-indígenas agregados. Atualmente, a RID, um estrito espaço de 3.475 hectares, abriga cerca de doze mil pessoas. Segundo Amaro (2014), a proximidade com a cidade traz inúmeros problemas, tais como o consumo excessivo de álcool e drogas, tanto por parte dos jovens quanto por parte dos adultos. De acordo com o autor, o histórico de confinamento dessas populações a pequenas porções de terra e a sua inserção na estrutura de classes como trabalhadores das fazendas contribuiu com a desorganização social da reserva e com os conflitos internos do grupo.

Cabe observar que a maioria dos assassinatos é cometida pelos próprios indígenas, sobretudo devido a conflitos entre grupos familiares. A violência nas aldeias é um dos motivos, além da falta de comida, para que muitas famílias estejam se deslocando para a beira de estradas e/ou para as periferias urbanas (BRAND, 2011 *apud* AMARO, 2014). Para Brand, os jovens indígenas podem ser considerados uma das principais vítimas desse quadro de confinamento. Nas palavras do autor,

⁴ De 1983 até 2012, vinte lideranças indígenas foram assassinadas por lutar contra os interesses privados desses fazendeiros.

⁵ Brasil de fato (2010). Disponível em: <<http://antigo.brasildefato.com.br/node/5164>> Acesso em 27 junho 2016

são os jovens que percebem hoje, sem lugar dentro das pequenas extensões de terra, superpovoadas, que os Kaiowá e Guarani conseguiram manter até o momento frente à sanha insaciável do agronegócio e, sem lugar fora das terras indígenas, nas pequenas e médias cidades localizadas no entorno, nas quais esses mesmos jovens se percebem, cotidianamente, como personas *non gratas* e não bem vindas e bem vistas (BRAND, 2011, p. 43 *apud* AMARO, 2014, p. 9).

Diante dos conflitos, das condições precárias e da falta de perspectiva de futuro, muitos jovens guarani-kaiowá têm migrado para a cidade. Nesse ambiente, o preconceito e a xenofobia são intensos. A discriminação torna ainda mais difícil a realidade dos jovens guarani-kaiowá, que precisam lutar todos os dias contra a violência não apenas física (e a marca histórica de genocídio que carregam), mas também contra a violência simbólica das palavras, dos discursos que discriminam e diminuem. Mas os guarani-kaiowá resistem, fisicamente, e por palavras. A música do grupo de *rap* Brô Mc's é um exemplo da luta que se trava no campo simbólico das palavras.

O *rap* tem suas raízes no *hip hop*, um fenômeno sociocultural que surgiu entre as décadas de 70 e 80, nos guetos da cidade de Nova Iorque, e que se caracterizava como uma “cultura de rua” com forte apelo político e de denúncia social. Segundo Amaro (2014), o *hip hop* se consolidou como manifestação artística, cultural e política, cujo objetivo era a conscientização social acerca da realidade das periferias dos grandes centros urbanos. Esse potencial de permitir uma reflexão sobre a realidade derivou outras manifestações artísticas, dentre elas o *break*, o *graffiti* e o *rap*, que se propagou nos Estados Unidos e em diversas partes do mundo. De acordo com Gomes (2014), atualmente é possível encontrar *rappers* em países culturalmente distintos, que adaptam o estilo ao seu contexto geográfico. Desse modo,

rappers árabes cantam sobre os conflitos religiosos e territoriais do Oriente Médio, *rappers* cubanos falam sobre as mazelas sociais decorrentes do embargo ao país, *rappers* africanos protestam contra a espoliação histórica sofrida em séculos de colonização e exploração europeia, e *rappers* chineses protestam contra a falta de liberdade de expressão, por exemplo (GOMES, 2014, p. 86).

No Brasil, o *rap* pode ser observado em diversas regiões. Grupos como Racionais e Fase terminal consolidaram um cenário nacional para o *rap*, caracterizado por uma conjunção dos elementos comuns do *rap* com elementos específicos locais (GOMES, 2014). Foi então, a partir da influência do *rap* nacional, que quatro jovens guarani kaiowá decidiram formar um grupo de *rap*. Criado em 2009, Bruno Veron, de 18 anos, Clemerson Batista de 19, Kelvin Peixoto de

20 anos e Charlie Peixoto de 19, optaram por nomear o grupo de Brô MC's, em uma referência à palavra *brother* do inglês, já que se tratava de duas duplas de irmãos. Como os próprios integrantes já disseram em diversas entrevistas, a ideia de produzir o *rap* surgiu da vontade de denunciar à sociedade o genocídio que tem sido realizado contra os guarani-kaiowá.

Ao narrar o cotidiano da aldeia em que vivem, na maior reserva indígena urbana do Brasil, os jovens guarani-kaiowá buscam mostrar, através da rima, a constante violência, física e simbólica que o grupo vem sofrendo em decorrência das disputas pela terra. Em suas letras, o grupo tem abordado desde a condição de miséria em que vivem, os crimes praticados contra as suas lideranças, o descaso da justiça e das demais instituições públicas, o preconceito da sociedade, até aspectos que mostram a cultura e a identidade dos guarani-kaiowá. Diante do descaso do Estado e da sociedade, o grupo encontrou no *rap* uma estratégia de mostrar ao mundo a sua realidade e a sua luta. De acordo com a análise de Pimentel,

desde de 2008, estes jovens guarani-kaiowá difundem suas canções, onde mostram os conflitos que enfrentam em sua vida cotidiana no interior das terras indígenas do sul do estado do Mato Grosso do Sul. Por meio dos temas que apresentam em seu rap, é possível acessar o contexto onde vivem e refletir sobre os problemas pelos quais passa a juventude deste grupo indígena, como a violência, o racismo e a luta por terras (PIMENTEL, 2012, p. 1 *apud* GOMES, 2014, p. 16, tradução nossa)⁶.

Nas palavras de um dos integrantes da banda, em entrevista concedida à Agência Brasil⁷, “O *rap* é nossa ferramenta para denunciar o que acontece e também serve para nos defender e mostrar a realidade do povo do Mato Grosso do Sul e de outros estados”. Assim, o *rap* cumpre sua função de dar voz a quem sempre foi silenciado. Como observado em outras partes do mundo, trata-se de um modelo hegemônico, no caso, um estilo musical de origem estadunidense, o qual é reapropriado por um grupo local. Isso significa que elementos da cultura hegemônica como o rap são reelaborados a partir de uma lógica local. Tal lógica pode obedecer a propósitos ideológicos muito específicos, como é o caso dos Brô MC's, que buscam, através de suas rimas, demarcar suas lutas políticas.

⁶ Desde el 2008, estos jóvenes Guarani-kaiowá difunden sus canciones, donde muestran los conflictos que enfrentan en su vida cotidiana al interior de las tierras indígenas del sur del estado de Mato Grosso do Sul. Por medio de los temas que presentan en su rap, es posible acceder al contexto em donde viven y reflexionar sobre los problemas por los que passa la juventude de este grupo indígena, como la violencia, el racismo y la lucha por la tierra.

⁷ Tenório (2015). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/indios-cantam-realidade-dos-guaranis-kaiowas-em-rimas-do-rap>> Acesso em 28 junho 2016.

5. Rimar em guarani-português: o hibridismo como estratégia de negociação social

A seguir reproduzimos um trecho da canção Eju Orendive, de Brô MC's:

Eju Orendive	
Che aguãhe a rima no <i>rap</i> guarani há kaiowa nde ndokatui remanha remanharon che rehe mbaeve nde rehechai	Chego e rimo no <i>rap</i> guarani e kaiowá você não consegue me olhar e se me olha, não consegue me ver
Ape <i>rap</i> guarani o guãhe perendu há quã, ara ete operahrô jpeagui eju orendive	Aqui é o <i>rap</i> guarani que está chegando para revolucionar o tempo nos espera, e estamos chegando por isso, venha conosco
Che ro henoí eju orendive Venha com nós nessa levada Che ro henoí eju orendive Aldeia unida, mostra a cara	Nós te chamamos pra revolucionar Venha com nós nessa levada Nós te chamamos pra revolucionar Aldeia unida, mostra a cara

Figura 1 – Foto dos integrantes do grupo.



Disponível em <<https://www.agambiarra.com/bro-mcs/>> Acesso em 17 junho 2016

A mistura de línguas observada nessa canção salta aos olhos e aos ouvidos. Diante de tantos hibridismos, uma visão purista de língua, assim como de identidade e de cultura, não conseguiria explicar tal fenômeno. Talvez, se afirmaria que a língua guarani-kaiowá, assim como a identidade e a cultura indígena do grupo estariam correndo sérios riscos de serem assimiladas pela cultura não-indígena e pela língua portuguesa. No entanto, nossas discussões teóricas iniciais não permitem que façamos tal julgamento, pois estaríamos reificando uma visão homogênea e autônoma de língua, assim como uma visão essencialista e purista de

identidade e de cultura. Nosso olhar para tais práticas hibridizadas precisam, antes de tudo, levar em conta as complexas dinâmicas territoriais, socioculturais e identitárias nas quais esses atores sociais estão envolvidos, e que constituem as negociações de suas práticas linguísticas.

Para iniciar a análise de tais práticas, lembramos aqui o estudo de Pennycook (2007) sobre as manifestações do *rap* em diferentes partes do mundo. Segundo a pesquisa do autor, diferentes grupos de jovens, de realidades socioculturais diversas, se apropriavam do inglês, língua global, e do estilo musical do *rap*, como forma de denunciar, para o mundo, as injustiças sociais que vivenciavam. Pennycook concluiu que os usos transidiomáticos do inglês e a apropriação do *rap*, ao contrário de representarem uma ameaça imperialista à sobrevivência das línguas e identidades étnicas, constituíam importantes estratégias negociativas por meio das quais os agentes locais mobilizavam discursos e marcavam posicionamentos políticos e ideológicos (PENNYCOOK, 2007). A avaliação feita por esse autor é útil para pensar os processos envolvidos nas práticas linguísticas do *rap* guarani-kaiowá: que recursos linguísticos e de negociação são mobilizados por esse grupo e com quais objetivos?

Em uma busca rápida na *internet* sobre a banda Bro Mc's é interessante observar a ênfase que os títulos das matérias/notícias dão à questão linguística: “Brô MC's: grupo de *rap* indígena compõe letras em guarani”⁸; “Índios viram *rappers* para valorizar a língua e a cultura guarani em MS”⁹; “Grupo indígena faz *rap* em guarani para imortalizar idioma”¹⁰. Embora os títulos sugiram que as canções estejam somente em guarani, trechos como “Che aguãhe a **rima no rap guarani** há kaiowá” deixam evidente a mistura com o português. Uma análise linguístico-formal diria, por exemplo, que tal oração é um *codeswitching* intra-sentencial (MYERS-SCOTTON, 2006), ou seja, uma língua (português) está encaixada no interior da oração da língua matriz (o guarani). No entanto, tais hibridismos linguísticos não aparecem nas canções de forma gratuita. Em diversas entrevistas, quando questionados sobre a mescla das línguas guarani e português, os próprios integrantes do grupo explicam o que os levou a tais escolhas linguísticas:

⁸ Gugelmim (2012). Disponível em <<http://www.tecmundo.com.br/musica/22283-bro-mc-s-grupo-de-rap-indigena-compoe-letras-em-guarani.htm>>. Acesso em 29 junho 2016

⁹ G1 MS (2011). Disponível em <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>> Acesso em 29 junho 2016.

¹⁰ Moraes (2014). Disponível em <<http://www.vermelho.org.br/noticia/244937-11>> Acesso em 29 junho 2016.

Desde o início, a decisão foi escrever rimas em português e em guarani. “A gente fez essa escolha justamente para mostrar que não deixamos nossa cultura de lado (TENÓRIO, 2015)¹¹.

O objetivo das letras é atingir não só os falantes do guarani como pessoas que também falam o português (GUGELMIN, 2012)¹²

Valorizamos nossa língua. Somos o único grupo indígena no Brasil que faz rap e mistura português com guarani. (CARNERI, 2013)¹³

Essas declarações já seriam, por si só, suficientes para explicar as ideologias linguísticas que motivaram os hibridismos linguísticos. No entanto, vale refletir, primeiramente, a respeito da consciência e reflexividade que esses atores demonstram a respeito de suas escolhas linguísticas. A reflexão feita pelo grupo sobre a “decisão” de escrever rimas em português e em guarani” revela uma consciência metapragmática a respeito do impacto e dos sentidos que tais práticas podem produzir no outro (MOITA LOPES, 2013). A opção pelo uso da língua guarani e de sua mescla com o português constitui, nesse sentido, uma estratégia, conscientemente elaborada, por meio da qual os agentes negociam suas identidades e afirmam suas ideologias.

Conforme Moita Lopes (2013), a reflexividade linguística é um pressuposto para que os atores sociais *performem* suas identidades através da linguagem. Enquanto *performances* identitárias, as escolhas linguísticas, tais como a mistura entre o guarani e o português, indexicalizam sentidos, ressignificam identidades e demarcam posições ideológicas. Assim, em uma entrevista concedida a Amaro (2014, p. 13), o entrevistado Bruno rap faz a seguinte afirmação: “pra nós é uma ferramenta pra própria defesa contra o preconceito e o racismo. E mostrar que nós somos índios e nossa voz nunca vai se calar”. Além disso, Charile, o segundo entrevistado, acrescenta “Por que também o rap é protesto, por que aí a gente vai poder falar o que pensa né!”. Por fim, o terceiro entrevistado, Bruno, conclui: “Então, a inspiração é falar um pouco em guarani também, o guarani no rap, mostrar um pouco nossa identidade, Guarani-Kaiowá pro pessoal ver, e mescla nossa língua com o português” (AMARO, 2014).

Nesse sentido, ao optarem pela mistura das línguas, os integrantes da Bro MC’s lançam mão de recursos linguísticos para denunciarem o preconceito e o racismo e para afirmarem

¹¹ Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/indios-cantam-realidade-dos-guaranis-kaiowas-em-rimas-do-rap> . Acesso em 28 junho 2016.

¹² Disponível em <http://www.tecmundo.com.br/musica/22283-bro-mc-s-grupo-de-rap-indigena-compoe-letras-em-guarani.htm>. Acesso em 29 junho 2016.

¹³ Disponível em <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/banda-indigena-do-mato-grosso-do-sul-faz-rap-sobre-problemas>. Acesso em 28 junho 2016

positivamente sua identidade guarani-kaiowá. Além disso, a intenção em afirmar uma identidade e cultura indígena é revelada em afirmações como “A gente fez essa escolha justamente para mostrar que não deixamos nossa cultura de lado” e “valorizamos nossa língua”. No *site* Portal vermelho, o título da matéria é “Grupo indígena faz rap em guarani para imortalizar idioma”. A opção pelo uso da língua guarani é indexicalizada, tanto na reportagem como pelos próprios integrantes, como uma forma de valorizar a língua indígena e tentar garantir que ela sobreviva, marcando, assim, uma oposição a sua histórica desvalorização diante da língua portuguesa.

O uso da língua guarani em letras de *rap* cumpre, portanto, a função de demarcar a posição ideológica de resistência política, cultural e linguística do grupo. Ao afirmar que a sua música é uma ferramenta para mostrar “que nois somos índios e que nossa voz nunca vai se calar”, os atores revelam agenciar e mobilizar os recursos linguísticos e culturais disponíveis para reafirmar sua existência, sua identidade e sua voz enquanto guarani-kaiowá. Observamos, portanto, um empoderamento conquistado pelo grupo através de sua música. Ao empoderarem-se, os jovens guarani-kaiowá reconhecem o seu papel de protagonistas da luta de seu povo. Desse modo, elementos tidos como *do outro*, tais como o *rap* e a língua portuguesa, passam a ser, conscientemente, apropriados pelo grupo, como estratégia de garantir o empoderamento guarani-kaiowá.

Cabe também observar o modo como as categorias “língua” e “cultura” integram o discurso metapragmático do grupo. De acordo com Amaro (2014), categorias próprias da Antropologia social, como *cultura*, *tradição*, *identidade*, são, muitas vezes, reapropriadas por grupos ameríndios que, a partir de processos de mesclas com categorias nativas, ressignificam essas categorias antropológicas. Ao analisar a reflexividade e a objetificação da cultura entre os integrantes da Bro MC’s, Amaro identificou no discurso das letras das músicas o uso recorrente de expressões como *ñande* – cultura e *che* – língua. Acrescentamos à análise de Amaro (2014) a existência de uma objetificação não somente da cultura, como também da língua. Enquanto categoria incorporada ao discurso guarani kaiowá, a “língua” deixa de ser somente um recurso comunicativo e passa a ser o objeto a respeito do qual se fala e se produz uma reflexão. Tal objetificação reflete, por sua vez, tanto uma consciência metapragmática como uma capacidade de agenciar tais categorias a favor de suas negociações identitárias e de suas ideologias linguísticas.

Resta, portanto, saber quais as ideologias linguísticas que estão por trás, ou mesmo na linha de frente, das músicas dos Brô MC's. Até agora, a análise das pistas linguísticas de Eju Orendive nos permite identificar as seguintes ideologias linguísticas:

- (i) há valorização da língua guarani, que é associada como parte integrante da cultura kaiowá: a prática da língua indígena significa a prática da cultura;
- (ii) embora se objetifique categorias de língua e cultura, a hibridização com o português e o rap não é vista como algo negativo, o que implicaria uma perspectiva essencialista, mas, pelo contrário, há uma consciência metapragmática da utilidade dos processos de reapropriação;
- (iii) a todo momento, os jovens enunciam *performances* identitárias do que é ser guarani-kaiowá em um mundo pós-moderno: as vestimentas (uso de bonés, camisetas de *rappers*, correntes), a mistura com o português, e o rap são performativamente construídos como parte da identidade guarani-kaiowá.

6. Um português reterritorializado: do mundo para a aldeia e da aldeia para o mundo

A decisão por incluir o português em suas práticas discursivas também possui propósitos muito específicos. Ao afirmarem que “O objetivo das letras é atingir não só os falantes do guarani como pessoas que também falam o português” verificamos que tais práticas transidiomáticas refletem não só uma estratégia de negociação, mas um processo por meio do qual os atores sociais dão sentidos locais a processos globais (CANCLINI, 2010; PENNYCOOK, 2007). Nesse ponto, podemos retomar as discussões apresentadas por Canclini (2010) e Jacquemet (2005) para pensar como práticas transidiomáticas, ao apropriarem-se de elementos produzidos pela globalização, produzem os chamados “glocalismos”. A esse respeito, vale trazer a reflexão de Mignolo (2000) sobre esse pluringuajar que é a prática de escrever e falar atravessando línguas diferentes. Nas palavras do autor:

a celebração do bilinguajar ou do pluringuajar é precisamente a celebração da fenda no processo global entre histórias locais e desígnios globais, entre ‘mundialização’ e globalização, das línguas para movimentos sociais, e uma crítica das ideias de que a civilização está relacionada à pureza do colonial e do monolinguajar nacional (MIGNOLO, 2000, p. 250).

Desse modo, pensar a inserção do português na expressão do *rap* indígena é, portanto, pensar no modo como “o global estaciona na cultura” guarani-kaiowá, isto é, no modo como esse grupo reestrutura-se a partir do global e, dialeticamente, dele tira proveito e cria sentidos

próprios (CANCLINI, 2010; SAHLINS, 1997). A coexistência do português com a língua guarani desconstrói, assim, fronteiras e binarismos que separam o global do local. Além disso, tal processo implica em uma reterritorialização do português, na medida em que redefine os lugares a ele destinados: o português deixa de ser “propriedade exclusiva” da “nação-território brasileiro” e passa a ser guarani-kaiowá. Assim, cria-se um *português guarani-kaiowá*, reterritorializado e heterogêneo.

Mais do que reterritorializar línguas, os jovens guarani-kaiowá parecem valer-se da estratégia de apropriação de uma língua dominante com o objetivo de serem ouvidos e entendidos por mais pessoas. A respeito dessa estratégia de misturar as línguas dominantes para demarcar ideologias e posições políticas, Moita Lopes (2013) apresenta dois exemplos de usos transidiomáticos por bandas de *rap*. Uma delas, a banda “Somos nós a Justiça”, grupo brasileiro, faz uso do que o autor chama de “portinglês”, uma mistura do português com o inglês, para falar a respeito da miséria que existe no Brasil e em outras partes do mundo. Segundo o autor, a apropriação tanto do inglês como do *rap* servem a performances identitárias e às ideologias linguísticas do grupo, o qual, através de sua música, busca tecer uma crítica às desigualdades sociais e às formas de exploração capitalista (MOITA LOPES, 2013).

O segundo exemplo é de um grupo de *rap* chamado Payé e que está localizado na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. As letras de suas músicas são cantadas em “esporguarani”, uma mistura de espanhol, português e guarani. Observe um pequeno trecho da letra “Mbohapy frontera”¹⁴:

Ninja ité¹⁵ del mato se vé desde la selva aponderandóme de las rimas llegando hacia la cima na minha área minha identidade brazukureparagua¹⁶ minha realidade [...]

Conforme Moita Lopes (2013), a construção de um transidioma nesse caso funciona como performances identitárias por meio das quais o *raper* “indica não possuir nenhum idioma definido, assim como carecer de qualquer sentido de nação” (p. 117). Tal seria a ideologia linguística subjacente a tais práticas. Segundo o autor, “nada poderia explicar melhor a vida na zona de contato ou de fronteira física” (idem). Vivendo também um contexto de fronteira, os

¹⁴ “Mbohapy frontera” pode ser traduzido como tríplice fronteira na língua portuguesa.

¹⁵ “Ité” é uma palavra em guarani que, em língua portuguesa, pode ser traduzida como “é uma mesmo, de verdade”.

¹⁶ “Brazukureparagua” é uma expressão que mistura as línguas guarani, espanhola e portuguesa e pode ser traduzida para o português como o sujeito da tríplice fronteira, brasileiro (brazuca), argentino (kurepa: pele de porco) e paraguaio (paragua) (MOITA LOPES, 2010, p. 116)

Brô MC's carregam muitas semelhanças com os Payé, tanto em relação às zonas de contato em que vivem, quanto em relação às estratégias performativas e às ideologias linguísticas.

Nessas zonas de contato, os guarani-kaiowá lidam continuamente não só com as fronteiras físicas dos Estados nações, mas com as fronteiras imaginadas que essas mesmas nações produzem (ANDERSON, 2015; CANCLINI, 2010). Assim, seja na interação face-a-face com o não-indígena falante de português ou espanhol, seja virtualmente através das novas tecnologias, os jovens guarani-kaiowá têm acesso a diversos repertórios linguísticos e discursivos (JACQUEMET, 2005). Práticas transidiomáticas, como as observadas na letra de Oju Orendive, representam, nesse sentido, o modo como esses atores sociais apropriam-se estrategicamente daquilo que as zonas de contato e a globalização proporcionam (línguas, discursos, tecnologias, categorias antropológicas).

Em um mundo onde as fronteiras são cada vez mais relativizadas pela mobilidade diaspórica de pessoas e de informações, é possível fazer uso dos diferentes recursos comunicativos disponíveis, dentre eles o linguístico, para alcançar objetivos particulares. No caso do *rap* indígena Brô MC's, os jovens mobilizam não somente recursos linguísticos, mas os demais elementos que a globalização proporciona, dentre eles, artefatos culturais e tecnológicos. Assim como o *rap* e o português, todos os recursos tecnológicos, desde os instrumentos musicais, o equipamento de gravação das músicas e dos vídeos, os canais de divulgação como *Facebook* e *Youtube*, são mobilizados para garantir que suas vozes, historicamente silenciadas, possam dizer ao mundo aquilo que acreditam que precisa ser dito. E resta a nós ouvir o que as vozes empoderadas dos Brô MC's têm a dizer.

Diante de tais reflexões, acreditamos ser possível identificar outras ideologias linguísticas que permeiam as práticas transidiomáticas do grupo:

- (iv) não há uma associação entre língua, território e nação: português e guarani não são entidades restritas a fronteiras, mas formam um *continuum* o qual é mobilizado conforme as necessidades e a situação;
- (v) o português não é compreendido como uma ameaça à sobrevivência da língua guarani, mas como um recurso que pode ser reapropriado e reelaborado conforme os propósitos do grupo;
- (vi) “língua” é entendida não como sistema abstrato e autônomo, mas como prática, que atende às necessidades comunicativas e às performances identitárias de grupos localmente situados.

(vii) a opção pelo uso do português é vista como uma ferramenta para que os brasileiros que não falam guarani possam compreender o que estão dizendo e, assim, se conscientizar da luta dos gurani-kaiowá.

7. Eju Orendive: um convite à reflexão e à luta Guarani-kaiowá

O grupo Brô MC's surgiu com o intuito de mostrar ao mundo quem são e o que querem os guarani-kaiowá. Através de suas rimas, tomamos conhecimento de aspectos da cultura, dos costumes e da língua guarani-kaiowá. Contudo, mais do que isso, a música dos Brô MC's é um aviso e, ao mesmo, um convite. Com rimas combativas, entoadas em uma mistura do guarani com o português, os jovens Brô MC's denunciam uma realidade onde a violência, a fome e o racismo fazem parte de sua luta diária. O aviso, portanto, é o de que, apesar de todas as injustiças, os guarani-kaiowá resistem e continuarão a resistir. Em Eju Orendive ('venha com nós'), guarani-kaiowás e povos indígenas em geral são chamados a se unir e "mostrar a sua cara" ("aldeia unida, mostra a cara"). Já nós, a sociedade não-indígena, que há séculos contribui direta ou indiretamente com o extermínio desses povos, mantendo-se indiferentes à grave situação das populações indígenas, somos convidados a nos juntar à luta daqueles que, por muito tempo, nos negamos a enxergar ("você não consegue me olhar e se me olha, não consegue me ver").

E nessa luta simbólica travada pelos Brô MC's, as práticas linguísticas funcionam como importantes ferramentas de empoderamento social. A opção pela mistura de línguas representa, assim, uma das ações por meio das quais os jovens guarani-kaiowá performam suas identidades - indígenas *rappers* - e afirmam suas ideologias linguísticas. A música dos Brô MC's nos ensina que língua, identidade e cultura, assim como tradicionalmente as entendemos – entidades puras, abstratas e estáticas - não existem. O que existe é a mistura, o híbrido, o aqui e o agora, o constante refazer e o contínuo vir a ser. Ao apropriarem-se do português, assim como do estilo musical do *rap*, os Brô MC's dão novos sentidos a elementos imperialistas/colonialistas: cria-se um português indígena e um *rap* indígena. Tais ressignificações, ao contrário das tradicionais categorias fixas e essencializadas de língua, identidade e cultura as quais estamos acostumados, dão conta de um mundo de fluxos e de movimentos, em um processo daquilo que Sahlins (1997) já identificava como a indigenização da modernidade.

Referências

- AMARO, R. A aldeia rimada no Rap: indigenização da modernidade e reflexividade cultural dentre os jovens kaiowás das aldeias de Jaguapirú-Bororó/MS. In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2014, Natal. **Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Natal: 2014, p. 1-20.
- ANDERSON, B. A. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 330 p.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v.13, n.2, p. 1-21, 2011.
- BRUM, E. “Decretem nossa extinção e nos enterrem aqui”. **Revista Época**, 22 out. 2012. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/10/decretem-nossa-extincao-e-nos-enterrem-aqui.html>> Acesso em 15 junho 2016.
- BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990. 172 p.
- CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010. 223 p.
- CONHEÇA o grupo de rap indígena Brô MC's que compõe em guarani. **A gambiarra**, 13 novembro 2015. Disponível em <<https://www.agambiarra.com/bro-mcs/>> Acesso em 27 junho 2016.
- DOURADOS é talvez a maior tragédia conhecida da questão indígena. **Brasil de fato**, 30 nov. 2010. Disponível em: <<http://antigo.brasildefato.com.br/node/5164>> Acesso em 27 junho 2016.
- FISHMAN, J. **Reversing Language Shift**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 431 p.
- GOMES, R. L. O hip-hop como manifestação territorial: aspectos regionais do rap no Brasil. **Boletim Campineiro**, v.4, n.1, p. 82-134, 2014.
- GUARANI-KAIOWÁ, P. K/M. Carta da comunidade guarani-kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay- Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil. **Articulação dos povos indígenas do Brasil (APIB)**, 11 out. 2012. Disponível em <<http://blogapib.blogspot.com.br/2012/10/carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de.html>> Acesso em 30 junho 2016.
- GUGELMIN, F. Brô Mc's: grupo de rap indígena compõe letras em guarani. **Tecmundo**, 18 abril. 2012. Disponível em <<http://www.tecmundo.com.br/musica/22283-bro-mc-s-grupo-de-rap-indigena-compoe-letras-em-guarani.htm>> Acesso em 29 junho 2016.

ÍNDIOS cantam realidade dos Guarani Kaiowás em rimas do rap. **Revista Exame**, 30 outubro 2015. Disponível em <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/indios-cantam-realidade-dos-guaranis-kaiowas-em-rimas-do-rap/> Acesso em 28 junho 2016.

ÍNDIOS viram rappers para valorizar a língua e cultura guarani em MS. **G1 MS**, 31 dez. 2011. Disponível em <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>> Acesso em 29 junho 2016.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language and Communication**, v.25, n.3, p. 257-277, 2005. **crossref** <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>

KRAUSS, M. The world's languages in crisis. **Language**, vol. 68, p. 4-10, 1992. **crossref** <https://doi.org/10.1353/lan.1992.0075>

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matter, 2007. 249 p.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border-Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000. 371 p.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 101-119, 2013.

MORAES, C. Grupo indígena faz rap em guarani para imortalizar idioma. **Portal vermelho**, 29 jun. 2014. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/244937-11>> Acesso em 29 junho 2016.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple Voices: An introduction to Bilingualism**. Malden, MA: Blackwell, 2006. 472 p.

NETTLE, D.; ROMAINE, S. **Vanishing Voices**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 256 p.

PAIVA, C. Guarani kaiowá no Mato Grosso vivem em situação de campo de confinamento, alerta MPF. **Diário Liberdade**, Brasil, 30 nov. 2012. Disponível em <http://www.diarioliberalidade.org/brasil/repressom-e-direitos-humanos/33553-guarani-kaiow%C3%A1-no-ms-vivem-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-campo-de-confinamento,-alerta-mpf.html>> Acesso em 24 junho 2016.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2007. 189 p.

_____. **Language as a Local Practice**. London: Routledge, 2010. 176 p.

SAHLINS, M. “O Pessimismo sentimental” e a Experiência etnográfica: Por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I). *MANA*, v. 3, n.1, p. 41-73,1997. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>

TENÓRIO, C. Índios cantam realidade dos guaranis kaiowás em rimas do rap. **Agência Brasil**, Palmas, 29 out. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2015-10/indios-cantam-realidade-dos-guaranis-kaiowas-em-rimas-do-rap>> Acesso em 28 junho 2016.

Artigo recebido em: 30.06.2016

Artigo aprovado em: 30.10.2016

As interações interlinguais e intralinguais na produção oral e escrita do português por estudantes polacos

Interlingual and intralingual interaction in the oral and written production of Portuguese by Polish students

Teresa Maria Wlosowicz*

RESUMO: O alvo deste estudo foi uma análise da produção oral e escrita do português (mais precisamente, a tradução escrita de frases do polaco para o português) por estudantes polacos, do ponto de vista das interações interlinguais. Na atividade escrita, assim como na atividade oral, foram observadas interações diferentes. Quanto à escrita, o léxico do português foi influenciado por todas as línguas dos participantes (também houve um erro devido à influência do polaco), enquanto na gramática foram observadas influências da maioria das línguas, exceto do francês e do italiano. Além disso, houve diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de filologia portuguesa e os de outras filologias românicas que estudavam português como língua estrangeira adicional. Essas diferenças podem ser explicadas através das diferenças na competência linguística em português e na ativação das línguas nos sistemas plurilíngues. Em contrapartida, embora na produção oral tenham ocorrido menos interações, todas as línguas previamente conhecidas emergiram a nível lexical e gramatical. Os resultados deste estudo corroboram a complexidade dos sistemas plurilíngues e a interdependência das línguas nesses sistemas.

PALAVRAS-CHAVE: Interações interlinguais. Transferência. Interferência. Sistemas plurilíngues.

ABSTRACT: The purpose of the study has been an analysis of the oral and written production (precisely, written translation from Polish into Portuguese) of Portuguese by Polish students from the point of view of cross-linguistic influence. In the written part, as well as in the oral one, different kinds of cross-linguistic interaction have been observed. In the written part, the Portuguese lexicon was influenced by all the languages of the participants (one error was even due to the influence of Polish), whereas in grammar influences of most of these languages were observed, except those of French and Italian. Moreover, statistically significant differences have been observed between the students of Portuguese philology and those of other Romance philologies who studied Portuguese as an additional foreign language, which can be explained by differences in proficiency in Portuguese and in the activation of languages within the multilingual systems. On the other hand, even though in oral production fewer cases of cross-linguistic interaction occurred, influences of all the languages involved were observed. The results of the study provide further evidence for the complexity of multilingual systems and the interdependence of languages within them.

KEYWORDS: Cross-linguistic interaction. Transfer. Interference. Multilingual systems.

* Universidade de Ciências Sociais, Cracóvia, Polônia/University of Social Sciences, Cracow, Poland.

1. Introdução

O alvo deste artigo é uma investigação das interações entre as línguas, observadas na produção oral e escrita em português língua terceira ou adicional (“third or additional language”, termo de DE ANGELIS, 2007, p. 10-11) de estudantes polacos de filologia portuguesa e outras filologias românicas. Aqui o termo de “língua terceira ou adicional” usa-se de propósito, porque, como demonstrou De Angelis (2007) e como indica o Modelo Fatorial (*The Factor Model*) de Hufeisen (2000), há diferenças qualitativas significativas entre a aprendizagem da segunda língua (L2) e a aprendizagem da terceira língua (L3) e de línguas seguintes (L4, L5, etc.), como sendo, por exemplo, um nível mais alto de consciência linguística, o desenvolvimento de estratégias próprias da aprendizagem de línguas estrangeiras, etc., no caso da L3 e das línguas seguintes.

Com efeito, dado que as línguas que pertencem aos repertórios linguísticos de falantes bi- e plurilíngues estão interconetadas e são interdependentes (COOK, 1992; SINGLETON, 2003), vários tipos de interações entre elas são inevitáveis. Herdina e Jessner (2002, p. 29) introduziram o termo de “interações interlinguais” (*cross-linguistic interaction*) para referir-se às interações no geral, incluindo as transferências, as interferências, as alternâncias do código, os empréstimos, etc. Na opinião dos autores, é mais correto utilizar este termo, porque é mais geral do que o termo mais antigo, “as influências interlinguais” (*cross-linguistic influence*, SHARWOOD-SMITH, 1986; CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001), que, por sua vez, também é mais geral do que o de transferências (“*transfer*” em inglês). De fato, as influências podem ser associadas a um processo unidirecional, como por exemplo, as transferências da língua materna para a língua segunda, enquanto as interações são bidirecionais, ou, se houver mais línguas no sistema plurilíngue, também multidirecionais.

Por esta razão, neste artigo será adotado o termo de interações interlinguais para nos referirmos às interações nos sistemas plurilíngues dos participantes em geral; todavia, quando for necessário definir erros ou desvios cometidos sob a influência de línguas particulares (por exemplo, do francês, do espanhol ou do italiano), também se falará, por exemplo, da influência do espanhol na produção do português. De fato, um papel importante nas interações e nas influências interlinguais é desempenhado pela similaridade entre as línguas percebida pelos aprendentes, o que Kellerman (1987) chamou a “*psicotipologia*”. Não só as palavras, mas também as línguas enquanto sistemas complexos podem ser percebidas como semelhantes, o que pode levar à transferência de palavras diferentes na forma ortográfica, morfológica, etc. de

uma língua para a outra, e, neste caso, os erros devidos às transferências negativas (negative transfer, cf. infra) são mais fáceis de reconhecer. Sem dúvida, as línguas aparentadas à comumente designada língua-alvo, como as línguas românicas na aprendizagem do português, tornam-se mais facilmente uma fonte de influências, mas isso não significa que sejam a única fonte. Na verdade, como as interações interlinguais são dinâmicas e imprevisíveis, podem-se observar influências das outras línguas presentes no sistema plurilíngue, por exemplo, do polaco (a língua materna dos participantes) ou do inglês (a língua segunda da maioria deles), apesar da distância tipológica (WLOSOWICZ, *aceite para publicação a*). Por conseguinte, o presente artigo vai concentrar-se não só nas influências de outras línguas românicas no português dos estudantes, devidas a várias interações entre elas, mas também nas influências do polaco e do inglês, que, como veremos, não se podem negligenciar.

Apesar da maior importância, no uso quotidiano das línguas, da comunicação no sentido da transmissão de informações, pode-se admitir que, em certas situações, é precisa a correção linguística definida pelas normas monolíngues da língua-alvo. Ao mesmo tempo, como as interações interlinguais são inevitáveis, a competência e também a produção linguística (o chamado “desempenho”, “*performance*” em inglês) dos plurilíngues não podem ser idênticas com as dos monolíngues. Então, apesar de usar as normas monolíngues do português como ponto de referência na investigação das influências das outras línguas, o estudo é descritivo antes que prescritivo e tenta analisar as interações interlinguais e intralinguais do ponto de vista da organização e do funcionamento dos sistemas plurilíngues, esperando também contribuir às pesquisas psicolinguísticas na área do plurilinguismo.

Além disso, aqui são analisadas as interações na produção oral e escrita, porque esses dois modos de uso da língua são consideravelmente diferentes relativamente às exigências impostas ao aprendente. Ainda que a produção escrita exija mais precisão e os erros sejam mais fáceis de notar, os aprendentes têm mais tempo e podem refletir sobre as tarefas linguísticas, verificar e corrigir as repostas. Em contrapartida, na produção oral há menos tempo para refletir e, por isso, é preciso buscar as palavras e as estruturas gramaticais na mente mais depressa, mas ao mesmo tempo, os erros de interferência entre cognatos muito parecidos podem passar despercebidos.

As questões de investigação são, então, as seguintes:

- quais são as interações interlinguais (entre as línguas diferentes) e intralinguais (na mesma língua, por exemplo, a confusão de palavras

portuguesas) observadas no presente estudo? Mais especificamente, que erros são devidos a essas interações?

- quais são as diferenças entre as interações interlinguais observadas na produção escrita e as observadas na produção oral?

Por certo, as interações interlinguais não conduzem necessariamente a erros ou desvios de produção. Contudo, como explicou Kellerman (1987, p. 219-225), sobretudo os erros são os resultados visíveis de interações interlinguais, tais como a transferência negativa e as interferências, enquanto a transferência positiva conduz à produção correta e pode levar à suposição que o aluno já conhece a regra. Então, se o estudante não admitir que usou a transferência como estratégia, não se pode decidir se conhecia a palavra ou a estrutura-alvo, ou se foi uma transferência positiva.

2. A estrutura e o funcionamento de sistemas plurilíngues

Os sistemas plurilíngues são muito complexos e as línguas interagem umas com as outras. Isso leva, a curto prazo, a interferências e, a longo prazo, à reestruturação da competência linguística, não só nas línguas estrangeiras, mas também na língua materna. De fato, como mostraram os julgamentos de correção gramatical efetuados por pessoas bilingues em inglês e em francês, os julgamentos da correção das frases inglesas foram diferentes das de falantes monolíngues de inglês (COOK, 1996, p. 65). Por conseguinte, dever-se-ia concordar com Cook (1992), que, com base em numerosos estudos, propôs a noção de multicompetência, definida como “o estado composto de uma mente que contém duas gramáticas¹” (COOK, 1992, p. 557, nossa tradução). Assim, o termo de “multicompetência” também se pode aplicar à competência plurilíngue no caso das pessoas que falam três ou mais línguas.

Contudo, não só o papel da gramática, mas também o do léxico é muito importante e, ao mesmo tempo, o léxico e a gramática são interdependentes. Como explica Singleton (2000, p. 17), as regras gramaticais gerais, como a ordem das palavras, não são suficientemente precisas para servir de base à construção de frases, porque mais importantes são as propriedades das palavras particulares, sobretudo as dos verbos. Por exemplo, na frase: “*Ela planeia comer chocolate hoje à noite*”, o verbo “*planear*” é seguido pelo infinitivo, enquanto na frase: “*Ela arrepende-se de ter comido chocolate hoje à noite*”, o verbo “*arrepender-se*” exige que o

¹ “the compound state of a mind with two grammars”.

infinitivo seja precedido pela preposição “de” (exemplos de SINGLETON, 2000, p. 17, nossa tradução).

Um modelo do léxico mental plurilíngue foi proposto por Herwig (2001), com base na hipótese do subsistema de Paradis (1985, 1987, apud HERWIG, 2001, p. 116), segundo a qual as línguas de uma pessoa bi- ou plurilíngue constituem os subsistemas de um sistema maior de competência linguística. As unidades lexicais das duas ou várias línguas estão conetadas por ligações de força variada. No geral, as ligações entre os elementos da mesma língua são mais fortes do que as ligações entre os elementos das línguas diferentes (HERWIG, 2001), mas também há exceções, porque as ligações entre os cognatos podem ser mais fortes do que as que existem entre os elementos da mesma língua que não são semelhantes no nível formal (MÜLLER-LANCÉ, 2002, p. 136).

Além disso, as unidades lexicais são representadas de uma maneira distribuída, ou seja, as suas propriedades são representadas em nós separados, mas ligados uns aos outros. Por exemplo, dentro de uma unidade lexical pode haver nós que representam as suas propriedades semânticas, morfosintáticas (incluindo a especificação da ordem das palavras num nó separado), fonológicas, ortográficas, etc. (HERWIG, 2001, p. 122-123). As ligações entre as palavras das línguas diferentes podem também ser de vários tipos, por exemplo, podem ser semânticas ou fonológicas (HERWIG, 2001, p. 116). O acesso lexical realiza-se pela propagação da ativação (spreading-activation), ou seja, o fluxo da estimulação para diante e para trás (HERWIG, 2001, p. 120-121). Deste modo, os erros e as cadeias de associações podem revelar informações sobre a organização do léxico mental plurilíngue (HERWIG, 2001, p. 121).

Quanto ao desenvolvimento dos sistemas plurilíngues, o subsistema L2 desenvolve-se inicialmente como uma extensão de L1. Com o tempo e com o desenvolvimento da competência linguística, a L2 torna-se um subsistema da competência linguística que é mais ou menos independente da L1 (HERWIG, 2001, p. 116-117), nunca se tornando, contudo, completamente independente. As línguas consecutivas (L3, L4, etc.) seguem, no geral, os mesmos princípios que a L2. Antes de se desenvolver em subsistemas mais ou menos completos, são extensões de uma outra língua, mas não necessariamente da L1 (HERWIG, 2001, p. 117).

Todavia, mesmo que no início as L2, L3, etc. sejam extensões da L1 ou de uma outra língua, quando constituem subsistemas do sistema inteiro da competência linguística, todas interagem umas com as outras. Essas interações podem aparecer na produção linguística oral assim como escrita.

3. As interações interlinguais na aprendizagem e no uso das línguas estrangeiras

Como já foi mencionado, as línguas nos sistemas plurilíngues estão interconetadas e as interações são inevitáveis. Entre as interações mais frequentemente observadas na aprendizagem de línguas estrangeiras são as transferências e as interferências. As transferências podem ser positivas ou negativas. Das transferências positivas resultam estruturas corretas, enquanto das transferências negativas resultam desvios de produção. Ainda que certos autores (por exemplo, ARABSKI, 1996) definam as interferências como sinónimo da transferência negativa, para Herdina e Jessner (2002), as transferências e as interferências são fenômenos distintos. Na opinião deles, o termo “transferência” devia ser aplicado somente ao “fenômeno basicamente previsível ou monótono da transferência das mesmas estruturas da L1 para a L2²” (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29, nossa tradução). Quando as estruturas da L2 correspondem às da L1 e a transferência das estruturas da L1 tem um efeito positivo no desenvolvimento da L2, a transferência é positiva. Então, quando transferências são positivas, é ainda mais difícil identificá-las, porque o professor ou o pesquisador pode ter a impressão que o aluno já conhece a estrutura, em vez de saber que a transferiu da L1. Em contrapartida, as transferências negativas ocorrem quando há diferenças entre as estruturas da L1 e da L2 e, por conseguinte, a transferência de estruturas da L1 leva a desvios das normas da L2.

Pelo contrário, as interferências são “o resultado de uma interação dinâmica entre dois ou mais sistemas linguísticos³” (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29, nossa tradução). Então, o termo “interferências” devia ser aplicado aos fenômenos não redutíveis a uma língua em particular, e referir-se ao tratamento das línguas, antes que às estruturas linguísticas (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 29). De fato, as interações podem ser bidirecionais e a língua estrangeira pode influir na língua materna (PAVLENKO; JARVIS, 2002).

Um ponto de vista semelhante é representado por Grosjean (2012), que também distingue entre transferências e interferências. Este autor sublinha a diferença entre “interferências estáticas”, que existem na competência linguística do aprendente e que se observam regularmente na competência linguística dele, por exemplo, um sotaque “estrangeiro” na pronúncia de L2, ou o uso incorreto e repetido de uma preposição (GROSJEAN, 2012, p. 14-15). O outro tipo de interferências, que Grosjean (2012, p. 15) chama “interferências dinâmicas”, são influências efêmeras da outra língua na língua-alvo, por

² “a basically predictable static or monotonous phenomenon of the transfer of (the same) structures of L1 to L2”

³ “the result of a dynamic interaction between two or more language systems”

exemplo, o uso momentâneo de uma palavra ou de uma estrutura da L1 na L2 (ou inversamente). Como esses dois tipos de interferência são frequentes na produção linguística dos bilingues, e como a diferença é válida, Grosjean (2012, p. 15) propõe que o termo “transferência” se aplique aos fenômenos estáticos que refletem rastros de uma língua na outra. Em contrapartida, ele usa o termo “interferências” em referência aos fenômenos dinâmicos, como o uso momentâneo de elementos de uma língua na produção da outra.

Contudo, Grosjean (2012, p. 15) admite que é muito difícil diferenciar claramente entre as transferências e as interferências na produção linguística de uma pessoa bilingue. De fato, se o pesquisador não tiver a possibilidade de observar a produção linguística do aluno a longo prazo, nem sempre pode classificar um erro particular como transferência ou interferência. Além disso, como demonstrou Heine (2004), na produção da L3 é ainda mais difícil determinar a fonte de uma transferência particular, porque pode ser a L1, a L2, ou a L1 e a L2 ao mesmo tempo. Ela sugere então que se usem o que Corder (1972, apud HEINE, 2004, p. 85) chama “reconstruções plausíveis” ou “interpretações plausíveis”, baseadas na produção geral do aprendente. Por exemplo, se um aprendente usa sobretudo transferências da L1 na L3, um erro que poderia ser o resultado de uma transferência da L1 ou da L2, pode ser atribuído à L1.

No presente artigo, será adotado o mesmo ponto de vista que o de Herdina e Jessner (2002) e de Grosjean (2012), isto é, que as transferências e as interferências são fenômenos distintos. Contudo, também se deve admitir que nem sempre é possível decidir se um desvio particular das normas da língua-alvo é uma interferência ou uma transferência, porque sem observar a produção linguística do aprendente a longo prazo, não é possível saber que regras podem estar internalizadas na sua competência linguística. Também se pode admitir (cf. WLOSOWICZ, 2008/2009, p. 411) que, enquanto as interferências são imprevisíveis e não intencionais, a transferência pode ser consciente e estratégica, baseada numa percepção de similaridades entre as línguas. Então, se o aprendente admitir, por exemplo, ter traduzido literalmente uma estrutura da L1 para a L2, é uma transferência e não uma interferência.

Quanto à transferência das unidades lexicais, De Angelis (2005) definiu dois fatores que influenciam a transferência de unidades de uma língua para a outra. Por um lado, *a percepção de correção* (“*perception of correctness*”, DE ANGELIS, 2005, p. 11) é relacionada com a recusa da parte do aprendente de incorporar numa língua estrangeira elementos da língua materna, porque a língua materna é percebida como distinta, por definição, das línguas estrangeiras. Por outras palavras, a transferência de unidades lexicais da L1 para as L2, L3, etc.

é percebida como incorreta, dado a condição especial da língua materna. Por outro lado, a *associação de estrangeirismo* (“*association of foreignness*”, DE ANGELIS, 2005, p. 12) é baseada numa associação cognitiva entre as línguas que compartilham a condição de línguas estrangeiras e pode também interagir com a percepção da correção. Por conseguinte, os aprendentes percebem as línguas estrangeiras como mais perto uma da outra do que da língua materna e então têm uma maior tendência para transferir elementos de uma língua estrangeira para a outra, por exemplo, da L2 para a L3. De fato, a transferência de uma palavra de uma língua estrangeira para a outra pode passar despercebida, o que De Angelis (2005, p. 10-11) chama *a mudança de sistema* (“*system shift*”). Por exemplo, um aprendente de espanhol como L3 poderia usar uma palavra italiana (L2) falando espanhol e tomá-la por uma palavra espanhola.

De fato, a transferência de uma língua estrangeira para a outra é particularmente visível no léxico, onde os elementos de línguas outras que a língua-alvo são fáceis de reconhecer (DE ANGELIS, 2007, p. 41). Por exemplo, podem-se observar empréstimos espontâneos, modificados segundo as normas da língua-alvo ou não, ou também o uso de falsos amigos (DE ANGELIS, 2007, p. 42). Além disso, como demonstrou Dewaele (1998), a ativação simultânea de unidades lexicais de duas línguas pode levar à produção de invenções lexicais (lexical inventions), que Poulisse e Bongaerts (1994) chamam “*blends*” (misturas), por exemplo, “*imprinter*”, uma mistura de “*print*” (imprimir) em inglês e de “*imprimer*” em francês (DEWAELE, 1998, p. 483).

Também se podem transferir certas categorias gramaticais, por exemplo, preposições. Além da área lexical, transferências de uma língua estrangeira para a outra foram observadas na fonética e na fonologia, na morfologia e na sintaxe (DE ANGELIS, 2007, p. 50-63). Contudo, como mostrou um estudo anterior da presente autora (WLOSOWICZ, 2012), as transferências a nível gramatical não devem necessariamente levar a erros, mas podem também refletir certas preferências, como por exemplo, a escolha de frases subordinadas com o verbo conjugado em vez de frases infinitivas, porque na língua materna dos aprendentes (neste caso, o polaco) as frases subordinadas com o verbo conjugado são mais frequentes do que as frases infinitivas.

Em suma, a ocorrência de transferências e de interferências na produção das línguas estrangeiras é um fenômeno natural, causado por fatores como a similaridade percebida entre as línguas e as interações dinâmicas entre elas.

4. A produção oral e escrita nas línguas estrangeiras

Sem dúvida, a produção linguística, quer seja oral ou escrita, exige a ativação e a escolha de estruturas e de palavras da língua-alvo, mas como indica o fenômeno da mudança de sistema, esse processo não é perfeito e palavras de uma outra língua podem também ser escolhidas. Segundo o modelo da produção oral elaborado por Levelt (1989, 1999), o processo da preparação e da realização do discurso oral é composto de várias etapas. Primeiro, para transmitir uma mensagem, o falante tem de preparar uma representação conceptual dela. A preparação conceptual é dividida em dois processos: o macroplaneamento (*macroplanning*) e o microplaneamento (*microplanning*, LEVELT, 1999, p. 90-91). O macroplaneamento é o processo da decisão do que dizer e em que ordem, e em que se concentrar (LEVELT, 1999, p. 90-91). Contudo, para ser formulada, cada informação precisa de ser estruturada. Por conseguinte, deve ser composta de conceitos lexicalizados para ser exprimida por palavras, e também deve incorporar as relações semânticas passíveis de serem expressas naquela língua. Isso é a etapa do microplaneamento, na qual se observa que a preparação conceptual é dependente da língua, porque os conceitos lexicais podem variar de uma língua para a outra (LEVELT, 1999, p. 91-93).

O resultado da preparação conceptual é uma mensagem preverbal e, naquele estágio, começa o processo da codificação gramatical (*grammatical encoding*). A codificação gramatical tem acesso ao léxico mental, usa a mensagem preverbal como input, e produz estruturas de superfície ("*surface structures*", LEVELT, 1999, p. 94). É naquele estágio que são selecionados os lemas, ou seja, as partes das unidades lexicais nos quais são representadas as propriedades semânticas e sintáticas das palavras. Depois da seleção dos lemas, tem lugar a composição sintática, depois da qual ficam à disposição os códigos morfo-fonológicos (LEVELT, 1999, p. 99). É então que se realiza a codificação morfo-fonológica, incluindo a intonação. Depois têm lugar a codificação fonética e a articulação (LEVELT, 1999, p. 110-112). Contudo, a produção do discurso é continuamente controlada pelo falante e pode ser corrigida se for observado um erro, ou até completamente rejeitada ainda antes da sua formulação (LEVELT, 1999, p. 112).

O modelo de Levelt (1989) foi adaptado à produção bilingue por de Bot (1992). O modelo de de Bot (1992) parte da hipótese proposta por Green (1986) que nos sistemas bi- ou plurilíngues uma língua pode ser selecionada, ativada ou adormecida. A língua selecionada é a língua na qual se faz o discurso. Em contrapartida, a língua ativada também participa no

tratamento, incluindo a preparação conceptual, a seleção das unidades lexicais, a codificação gramatical e até a preparação de um plano fonético, mas não é articulada (DE BOT, 1992, p. 13). Finalmente, a língua adormecida não está ativada e não participa no tratamento. Então, na produção oral, as palavras são escolhidas da língua selecionada, ou da língua ativada se for necessário, ou, raramente, da língua adormecida, sendo que este último processo exige mais tempo e esforço (DE BOT, 1992, p. 13).

Com base na hipótese do subsistema de Paradis (cf. supra), de Bot (1992, p. 14) supõe que as unidades lexicais são selecionadas de um léxico comum, onde as unidades de uma língua constituem um subsistema. Contudo, a mensagem preverbal contém também a informação sobre a língua em que a mensagem há-de ser articulada. Porém, os bilíngues não equilibrados têm frequentemente problemas com a recuperação das unidades lexicais (*lexical retrieval*). Torna-se então necessário controlar a disponibilidade de unidades lexicais na etapa da formulação da mensagem preverbal e, se uma unidade não puder ser encontrada, é preciso reiniciar a pesquisa, o que atrasa a produção do discurso (DE BOT, 1992, p. 14).

Contrariamente a de Bot (1992), Poullisse e Bongaerts (1994) argumentam que a produção de planos separados na língua selecionada e na língua ativada é pouco económica, formulando antes a hipótese da marquagem (*tagging*) das palavras para indicar a que língua pertencem. Também é preciso ter em conta que as línguas não são ativadas de uma maneira aleatória, desempenhando papéis particulares no repertório plurilíngue. Segundo o modelo do discurso oral poliglota de Williams e Hammarberg (1998), além da língua do discurso, há uma língua chamada “o fornecedor por defeito” (“*default supplier*”) e uma língua instrumental. No caso analisado no artigo de Williams e Hammarberg (1998), a língua usada no discurso oral era o sueco (L3); o fornecedor por defeito, que fornecia alternâncias de código mais ou menos inesperadas, era o alemão (L2); a língua instrumental, que servia, por exemplo, para editar os enunciados, era o inglês (L1). Williams e Hammarberg (1998, p. 322) concluem que o papel do fornecedor por defeito é atribuído com base em quatro fatores: o nível de competência, a tipologia, o uso recente e a condição de L2. Neste sentido, pode-se concluir que o modelo deles é bastante parecido com o ponto de vista de De Angelis (2005), em que a percepção da correção e a associação de estrangeirismo são relacionadas com a condição de língua estrangeira, enquanto a mudança de sistema ocorre muitas vezes entre línguas tipologicamente aparentadas. Contudo, o modelo de Williams e Hammarberg (1998) sublinha o papel regular e relativamente estável do fornecedor por defeito, sobretudo em sistemas que contêm mais que três línguas.

O modelo da produção do discurso oral de Levelt (1999) foi adaptado à produção escrita por Schoonen, Snellings, Stevenson e Van Gelderen (2009). A preparação conceptual, a formulação linguística e a produção física são as etapas que ocorrem tanto na produção oral como na produção escrita, mas na produção escrita a articulação é substituída pela transcrição (SCHOONEN et al., 2009, p. 78). Os resultados da produção são controlados pelos processos de percepção que os comparam com os resultados esperados. Também o planeamento do texto é um processo cíclico (SCHOONEN et al., 2009, p. 79). Em geral, nos estudos sobre a escrita, o planeamento refere-se ao planeamento de maiores partes do texto, mas dado que numa língua estrangeira a escrita é mais difícil do que na língua materna, o aprendente deve concentrar-se em problemas mais específicos da língua e limitar a atenção aos fragmentos locais do texto (SCHOONEN et al. 2009, p. 79-80).

Em comparação com a produção do discurso oral, a produção escrita é mais lenta, não só na etapa final, onde o processo de escrever dura mais tempo do que a articulação, mas também nas etapas anteriores. Particularmente, a capacidade de fluentemente formular textos exige uma facilidade na recuperação das palavras, das expressões e das estruturas gramaticais, sem a qual a memória de trabalho fica demasiado saturada (SCHOONEN et al., 2009, p. 81). Uma forma especial da escrita é a tradução. Como sublinham Hölscher e Möhle (1987, p. 113-114), na tradução o conteúdo do texto já está dado pelo autor e o tradutor (também o aprendente que participa no estudo) tem uma tarefa simplificada, porque não tem de planear o conteúdo. Como a tradução tem que ser próxima da versão original, o número de opções disponíveis é limitado e, por isso, o planeamento é menos complexo. Contudo, poder-se-ia supor que a produção escrita, quer seja na tradução ou na escrita espontânea, possui certas características em comum, ao também exigir, por exemplo, o planeamento de estruturas gramaticais e a recuperação de unidades lexicais do léxico mental. Por conseguinte, é possível que também na produção escrita o aprendente recupere uma palavra da língua ativada e não selecionada sem se dar conta disso, o que possa levar à mudança de sistema. Deste modo, pode-se admitir que a produção oral e escrita nos sistemas plurilíngues é influenciada pelas interações interlinguais e que ao menos uma parte dos resultados dessas interações pode ser classificada como resultado de transferências negativas ou interferências.

5. O estudo

5.1. Participantes

O estudo foi realizado com quarenta e dois estudantes, vinte e dois na Universidade Maria Curie-Skłodowska em Lublin, e vinte na Universidade Jaguelônica em Cracóvia (ambas universidades polacas). Trinta dos participantes eram estudantes de filologia portuguesa (os vinte e dois de Lublin e oito de Cracóvia) e doze eram estudantes de outras filologias românicas que tinham um curso de português como língua estrangeira adicional. Trinta e sete dos participantes eram do sexo feminino e cinco eram do sexo masculino.

A variedade do português que estudavam era o português europeu, que é a norma nos departamentos de português na Polônia, mas é provável que também tenham tido contato com a variedade brasileira. De fato, dada a existência da Internet e de outros meios como, por exemplo, a televisão por satélite, na atualidade já não é possível controlar o input recebido pelos aprendentes de línguas estrangeiras. Embora o input disponível em português não seja tão abundante e tão variado como, por exemplo, em inglês, também em português se podem encontrar muitos recursos em linha. Por esta razão, além dos métodos de português e dos outros materiais utilizados na universidade, pode-se admitir que o input recebido pelos estudantes inclui várias variedades do português.

Quanto aos seus repertórios linguísticos, a língua materna de todos os participantes era o polaco. Quase todos (quarenta e um) tinham estudado inglês, sendo esta a L2 de trinta e quatro deles. Trinta e cinco tinham estudado espanhol e três deles indicaram-no como a sua L2. Dezesesseis estudantes tinham estudado alemão (uma indicou-o como a sua L2), onze tinham estudado francês, e onze tinham estudado italiano, sendo que uma participante o indicou como a sua L2. As outras línguas estudadas pelos participantes eram: o russo (seis pessoas, sendo que dois o indicaram como L2), o romeno (cinco estudantes), o latim (cinco), o sueco (uma pessoa) e o chinês (também uma pessoa). Com base nestes dados, pode-se concluir que os repertórios linguísticos dos participantes eram muito diversos e complexos. Contudo, como a língua materna deles e uma parte das línguas estrangeiras são bastante distantes do português, o estudo concentra-se sobretudo nas interações entre o português e as outras línguas românicas, ainda que as influências do inglês como a L2 da maioria dos participantes também não possam ser negligenciadas. Infelizmente, como a presente autora não conhece o romeno, a análise vai concentrar-se nas influências do espanhol, do francês e do italiano. Todavia, como o romeno é relativamente distante das outras línguas românicas (cf. BILLIEZ, 1996) e como os estudantes

tinham estudado romeno durante pouco tempo (entre um e seis meses), pode-se supor que as influências talvez não ocorram ou não sejam numericamente significativas.

Quanto ao nível de competência em português, era intermediário, porque os estudantes de filologia portuguesa estavam no segundo ano e os estudantes das outras filologias, que tinham menos aulas de português, estavam no terceiro ano. Como o estudo foi realizado algumas semanas depois do início do ano letivo, é possível que os estudantes se tenham esquecido de certas palavras e estruturas durante as férias de verão. Contudo, também não se pode excluir a possibilidade de que ao menos uma parte dos estudantes tenha mantido o contato com a língua portuguesa, limitando assim a atrição da sua competência nela.

5.2. Método

O estudo é composto de duas partes: uma parte oral e uma parte escrita, seguidas por um questionário relativo à experiência linguística dos participantes (entre outros, às línguas que tinham estudado) e aos problemas que tinham encontrado na execução das tarefas. Na parte oral os estudantes efetuavam diálogos em português com a pesquisadora depois de terem tirado uma pergunta à sorte. As perguntas estavam adaptadas ao nível de competência dos participantes, sendo bastante simples, como por exemplo: “Qual é o seu passatempo preferido?”, ou: “Gosta de viajar? Que países já visitou?” (a lista das perguntas usadas no estudo está apresentada no Anexo 1).

Em contrapartida, a tarefa escrita consistia na tradução de dez frases do polaco para o português, mas partes das frases já estavam reveladas, por um lado, para facilitar um pouco a tarefa (por exemplo, para lhes indicar certas palavras), mas por outro lado, também para exigir o uso de certas estruturas. Trata-se, sobretudo, de estruturas que eram diferentes em português e em polaco, de forma a observar mais facilmente a transferência da língua materna. Portanto, dada a similaridade global entre o português e o espanhol, foram incluídas no exercício estruturas diferentes em português e em espanhol. Simultaneamente, a nível lexical, havia ainda palavras cujos equivalentes eram diferentes em português, em polaco, em inglês, e em outras línguas românicas (além de ainda poder haver similaridades, por exemplo, entre o inglês e o francês). A lista das frases usadas na tarefa de tradução encontra-se no Anexo 2.

Depois da parte oral e escrita, os participantes preencheram um questionário sobre as línguas que conheciam (e os níveis de competência deles), as dificuldades que tinham na

aprendizagem do português e nas tarefas efetuadas no estudo, o uso da transferência como estratégia, e as interferências que tinham observado durante as tarefas.

5.3. Os resultados

No geral, como mostram os resultados, foram observadas interações interlinguais entre o português e outras línguas nos sistemas plurilíngues dos participantes, assim como interações intralinguais entre palavras ou estruturas portuguesas. Uma parte considerável das interferências no nível lexical foram empréstimos do espanhol, do francês ou do italiano adaptados à morfologia, à fonologia ou à ortografia do português. Como se podia prever, as influências das línguas românicas foram mais frequentes do que as das outras línguas. Contudo, é preciso notar que a quantidade de interações interlinguais observadas só podem ser aproximativa, porque, primeiro, só são visíveis os resultados das interferências e da transferência negativa, enquanto a transferência positiva leva à produção correta e, se não houver outras indicações (por exemplo, protocolos verbais que contenham todos os pensamentos verbalizados pelos participantes), não se pode decidir se uma estrutura correta é o resultado da competência do estudante em português, ou, por exemplo, da transferência positiva do espanhol ou do italiano. Segundo, foram também observados relativamente muitos casos de omissão: em vez de produzir enunciados que tivessem sido provas da interferência ou da transferência negativa, os estudantes desistiram da produção e deixaram espaços em branco na tradução ou escolheram outras palavras ou estruturas na tarefa oral. Terceiro, a identificação das fontes das influências interlinguais depende do repertório linguístico do estudante. Se tivesse indicado que tinha estudado inglês e francês, era suposto que um erro (por exemplo, “refusar” em vez de “recusar”) pudesse ser devido a uma dupla interferência (cf. NÄF; PFANDER, 2001) do inglês e do francês. Em contrapartida, se só tivesse estudado inglês, o erro era classificado como o resultado de uma interferência entre o inglês e o português.

Na investigação da produção escrita, as traduções das frases foram analisadas do ponto de vista das línguas cujas influências foram observadas nas áreas do léxico e da gramática. As frases corretas são geralmente corretas do ponto de vista gramatical e lexical (tendo em conta do nível de português dos estudantes, pequenas incorreções, por exemplo, a falta do acento na palavra “caracóis”, podem ser aceitas). Contudo, há exceções quando uma frase está gramaticalmente correta, mas contém um erro lexical, por exemplo: “A Maria estava a ler um livro quando o *telemóvil* tocou”. Neste caso, não há erros gramaticais, mas observa-se no léxico

uma interferência do espanhol (“*telemóvil*” em vez de “*telemóvel*”, ou simplesmente “*telefone*”).

Também no caso da omissão não se pode decidir com certeza se foram omitidas as palavras, as estruturas, ou as duas, sendo impossível concluir, por exemplo, se um estudante não estava certo do verbo, ou se também tinha dúvidas quanto ao emprego do conjuntivo ou do indicativo. Por esta razão, os números dos casos de omissão são os mesmos na gramática e no vocabulário. Todavia, as omissões foram divididas em duas categorias: a omissão total e a omissão parcial. Uma omissão total teve lugar quando um estudante não escreveu nada nos espaços em branco e só deixou as palavras reveladas pela pesquisadora. Em contrapartida, a omissão parcial refere-se à omissão de certas palavras ou estruturas, tendo o participante preenchido as outras na mesma frase. De fato, a omissão também é importante aqui, porque é possível que os estudantes tenham evitado palavras ou estruturas em que se tenham apercebido de possíveis interferências. Deste modo, não é possível indicar as fontes destas interferências, porque nada foi escrito, mas o número de omissões reflete o tratamento das línguas e não pode, por isso, ser negligenciado.

As tabelas abaixo mostram as percentagens de influências interlinguais observadas no léxico e na gramática na produção escrita, assim como as percentagens de respostas corretas e de omissões. As percentagens são calculadas para cada frase, porque os números de influências de cada língua dependem da frase, das palavras e das estruturas nela exigidas. São calculadas também as percentagens das influências de cada língua no número global das respostas. Contudo, se foram observadas as influências de duas línguas na mesma frase, as duas são tomadas em conta separadamente. Por exemplo, na frase de uma estudante: “*Se trovo esse livro, presto amanhã*”, o uso do presente no condicional, transferido do espanhol (em vez do futuro do conjuntivo) e a simplificação da estrutura portuguesa (“*presto*” em vez de “*emprestar-lhe-er*”) são incluídos nas duas colunas respetivas na análise gramatical. Em contrapartida, a influência do italiano (*trovare* – encontrar) é tomada em consideração no nível lexical. Além disso, os resultados são calculados separadamente para a filologia portuguesa e para o curso de português nas outras filologias, porque os estudantes de filologia portuguesa estudam português como língua principal, enquanto as línguas estrangeiras dominantes dos estudantes das outras filologias românicas são o francês, o espanhol e o italiano, que podem interagir mais com o português e influenciá-lo. Finalmente, a categoria de “outras fontes” inclui os resultados de

interações interlinguais entre o português e línguas mais distantes, por exemplo, o alemão, e erros de origem desconhecida.

Tabela 1 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões na produção do léxico pelos estudantes de filologia portuguesa.

Frase	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1	6,67			10	3,33		30		50	
2	22,72%								22,72	54,54
3	11,11		7,4	7,4			11,11		40,74	22,22
4	9,09			31,82			4,54		36,37	18,18
5	68,75						6,25		6,25	18,75
6	33,33			3,7			7,4		33,33	22,22
7	16,67			19,44			38,89			25
8	36,36				9,09	9,09	27,27			18,18
9	35			20			30			15
10	21,43	2,3		61,9						14,29
Total	23,02	0,397	0,794	19,84	0,794	0,397	15,08	0	13,49	26,19

Tabela 2 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões na produção do léxico pelos estudantes das outras filologias.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1				22,22	16,67		33,33			27,78
2							11,11		11,11	77,77
3				7,69	7,69	23,08	23,08		7,69	30,77
4				33,33	16,67	16,67	8,33		8,33	16,67
5	28,57		28,57		28,57					14,29
6	38,46			7,69		7,69	15,38			30,77
7	12,5			12,5			25	6,25		43,75
8	12,5				37,5		50			
9	33,33						55,56			11,11
10	27,27			54,55			18,18			
Total	13,79	0	1,72	15,52	9,48	5,17	24,14	0,86	2,586	26,72

No geral e de forma pouco surpreendente, a produção do léxico foi influenciada por todas as línguas românicas dos participantes. A única influência do polaco foi a palavra “*telefon*” (telefone), que provavelmente se deveu apenas a uma desatenção de ortografia. As únicas influências do inglês foram as palavras “*refusou*” (cf. “*to refuse*”) e “*pena*”. Contudo, “*pena*” é um caso mais complexo, porque provavelmente pode dever-se a uma dupla ou múltipla interferência. É possível que tenha sido uma combinação de “*pen*” (caneta) em inglês e “*penna*” (“*caneta*” ou “*pena*”) em italiano, e também da sobregeneralização do significado da palavra portuguesa “*pena*”, talvez sob a influência da polissemia da palavra “*pióro*” (“*caneta*” ou “*pena*”) em polaco.

Como mostram as Tabelas 1 e 2, as frases nas quais foram observados os maiores números de influências interlinguais no léxico foram as frases 1, 3, 4, 7 e 10. Isso pode dever-se, na primeira frase, onde só 6,67% das respostas foram corretas, à confusão das palavras “*pôr-se*” em português e “*ponerse*” em espanhol, da qual resultaram não só empréstimos (“*se ponía*”; contudo, a ortografia da terminação *-ia* é portuguesa), mas também misturas interlinguais, por exemplo, “*se ponhia*” (“*se punha*” em português e “*se ponía*” em espanhol). Segundo, na terceira frase a palavra “*recusar*” foi particularmente difícil de encontrar e exigiu uma busca da qual resultaram formas como “*refusou*” (cf. “*to refuse*” em inglês ou “*refuser*” em francês); por outro lado, também ocorreram interferências que levaram, por exemplo, à seleção do verbo espanhol “*trabajar*” em vez de “*trabalhar*”. Terceiro, na quarta frase a palavra particularmente vulnerável era “*emprestar*”, em vez da qual dez estudantes de filologia portuguesa e quatro das outras filologias escreveram “*prestar*”. Uma estudante de filologia francesa também escreveu “*pretera*” sob a influência do verbo francês “*prêter*”. É possível que esta situação tenha sido reforçada pela existência do verbo “*prestar*” em português (por exemplo, “prestar atenção”). Quarto, na sétima frase, a expressão “*apesar de*” foi frequentemente substituída pela palavra espanhola “*aunque*”, ou escrita segundo a ortografia espanhola “*a pesar de*”. Finalmente, na décima frase havia até três palavras sujeitas às influências do espanhol: “*ler*”, “*telefone*” e “*tocar*”. Em resultado, os estudantes produziram formas como “*leía*” (do verbo “*leer*”), “*o teléfono*”, e “*sonou*”.

Ainda assim, como mostram as percentagens, foi observada uma quantidade relativamente grande de interações intralinguais entre palavras portuguesas, por exemplo, “*tomar o chove*” em vez de “*tomar duche*”, “*quando o sol desçia*” (em vez de “*quando o sol se punha*”), ou “*na França comem-se corações*” (em vez de “*caracóis*”). As causas destes erros

podem ser, por um lado, a coativação de duas ou várias unidades lexicais e, por conseguinte, a seleção da unidade incorreta (“*coração*” em vez de “*caracol*”). Por outro lado, da coativação resultaram misturas de formas lexicais (por exemplo, “*chove*” como mistura das palavras “*chuveiro*” e “*duche*”). Finalmente, “*desçia*” é provavelmente o resultado da pesquisa da palavra que significa o movimento do sol ao fim da tarde, e da escolha de um verbo semanticamente aparentado (*descer*) face à impossibilidade de encontrar o verbo “*pôr-se*”. Este último exemplo reflete provavelmente uma estratégia de pesquisa e, não encontrando a palavra-alvo, uma estratégia de substituição do sujeito de forma a exprimir o significado. Todavia, é possível que a disponibilidade de palavras para a seleção dependa também da ativação delas e possa ser influenciada pelas interações no léxico mental.

Como se poderia prever, o maior número de interferências no nível lexical ocorreu entre o português e o espanhol, das que resultaram tais erros como a escolha de uma palavra espanhola, ou uma invenção lexical baseada na ativação simultânea de unidades lexicais portuguesas e espanholas. Também no léxico foram observados erros de interferência ou de transferência negativa do italiano e do francês, sobretudo nos estudantes das filologias respectivas, que tinham, por isso, um nível mais alto de ativação dessas línguas. Alguns exemplos são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Exemplos de interações interlinguais a nível lexical.

Erros de interferência ou de transferência negativa	Origens possíveis dos erros
o telefone sonou	o verbo “ <i>sonar</i> ” (soar, tocar) em espanhol
quando o sol tramontava	o verbo “ <i>tramontare</i> ” (pôr-se, falando do sol) em italiano
Vais tomar a ducha?	“ <i>la ducha</i> ” (o duche) em espanhol
presto-lho amanhã	o verbo espanhol “ <i>prestar</i> ” em vez de “ <i>emprestar</i> ”
aunque o Pedro é riquíssimo	a conjunção espanhola “ <i>aunque</i> ” (ainda que, embora)
na França comem-se escargotas	a palavra francesa “ <i>escargot</i> ” (caracol) adaptada à morfologia portuguesa
quando o sol se estava a poner	o verbo espanhol “ <i>poner</i> ” (pôr)
a Maria leía um livro	Em vez da forma do imperfeito do verbo “ <i>ler</i> ”, “ <i>lia</i> ”, foi ativada e selecionada a forma “ <i>leía</i> ” do verbo espanhol “ <i>leer</i> ”.
o telefone sonhou	a seleção do verbo “ <i>sonhar</i> ” foi influenciada pelo verbo espanhol “ <i>sonar</i> ”
quando o telemóvil tocou	o substantivo espanhol “ <i>telemóvil</i> ” em vez de “ <i>telemóvel</i> ”

Além disso, foram observados muitos erros devidos às interações intralinguais em português, tais como a escolha de uma palavra errada, por exemplo:

- “se a Sílvia não negasse, trabalharia numa multinacional”: o verbo “*negar*” é demasiado geral, embora tenha um significado relacionado com “*recusar*” ou “*dizer não*”,
- “quando o sol baixa-se”: embora seja um verbo que exprima o movimento para baixo, no contexto do sol seria melhor usar-se o verbo “*pôr-se*”,
- “na França comem-se corações”: uma confusão das palavras “*caracol*” (plural: *caracóis*) e “*coração*” (plural: *corações*),
- “o Pedro é caríssimo”: os adjetivos “*caro*” e “*rico*” têm a ver com o dinheiro, mas no contexto da frase-alvo, uma pessoa pode ser rica, enquanto um produto é caro,
- “Vais tomar o chove?”: é uma mistura de duas (ou talvez três) palavras portuguesas: “*o duche*”, “*o choveiro*” e talvez “*a chuva*”,
- “apenas o Pedro é riquíssimo”: provavelmente é a confusão de “*apesar de*” (a expressão-alvo) e “*apenas*”.

Os números de respostas corretas, de respostas influenciadas pelas línguas diferentes e de omissões na produção escrita do léxico pelos estudantes de filologia portuguesa e pelos estudantes das outras filologias foram comparados mediante um teste de chi-quadrado. Com $df = 9$ e $p < 0,005$, a diferença entre os estudantes de filologia portuguesa e de outras filologias românicas foi estatisticamente significativa ($\chi_{obs}^2 = 46,942$, $\chi_{crit}^2 = 23,5893$, BROWN, 1988, p. 192), o que indica, que houve significativamente mais interações interlinguais nos estudantes das outras filologias. O nível de português deles era provavelmente um pouco mais baixo e, ao mesmo tempo, as suas outras línguas românicas estavam mais fortemente ativadas.

Simultaneamente, na gramática foram também observadas muitas interações interlinguais e intralinguais. De facto, enquanto as palavras são mais fáceis de distinguir como palavras de uma língua particular, com base na ortografia, na pronúncia, etc. (SINGLETON, 2003, p. 168), pode-se supor que a pertença das estruturas gramaticais seja mais difícil de identificar. As origens mais plausíveis dos erros de interferência e de transferência negativa a nível gramatical estão apresentadas nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões a nível gramatical na produção escrita dos estudantes de filologia portuguesa.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1	5	10					32,5			37,5
2	16,67	13,33	10					3,33	16,67	40
3	10,71	17,86	10,71						39,29	21,43
4	5,4	18,92		21,62			18,92	2,7	21,62	10,81
5	34,375			18,75			31,25	3,125	3,125	9,375
6	30	3,33					16,67		30	20
7	15,38	43,59		2,56			15,38			23,05
8	13,33	66,67		10			3,33			6,67
9	41,17	5,89					35,29			17,65
10	32,43	35,14					8,11			24,32
Total	19,0625	24,375	1,875	5,625	0	0	15,935	0,9375	10,625	21,5625

Tabela 4 – As percentagens de respostas corretas, de influências inter- e intralinguais e de omissões a nível gramatical na produção escrita dos estudantes das outras filologias.

Frase (%)	Correto (%)	Polaco (%)	Inglês (%)	Espanhol (%)	Italiano (%)	Francês (%)	Português (%)	Outras (%)	Omissão (%)	
									Total	Parcial
1		54,54								45,46
2		15,38		7,69			7,69	7,69	7,69	53,85
3		18,18	9,09	9,09			18,18		9,09	36,36
4				70					10	20
5	13,33			33,33			33,33	13,33		6,67
6	41,67	8,33	8,33				8,33			33,33
7	12,5	31,25					12,5			43,75
8	9,09	54,54		18,18			9,09	9,09		
9	37,5						50			12,5
10	16,67	50					16,67			16,67
Total	12,93	24,14	1,72	13,79	0	0	12,93	3,45	2,59	28,45

Como indicam os resultados, não foram observadas influências do francês ou do italiano a nível gramatical, mas para além do espanhol, foram observadas algumas influências do polaco. As influências do inglês, se bem que possam parecer surpreendentes, são prováveis, não como influências únicas na produção de certas estruturas, mas antes como “interferências

duplas” (ou “interferências sustentadas por duas línguas”, “*doppelgestützte Interferenz*”, NÄF; PFANDER, 2001, p. 26). Por exemplo, em vez do conjuntivo futuro (“Se encontrar esse livro, emprestar-lho-ei amanhã”), os estudantes usaram o presente (“Se encontro esse livro...), que ocorre em espanhol e em inglês. É possível que os estudantes tenham consultado mentalmente a sua gramática do espanhol, e que também a existência da mesma estrutura em inglês tenha reforçado a impressão de que essa estrutura estava correta.

Além disso, a nível gramatical, foram observadas muitas influências do polaco, apesar da distância tipológica entre o polaco e o português. Porém, como também demonstrou Hufeisen (1991), na aprendizagem da L3 a língua materna continua uma fonte importante de influências, incluindo transferências negativas. Segundo Bouvy (2000), transferências da L2 para a L3 ocorrem sobretudo a nível lexical, enquanto as transferências gramaticais para a L3 provêm sobretudo da L1. Se bem que o microplaneamento já seja geralmente específico da língua-alvo, não sempre se consiga distinguir entre estruturas que provêm de línguas diferentes. Então, propriedades sintáticas como o uso do gerúndio depois de certos verbos ingleses (por exemplo, “*The car needs repairing*”- “O carro precisa de uma reparação”) podem ser mais fáceis de identificar na etapa do microplaneamento, enquanto nas regras gerais, como a formação dos condicionais, a língua à qual pertencem pode ser menos fortemente marcada. É possível que o uso de tais estruturas como o gerúndio, que tem lugar depois da seleção dos verbos que as exigem, como, por exemplo, “*to need*”, contribua à desativação das outras línguas, porque o verbo, com as suas propriedades, possa ser reconhecido como inglês.

Por conseguinte, as influências do polaco foram observadas sobretudo nas formas contínuas dos verbos, no condicional e na falta do conjuntivo depois de “*embora*”, “*se bem que*”, “*ainda que*”, etc. (ou do infinitivo depois de “*apesar de*”, porque havia duas possibilidades: “*embora/se bem que/ainda que o Pedro seja riquíssimo*” e “*apesar de o Pedro ser riquíssimo*”. Ao mesmo tempo, em espanhol a situação é mais complexa, porque a conjunção “*aunque*” (embora, ainda que) pode ser seguida pelo conjuntivo (*aunque Pedro sea riquísimo*) ou pelo indicativo (*aunque Pedro é riquísimo*), onde o indicativo significa que estamos mais certos da riqueza dele. Então, a transferência do polaco pode ter sido sustentada pela transferência do espanhol. Como o polaco não faz a diferença entre o imperfeito e as outras formas contínuas do passado, em vez de “*estavam sentados*”, os estudantes usaram, por exemplo, “*sentavam*”, “*estavam a sentar*” ou “*sentiam*”, e em vez de “*estava a ler*” – “*lia*”, “*leia*”, ou “*leía*”. Portanto, não foi observada a forma “*estava lendo*”, parecida com “*estaba*

leyendo”; se bem que esta forma esteja correta, sobretudo no português do Brasil, a sua escolha poderia ter sido influenciada pelo espanhol. A influência do polaco no condicional é visível na forma “se encontrarei esse livro”, que é uma tradução literal da estrutura polaca “*jeśli + futuro*” (*jeśli znajde tę książkę*). Finalmente, dado que em polaco o conjuntivo se usa muito raramente, estruturas com “*chociaz*” (embora, se bem que) contêm o indicativo, o que explica o uso do indicativo pelos estudantes, por exemplo: “Aunque o Pedro é muito riquíssimo” (“*aunque*” foi mencionado no contexto das interferências a nível lexical), “Embora o Pedro é muito rico”, “Embora o Pedro é riquíssísimo”, etc.

Quanto às interações intralinguais a nível gramatical, essas são refletidas sobretudo no uso de terminações erradas ou inexistentes. Exemplos incluem: “sentavão-se num terraço...”, “sentávam num terraço à praia”, “pretarei-lho amanhã”, ou: “Se a Sílvia não regresava, trabalhe agora numa empresa multinacional”. Os dois primeiros exemplos são os resultados da pesquisa de uma forma contínua do passado. “*Pretarei-lho*” revela o conhecimento da combinação de pronomes (lhe + o), sem a ativação (ou sem o conhecimento) da ordem dos morfemas (emprestar-lho-ei); a forma “*preter*” vem do francês (“*préter*”). Quanto à forma “*trabalhe*” em vez de “*trabalharia*”, talvez seja o resultado de uma aplicação errada do conjuntivo, que deveria ter sido usado na primeira parte da frase condicional (“se a Sílvia não tivesse recusado”) e não na segunda. Estes exemplos sugerem que as regras gramaticais aprendidas a nível do conhecimento declarativo nem sempre são aplicadas corretamente na produção linguística.

Os números de frases corretas, de erros causados pelas interações inter- e intralinguais, e as omissões na produção de estruturas gramaticais pelos estudantes de filologia portuguesa e pelos estudantes das outras filologias foram comparadas mediante um teste de chi-quadrado. $Df = 7$, porque, como não foram observadas influências do francês e do italiano, estas línguas não foram tomadas em conta no cálculo. Com o $p < 0,005$, a diferença é estatisticamente significativa ($\chi_{obs}^2 = 21,1817$, $\chi_{crit}^2 = 20,2777$, BROWN, 1988, p. 192). Pode-se constatar que a nível gramatical houve diferenças significativas entre os grupos e pode-se supor que isso tenha sido devido, primeiro, a diferenças a nível de competência em português entre os dois grupos, mas, segundo, também ao nível de competência nas restantes línguas. Por outras palavras, os estudantes de filologia espanhola recorreram sobretudo à transferência do espanhol, enquanto os erros dos estudantes de filologia portuguesa foram causados mais frequentemente pela confusão de estruturas portuguesas. Além disso, foram observadas mais omissões no grupo de

filologia portuguesa, o que poderia indicar um nível mais alto de consciência linguística, que levou os estudantes a deixar espaços em branco em vez de cometer erros. De fato, como indicam os resultados de um outro estudo da presente autora (WLOSOWICZ, em curso), um grupo mais avançado pode usar a estratégia de omissão mais frequentemente em resultado de um nível mais alto de consciência linguística.

Quanto à produção oral, foram observadas interações interlinguais que se manifestaram como erros de interferência, tanto no léxico, como na gramática. A fonte principal das influências foi o espanhol (39,29%), seguido pelo francês (19,05%), pelo polaco (9,52%), pelo italiano (8,33%) e pelo inglês (2,38%); 19,05% dos erros foram de origem intralingual, por outras palavras, foram causados pela confusão de palavras e de estruturas portuguesas, como nos seguintes exemplos: “*perto do Lublin*” (sobregeneralização do uso do artigo), “*esto ano*” (em vez de “este ano”), “*quando ao meu passatempo preferido*”, “*é muito interessado*” (em vez de “muito interessante”) e “*algumas exames*” (provavelmente sob a influência de “algumas provas”). Então, na produção oral as interações intralinguais foram menos numerosas que as interações interlinguais. É possível que os participantes já saibam controlar o seu uso do português e evitar, assim, as palavras e as estruturas que possam levar à produção de desvios. Em contrapartida, as influências de outras línguas parecem ser mais difíceis de controlar.

Contudo, as interações interlinguais na produção oral foram menos numerosas do que na produção escrita: na produção oral foram registados 84 casos de influências interlinguais, e na produção escrita 160 influências interlinguais no léxico e 221 na gramática. É possível que, enquanto a produção escrita exige o uso de certas palavras e estruturas, na produção oral os estudantes pudessem escolher palavras e estruturas das quais estivessem mais certos e evitar as que lhes parecessem causar problemas. Não se notaram diferenças particulares entre os estudantes de filologia portuguesa e os das outras filologias românicas, à exceção de uma estudante de filologia italiana em que foram observadas quatro interferências do italiano (provavelmente era o seu fornecedor por defeito).

Exemplos de erros causados por interações interlinguais estão apresentados no Quadro 2. Podem tratar-se de transferências ou interfeerências, já que só havendo uma gravação à disposição da autora, tal não lhe permite descobrir regularidades a longo prazo.

Quadro 2 – Exemplos de interferências e de transfêrencias negativas na produção oral.

Erro	Origem	Interpretação
volvo a casa	espanhol	a influência do verbo espanhol “ <i>volver</i> ” (voltar)
televisia... televisão	polaco	Em vez da palavra “televisão” foi ativada a palavra polaca “ <i>telewizja</i> ”, que foi depois corrigida.
no otro semana	espanhol e polaco	“ <i>Otro</i> ” (outro) vem do espanhol. O masculino vem provavelmente do polaco, onde “ <i>tydzień</i> ” (semana) é masculino.
leiteratura italiana	italiano	uma invenção lexical, mistura de “ <i>letteratura</i> ” em italiano e “literatura” em português
o tempo é muito maravilloso	espanhol	um empréstimo do espanhol (“ <i>maravilloso</i> ” em vez de “maravilhoso”), possivelmente uma mudança de sistema
não verlo	espanhol	uma interferência a nível gramatical, o pronome é usado como em espanhol (“ <i>verlo</i> ” em vez de “vê-lo”)
gosto de escrever	espanhol	uma invenção lexical, mistura de “escrever” em português e “ <i>escribir</i> ” em espanhol
tudo depende de la publicidade	espanhol	uma interferência a nível gramatical; “ <i>de la</i> ” em vez de “da”
os parentes são muito ocupados	francês e possivelmente inglês	O uso da palavra “parentes” (pais) é o resultado de uma interferência entre o português e o francês ou talvez também o inglês (<i>parents</i>). “ <i>São</i> ” em vez de “ <i>estão</i> ” provavelmente vem também do francês.
gosto de lir	francês	um empréstimo do francês (“ <i>lire</i> ” significa “ler”); talvez uma mudança de sistema
estava a aprender inglês por muito tempo	inglês	a transferência da preposição inglesa (“ <i>for a long time</i> ”)
gosto a língua polaca	polaco e possivelmente francês	uma tradução literal da estrutura polaca (“ <i>lubię język polski</i> ”) ou talvez francesa (“ <i>j’aime la langue polonaise</i> ”)
estudo anche inglês	italiano	um empréstimo (provavelmente uma mudança de sistema): a palavra italiana “ <i>anche</i> ” em vez de “ <i>também</i> ”
as cidades muito antigas	italiano	a palavra italiana “ <i>antica</i> ” foi usada em vez de “ <i>antiga</i> ”; provavelmente foi uma mudança de sistema causada pela similaridade formal
uma ila pequena	francês e espanhol	“uma ila” vem do francês (<i>île</i> – ilha), enquanto “pequeña” é um empréstimo (mudança de sistema) do espanhol
elear bem os filhos	francês	o verbo francês “ <i>élever</i> ” (educar) adaptado à morfologia portuguesa

Os exemplos acima indicam que a produção oral nas pessoas plurilíngues é um processo muito complexo e que a coativação de várias línguas pode levar a desvios causados pela

influência de duas línguas diferentes no mesmo sintagma. Como a maioria das interações interlinguais observadas foram interações entre o português e outras línguas românicas, sobretudo o espanhol, isso sustenta a opinião de Herwig (2001) de que o léxico mental plurilíngue é composto de subsistemas. Esses subsistemas são compostos por todas as línguas da pessoa plurilíngue e o acesso às unidades lexicais tem lugar graças à propagação da ativação no sistema. Além disso, há interações a nível gramatical que podem ser transferências de outras línguas, ou da língua materna, ainda que essas línguas possam não ser aparentadas com a língua-alvo.

6. Conclusões

6.1. Conclusões gerais

As interações interlinguais observadas neste estudo refletem a complexidade dos sistemas plurilíngues. Para responder às questões de investigação, pode-se dizer que, primeiro, foram observadas interações diferentes entre o português e as outras línguas românicas dos participantes, mas – como indicam os erros – também houve interações entre o português e o polaco, e entre o português e o inglês. Enquanto o polaco tem uma condição especial como a língua materna dos participantes, o inglês poderia parecer uma fonte surpreendente de influências interlinguais. Contudo, as influências da língua inglesa, isoladamente, foram raras; foram sobretudo “interferências duplas” as que se observaram (cf. NÄF; PFANDER, 2001), em que similaridades entre palavras ou estruturas inglesas e outras línguas, por exemplo, o espanhol (veja-se “*if + Present*” e “*si + presente*”), reforçaram o efeito das interações.

Sendo este estudo baseado numa só experiência, não é possível distinguir precisamente entre as transferências e as interferências, o que exigiria uma observação mais prolongada e regular. Contudo, pode-se admitir que a transferência é mais previsível e as interferências são interações dinâmicas das quais podem resultar erros (cf. HERDINA; JESSNER, 2002). Assim, as traduções literais de estruturas polacas ou espanholas podem ser consideradas transferências, enquanto das interferências resultaram empréstimos espontâneos (casos de mudança de sistema, dos quais os próprios estudantes não estavam conscientes, por exemplo, “*uma cidade antica*”, “*o telefone sonou*”, “*o telemóvil tocou*”), invenções lexicais (por exemplo, “*escribir*”, “*uma ila*”, “*lir*”, “*volvo a casa*”, “*escargotas*”), ou misturas das morfologias de duas línguas (por exemplo, “*não verlo*”, “*se ponhia*”).

Quanto às influências das outras línguas românicas no português a fonte principal dessas influências foi o espanhol, devido à sua similaridade com a língua-alvo e, por conseguinte, à dificuldade de distinguir entre as palavras portuguesas e espanholas na etapa da seleção lexical. Contudo, também foram observadas influências do francês e do italiano. A ocorrência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, os estudantes de filologia portuguesa e os das outras filologias românicas, indica que, de fato, um nível mais baixo de competência em português e a ativação mais forte do espanhol, do francês ou do italiano nos estudantes das outras filologias levaram a diferenças na produção, particularmente a um número maior de influências das outras línguas românicas, sobretudo no léxico, no caso dos estudantes de outras filologias.

Além disso, a ocorrência de erros causados pelas interações intralinguais também não pode ser negligenciada. A seleção de estruturas erradas em português mostra que o conhecimento declarativo nem sempre está disponível e que as interações intralinguais podem bloquear a recuperação das estruturas alvo. Do mesmo modo, no caso do léxico, devido à coativação de palavras parecidas na forma ou no significado pode ser impossível recuperar a palavra alvo.

Quanto às diferenças entre a produção oral e escrita, foram observadas muito mais interações interlinguais na segunda. Se bem que a produção oral tenha sido mais espontânea e os estudantes tenham tido menos tempo, estes puderam evitar as palavras e as estruturas mais difíceis e, já na etapa do microplaneamento, escolher palavras e estruturas que conheçam melhor. Em contrapartida, como na produção escrita tinham que usar palavras e estruturas exigidas pela tradução, é possível que tenham usado transferência, também negativa, para realizar a tarefa.

Além disso, os resultados deste estudo indicam que, quando várias línguas estão coativadas, a palavra que é selecionada pode pertencer a uma delas, sendo ainda possível que duas unidades lexicais possam ser selecionadas simultaneamente, levando a uma invenção lexical, como, por exemplo, “*escribir*”. Contudo, quanto mais línguas houver no sistema, mais o sistema é complexo e mais as interações conduzem a maior variedade de desvios. Adicionalmente, embora houvesse elementos de três línguas no mesmo sintagma (por exemplo, “*uma ila pequeña*”), nunca foram observados elementos de três línguas na mesma palavra. Poderia-se, assim, supor que uma palavra que se compõe através de uma mistura interlingual só possa ser constituída por elementos de duas línguas. Trata-se de uma suposição que

mereceria pesquisas adicionais. Todavia, é pouco provável que o plano de cada frase seja preparado na língua selecionada e em todas as línguas ativadas (um falante plurilíngue pode ter várias línguas ativadas, e não apenas uma só), como sugerido por de Bot (1992), porque isso seria muito pouco económico. Pelo contrário, o plano é preparado na língua selecionada, mas devido à propagação da ativação, também são ativadas palavras e estruturas de outras línguas e, se forem reconhecidas como disponíveis (cf. LEVELT, 1999), podem ser selecionadas.

O estudo foi realizado no outono, algumas semanas depois das férias de verão, sendo muito provável que o português dos participantes estivesse parcialmente desativado (de fato, o estudo foi realizado naquela data para investigar não só as interações interlinguais, mas também a atrição do português durante as férias de verão, WLOSOWICZ, 2015) e que, se tivesse sido efetuado, por exemplo, no final do ano letivo, os resultados poderiam ter sido diferentes. Então, ainda que este estudo demonstre muitos casos interessantes de interações entre o português e as outras línguas, seria aconselhável realizar um estudo semelhante em maio ou em junho, quando o português dos estudantes de filologia portuguesa estivesse mais ativado, para verificar se conseguiam melhor evitar as interferências. Contudo, no caso dos estudantes das outras filologias, a situação seria provavelmente oposta: com o espanhol, o francês ou o italiano mais ativados, produziriam eventualmente mais desvios em português.

6.2. Aplicações práticas

Quanto à aplicação prática dos resultados deste estudo, deve-se admitir que, ainda que o alvo dele fosse sobretudo uma observação das interações nos repertórios linguísticos de estudantes plurilíngues para contribuir às teorias da organização e do funcionamento de sistemas plurilíngues, podem-se tirar algumas conclusões para a didática do plurilinguismo, também do português como língua terceira ou adicional. Primeiro, se bem que no plurilinguismo a gestão das línguas (*language management*, HERDINA; JESSNER, 2002, p. 108) seja frequentemente mais importante do que a correção linguística, há situações em que a capacidade de se fazer compreender não é suficiente, porque é preciso usar as formas corretas. Por exemplo, um tradutor que traduz um texto do polaco para o português, ou um professor de português, ainda que saiba falar espanhol, deve usar na tradução ou no ensino o português correto e não uma mistura de português e de espanhol. De fato, como a presente autora propôs num outro artigo (WLOSOWICZ, aceite para publicação b), seria aconselhável adotar um ponto de vista funcional da avaliação da competência linguística, ou seja, adaptar os testes de

avaliação às necessidades e aos objetivos dos aprendentes de línguas estrangeiras. Por conseguinte, nas situações em que a comunicação básica é mais importante, pode haver mais tolerância dos erros e dos desvios cometidos pelo aprendente do que nas situações que exigem uma correção linguística considerável.

Segundo, nas situações em que fosse necessária a correção linguística, seria preciso controlar a sua produção oral ou escrita para eliminar as interferências das outras línguas. Então, os aprendentes deveriam desenvolver a sua consciência linguística para distinguir melhor entre as palavras e as estruturas portuguesas e as das outras línguas, sobretudo das línguas aparentadas, como o espanhol. Se bem que não seja possível evitar todas as interferências, porque as línguas estão interconetadas e as interações dinâmicas entre elas são um fenômeno natural, ao menos seria aconselhável controlar as frases na etapa do microplaneamento e, também, corrigir os erros observados na sua própria produção linguística.

Por estas razões, seria preciso sublinhar as duas dimensões seguintes da consciência linguística: Por um lado, é a consciência das normas linguísticas, das regras gramaticais e das línguas as quais pertencem as palavras particulares, que permite ao aprendente de controlar o planeamento e a produção linguística. Por outro lado, trata-se da consciência das possibilidades de usar estratégias de comunicação baseadas na transferência e nos empréstimos, e de tolerar ou não os desvios da norma linguística segundo a situação, o que Arditty (2008, p. 35) chama “a consciência de linguagem” (“la conscience langagière”). Pode-se supor que ambos tipos de consciência linguística poderiam permitir aos aprendentes de gerir os seus repertórios plurilíngues de uma maneira mais eficaz e de fazer a sua produção linguística mais correta.

Referências Bibliográficas

ARABSKI, J. **Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna**. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 1996. 232 p.

ARDITTY, J. Conscience linguistique, conscience langagière. In: CANDELIER, M.; IOANNITOU, G.; OMER, D.; VASSEUR M.-T. **Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 35-49.

BILLIEZ, J. Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. In: DABÈNE, L.; DEGACHE, C. **Comprendre les langues voisines. (Études de Linguistique Appliquée. Numéro especial.)** Paris: Didier Érudition, 1996, p. 401-410.

BOUVY, C. Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. **English in Europe: The Acquisition of a Third Language**. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters, 2000, p. 143- 156.

BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning**. Cambridge: CUP, 1988. 219 p.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 2001, 197 p.

COOK, V. Evidence for Multicompetence. **Language Learning**, n. 42 (4), p. 557-591, dez. 1992.

COOK, V. Competence and multi-competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. **Performance and Competence in Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 57-69.

DE ANGELIS, G. Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. **International Journal of Multilingualism**, n. 2 (1), p. 1-25. mar. 2005.

DE ANGELIS, G. **Third or Additional Language Acquisition**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007. 152 p.

DEWAELE, J. M. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. **Applied Linguistics**, n. 19 (4), p. 471-490, dez. 1998.

DE BOT, K. A Bilingual Production Model: Levelt's 'speaking' Model Adapted. **Applied Linguistics**, n. 13 (1), p. 1-24, mar. 1992.

GREEN, D. W. Control, Activation and Resource. **Brain and Language**, n. 27, 1986, p. 210-223.

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, n. 16(1), p. 11-21, mar. 2012.

HEINE, L. Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: HUFEISEN, B.; MARX, N. **Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen**. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2004, p. 81 – 96.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 2002. 182 p.

HERWIG, A. Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. **Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 2001, p. 115-137

HÖLSCHER, A.; MÖHLE, D. Cognitive Plans in Translation. In: FAERCH, C.; KASPER, G. **Introspection in Second Language Research**. Clevedon/ Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1987, p. 113 – 134.

HUFEISEN, B. **Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion**. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 1991. 208 p.

HUFEISEN, B. A European perspective – tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, J. W. **Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World**. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2000, p. 209-229.

KELLERMAN, E. **Aspects of Transferability in Second Language Acquisition**. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1987. 264 p.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from Intention to Articulation**. Cambridge, M.A.: MIT Press, 1989. 566 p.

LEVELT, W. J. M. Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: BROWN, C. M.; HAGOORT, P. **The Neurocognition of Language**. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 83-122.

MÜLLER-LANCÉ, J. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: MÜLLER-LANCÉ, J.; RIEHL, C. M. **Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung**. Aachen: Shaker, 2002, p. 133-149.

NÄF, A.; PFANDER, D. "<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail> - Deutsches im Englischen von französischsprachigen Schülern". **Zeitschrift für Angewandte Linguistik**, n. 35, p. 5-37. set. 2001.

PAVLENKO, A.; JARVIS, S. Bidirectional Transfer. **Applied Linguistics**, n. 23(2), p. 190-214, jun. 2002.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First Language Use in Second Language Production. **Applied Linguistics**, n. 15 (1), p. 36-57, mar. 1994.

SCHOONEN, R.; SNELLINGS, P.; STEVENSON, M.; VAN GELDEREN, A. Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. In: MANCHÓN, R. M. **Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching and Research**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 77-101.

SHARWOOD-SMITH, M. The Competence/Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. New York/Oxford/Toronto/Sydney/Frankfurt: Pergamon Press, 1986, p. 10-21.

SINGLETON, D. **Language and the Lexicon. An Introduction.** London: Arnold, 2000, 244 p.

SINGLETON, D. Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis. In: CENOZ, J.; HUFSEIN, B.; JESSNER, U. **The Multilingual Lexicon.** Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 167-176. **crossref** https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_12

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. **Applied Linguistics**, n. 19 (3): 295 – 333. set. 1998.

WLOSOWICZ, T. M. **Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue:** une approche cognitivo-pragmatique. Villeneuve d'Ascq: Atelier National de Reproduction des Thèses. 2008/2009, publicado em 2011. 826 p.

WLOSOWICZ, T. M. Cross-Linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Comprehension and Production. In: GABRYŚ-BARKER, D. **Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition.** Berlin/Heidelberg: Springer, 2012, p. 131-150. **crossref** https://doi.org/10.1007/978-3-642-29557-7_8

WLOSOWICZ, T. M. The attrition of Portuguese as a third or additional language over the summer holidays. **Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics**, n. 2 (2), p. 259-272, verão 2015.

WLOSOWICZ, T. M. (aceite para publicação a) Multilingual processing phenomena in learners of Portuguese as a third or additional language. Artigo aceite para publicação na revista **Theory and Practice of Second Language Acquisition**, Universidade de Silésia em Katowice.

WLOSOWICZ, T.M. (aceite para publicação b) Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée. Artigo aceite para publicação na revista **Synergies Brésil**, GERFLINT.

WLOSOWICZ, T. M. (em curso) L'acquisition des structures temporelles anglaises par les étudiants polonais en philologie anglaise. Artigo submetido à publicação nos actos da conferência internacional "Consécutivité et Simultanéité en linguistique, langues et parole", Estrasburgo, 1-3 de julho de 2015.

Anexo 1: As perguntas utilizadas na parte oral do estudo:

1. Onde é que gosta o mais de passar as férias de verão? Porquê?
2. Na sua opinião, qual é o problema social mais sério na Polónia?
3. Qual é o seu animal preferido e porquê?
4. De que género de livros você gosta o mais? Qual é o seu livro preferido?
5. Porque decidiu estudar português na universidade? O que é que você queria fazer no futuro?
6. Já esteve em Portugal ou no Brasil? Que cidades visitou? Senão, que cidades gostaria de visitar?
7. Qual é o seu passatempo preferido?
8. Se você não tivesse escolhido línguas, que outra disciplina queria estudar?

9. Qual era a sua matéria preferida na escola? Porquê?
 10. O que é que você pensa da publicidade? É interessante ou estúpida?

Anexo 2: As frases utilizadas na tarefa de tradução escrita:

1. Kiedy słońce zachodziło, siedzieli na tarasie przy plaży.
 _____ o sol _____, _____ num terraço _____.
2. Gdybym tylko (=I wish) kupiła bilet na ten koncert wczoraj!
 _____ um bilhete para esse concerto _____!
3. Gdyby Sylwia nie odmówiła, pracowałaby teraz w międzynarodowej firmie.
 Se a Sílvia _____, _____ agora _____ multinacional.
4. Jeśli znajde tę książkę, pożyczę mu ją jutro.
 Se _____ esse livro, _____ amanhã.
5. Nie przejmuj się! Kupię ci nowy długopis.
 Não _____! _____ uma _____.
6. Oby egzamin nie był zbyt trudny!
 _____ o exame _____ difícil!
7. Choć Piotr jest bardzo bogaty (superlativo), ciasto, które podał na swoich urodzinach, było bardzo złe.
 _____ o Pedro _____, o bolo que _____ na sua festa de anos _____.
8. W Finlandii pije się dużo mleka, a we Francji je się ślimaki.
 Na Finlândia _____, e na França _____.
9. Czy zamierzasz wziąć prysznic teraz?
 _____ tomar _____?
10. Maria czytała książkę, kiedy telefon zadzwonił.
 A Maria _____ um livro _____.

Artigo recebido em: 19.07.2016

Artigo aprovado em: 08.11.2016

Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée

Learning through plurilingualism: contact, integration and language alternation in integrated intercomprehension

Mariana Fonseca *
Laurent Gajo **

RÉSUMÉ : Cet article a un double objectif. D'une part, il s'agira de mieux comprendre les interactions plurilingues en classe. D'autre part, il vise contribuer à la discussion actuelle sur le paradigme émergent de ce qu'il est convenu d'appeler la « didactique du plurilinguisme ». A la croisée des dynamiques d'interaction et des approches didactiques, des notions centrales comme contact, alternance et intégration seront abordées. Les questions théoriques seront illustrées par l'analyse des pratiques effectives d'une classe Calandreta (programme d'immersion en occitan, considéré comme une langue régionale en France). Une attention particulière sera accordée à l'utilisation du manuel *Euromania*, qui propose une démarche plurilingue originale, stimulant des stratégies d'intercompréhension pour travailler différentes matières scolaires (sciences, histoire, mathématiques, technologie). Cette approche s'appelle intercompréhension intégrée.

MOTS-CLÉS: Didactique du plurilinguisme. Intercompréhension intégrée. Contact. Alternance. Intégration.

ABSTRACT: This article serves a double purpose. At the one hand, it aims at a better understanding of multilingual interaction in the classroom. At the other hand, it intends to inform the ongoing discussion on the emergent paradigm of the so-called didactics of plurilingualism. At the crossroads of the dynamics of interaction and the didactic approaches, crucial notions as *contact*, *alternation* and *integration* are focused on. Theoretical issues are supported by the analysis of actual classroom practices in a *Calandreta* school (immersion programme in Occitan, considered as a regional language in France). A particular attention is paid to the use of the textbook *Euromania*, which proposes an original pluralistic approach by stimulating intercomprehensive strategies to work on various subjects (science, history, mathematics, technology). This approach is called *integrated intercomprehension*.

KEYWORDS: Didactics of plurilingualism. integrated intercomprehension. Contact. Alternation. Integration.

1. Introduction

Dans cet article, nous allons aborder quelques aspects de l'interaction plurilingue en situation d'apprentissage scolaire. Ceci nous amènera à traiter la question de la didactisation du

* Assistante doctorante, Ecole de langue et de civilisation françaises, UNIGE.

** Professeur ordinaire, Ecole de langue et de civilisation françaises, UNIGE.

plurilinguisme selon deux angles. D'une part, nous nous intéresserons aux outils de l'enseignement, en balayant le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler, depuis une quinzaine d'années, la didactique du plurilinguisme, et en nous focalisant sur une approche particulière, l'intercompréhension intégrée¹. D'autre part, nous analyserons l'interaction même de la classe et la manière dont les ressources plurilingues sont mobilisées au profit de la construction des savoirs.

Pour comprendre les enjeux de l'interaction plurilingue en classe, nous nous arrêterons sur trois notions fondamentales, celles de contact, d'alternance et d'intégration. En effet, toute situation plurilingue suppose la mise en contact de plusieurs langues ; ces dernières sont susceptibles de prendre variablement en charge des séquences d'interaction (alternance) ; la coprésence et/ou l'alternance des langues peut déboucher sur un véritable travail bilingue, où les liens entre langues sont exploités et, le cas échéant, mis au profit d'un regard nouveau sur le savoir discuté en classe (intégration).

Après avoir présenté notre cadre théorique et nos outils méthodologiques, nous analyserons quelques extraits d'une interaction enregistrée dans une classe recourant au manuel « Euromania », qui propose des activités thématiques/disciplinaires – en sciences, en histoire, en mathématiques, etc. – à partir de plusieurs langues romanes pour des élèves de l'école primaire. Une analyse fine de ces extraits nous aidera à comprendre comment un travail didactique basé sur des documents plurilingues permet, à travers les passages et contrastes entre langues, de stimuler la conscience (inter)linguistique et de mettre en rapport la structuration linguistique avec la construction des savoirs. Cette analyse sera aussi l'occasion de montrer que le travail sur des textes plurilingues peut légitimer le recours à une diversité de langues dans l'interaction. A partir de cette approche relevant de l'intercompréhension intégrée, nous reviendrons, en fin d'article, sur le paradigme de la didactique du plurilinguisme.

¹ Comme nous le verrons dans la partie III, l'intercompréhension intégrée est une démarche plurilingue émergente qui propose « d'intégrer » les principes de l'intercompréhension entre les langues parentes à ceux de l'enseignement bilingue. Il s'agira donc de profiter des possibilités didactiques ouvertes par un travail sur les langues d'une même famille (notamment une compréhension aisée de l'écrit) pour bâtir des savoirs non exclusivement linguistiques. Pour une présentation de cette méthodologie voir, par exemple, Escudé, 2015.

2. Cadre théorique et orientation méthodologique

Notre travail s'inscrit dans un paradigme de recherche que nous pouvons appeler « plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives » (GAJO et al., 2013), car il vise à comprendre le rôle du plurilinguisme et de l'interaction dans la construction des savoirs. Il s'intéresse en particulier aux interactions en classe et, de ce fait, intègre une réflexion sur les approches didactiques elles-mêmes plurilingues. La diversité des langues est ainsi envisagée doublement, d'une part dans la configuration des interactions verbales et, de l'autre, dans la mise en place des stratégies didactiques. Nous allons brièvement documenter ces deux niveaux : les interactions et la didactique.

Notre approche des interactions s'inscrit dans une articulation entre analyse conversationnelle et analyse du discours. En effet, si nous privilégions une analyse séquentielle et microscopique de l'interaction en classe (GAJO; MONDADA, 2000), nous décrivons aussi les formats discursifs récurrents dans lesquels sont formulés et négociés les savoirs (voir, par exemple, la définition chez PANTET; GROBET, 2011). Pour étudier les interactions et/ou discours plurilingues, nous enrichissons nos outils des apports des études sur le plurilinguisme, qui donnent des clés destinées à interpréter en particulier les marques transcodiques (voir, notamment, LÜDI; PY, 2003; LÜDI, 2011). Il s'agira de comprendre en quoi le plurilinguisme constitue une ressource (MONDADA, 2007) pour la mise en place des activités communicatives et, de ce fait, témoigne de l'existence d'une compétence plurilingue (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997; CASTELLOTTI; MOORE, 2011), à la fois complexe et originale. Depuis une trentaine d'années, les travaux sur le plurilinguisme ont contribué à un mouvement de « normalisation » (GAJO, 2014), qui invite à considérer le discours plurilingue de manière propre, sans le décrire à partir de savoirs et d'outils constitués dans une perspective monolingue (voir GROSJEAN, 2015). Ce mouvement s'est progressivement assorti d'un mouvement de « didactisation » (GAJO, 2014), contribuant à faire du plurilinguisme un outil et non seulement un obstacle à gérer dans les pratiques de classe.

La didactique du plurilinguisme est née en Europe de ce souci de reconnaître la pertinence d'approches alternatives, où le contact de langues occupe une place centrale (GAJO, 2012). Il s'agit ainsi de travailler *à partir de plusieurs langues, en direction de plusieurs langues* ou, plus généralement, *avec plusieurs langues*. Le premier pas d'une telle didactique consiste à reconnaître la pluralité inhérente à la classe et, très souvent, aux trajectoires des élèves. La pratique de classe côtoie de cette façon non seulement la diversité linguistique, mais une

diversité de *plurilinguismes* (voir MOORE, 2006, pour cette mise au pluriel). Le paradigme de la didactique du plurilinguisme recouvre plusieurs approches, qualifiées de « plurielles » qui, contrairement aux approches dites « singulières », travaillent sur plus d'une variété linguistique et culturelle ». (CANDELIER, 2008).

On évoque usuellement la pédagogie interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, et l'intercompréhension entre langues (plus ou moins) voisines. Les deux premières travaillant dans le sens d'une sensibilisation au phénomène du plurilinguisme, les deux dernières étant davantage axées sur la mise en place de compétences plurilingues (BEACCO; BYRAM, 2003).

Alors que la pédagogie interculturelle constitue une catégorie assez générale qui se base sur une variété de méthodes pour travailler sur l'altérité (voir, par exemple, VARRO, 2007), l'éveil aux langues se concentre davantage sur les langues elles-mêmes et prépare d'une certaine façon aux pratiques à travers des activités qui visent à stimuler la réflexion linguistique, souvent à partir de la prise en compte de la diversité linguistique présente dans la classe (voir notamment CANDELIER, 2003; PERREGAUX et al., 2003).

L'intercompréhension prend le plus souvent appui sur la parenté linguistique pour développer la compétence de compréhension (surtout de l'écrit) de différentes langues appartenant à une même famille. Cette approche a donné lieu à une diversité de projets, notamment dans le champ des langues romanes, qui ont souvent débouché sur la conception de supports didactiques (pour un aperçu de cette méthodologie et de ses différentes ressources, voir ESCUDE; JANIN, 2010; CADDEO; JAMET, 2013).

Finalement, la didactique intégrée est une notion dont les principes remontent aux années quatre-vingt (ROULET, 1980) et qui est devenue assez polysémique (BROHY, 2008). Elle peut concerner la prise en compte simultanée de plusieurs apprentissages linguistiques – L1 & L2, L2 & L3, - et « non linguistiques » (DNL) - liens entre langues et disciplines. Elle porte tantôt sur le corpus (repérage de mécanismes transférables d'une langue à une autre), tantôt sur le cursus linguistique (articulation des programmes à l'œuvre dans différents enseignements linguistiques).

Pour Candelier (2008), l'enseignement bilingue, qui consiste à recourir à une langue seconde ou étrangère (L2) pour dispenser tout ou partie du programme scolaire, n'entre pas dans les approches plurielles, qui supposent un travail contrastif/comparatif entre les langues et non pas le recours à une L2 comme langue de communication en classe. Fonseca et Gajo (2014)

et Gajo et Steffen (2015) ont pourtant montré que les liens entre contrastivité et alternance de langues sont complexes et que les deux processus entretiennent des zones de contact. Ceci sera particulièrement évident pour l'intercompréhension intégrée (voir ci-dessous), où la classe travaille un contenu scolaire en recourant alternativement à des documents rédigés dans plusieurs langues de la même famille. On observe ainsi une forme d'alternance entre les langues, mais il s'agit avant tout de compréhension et non de production, et il conviendrait de parler de *langue de travail* plus que de *langue de communication*. Cette alternance dans les documents de travail favorise par ailleurs une approche réflexive des frontières/passages entre langues (contrastivité).

La notion d'alternance, en tant que marque transcodique et pratique pédagogique, est sans doute centrale dans le double mouvement de normalisation et de didactisation du plurilinguisme. Didactiser l'alternance reste une priorité pour la compréhension du potentiel du plurilinguisme pour la classe. Depuis quelques années, les recherches dans le domaine de l'enseignement bilingue ont progressivement identifié divers niveaux de structuration des phénomènes d'alternance codique (voir notamment GAJO; STEFFEN, 2015). La micro-alternance correspond à ce qu'il est convenu d'appeler « code-switching ». Elle caractérise les situations de communication plurilingue et remplit diverses fonctions, en particulier communicatives et sociales. La macro-alternance organise la répartition des langues selon les domaines, les moments, les contextes. A l'école, les programmes bilingues prévoient, par exemple, que la L2 soit utilisée pour l'enseignement de certaines disciplines, les autres restant dispensées en L1. La méso-alternance répond à une contrainte institutionnelle ou à une stratégie didactique et consiste à changer de langue entre diverses activités discursives d'une même leçon (par exemple, une explication en L2 et un résumé en L1). Ce dernier type d'alternance est le plus didactisé et intervient notamment dans l'intercompréhension intégrée, comme nous le verrons plus loin.

L'alternance de codes demande donc une attention particulière et exige encore un engagement important de la recherche en didactique. Elle suppose, en amont, la notion de contact de langues et, en aval, celle d'intégration. Si toutes les approches plurielles – ou plurilingues – prennent en compte le contact de langues, seulement certaines d'entre elles prévoient des formes d'alternance codique et visent un travail de construction intégrée des savoirs (entre langues ainsi qu'entre langues et contenus disciplinaires).

Image 1 – Contact, alternance et intégration.

	Contact	Alternance	Intégration
Domaine le plus souvent concerné	Langues et cultures	Langues	Langues et disciplines
Approches potentiellement concernées	Interculturel Eveil aux langues Didactique intégrée Intercompréhension Enseignement bilingue IC ² intégrée	(Eveil aux langues) Didactique intégrée Intercompréhension Enseignement bilingue IC intégrée	Didactique intégrée (Intercompréhension) Enseignement bilingue IC intégrée
Orientation didactique	Nécessite une ouverture didactique (programmation d'activités parallèles, « paradisciplinaires »)	Nécessite une réorganisation didactique à l'intérieur du domaine des langues (« interdisciplinarité langagière »)	Nécessite une réorganisation curriculaire générale (« interdisciplinarité large »)

Le tableau ci-dessus (image 1) propose une répartition – un peu schématique – des approches plurilingues en fonction du traitement des phénomènes de contact, d'alternance et d'intégration. Alors que le contact, l'alternance et l'intégration des langues – variablement associées aux cultures et aux savoirs – sont présents socialement, notamment dans les pratiques communicatives des locuteurs plurilingues, leur exploitation pédagogique nécessite une certaine *ouverture*, *volonté*, voire *réflexion* didactique, selon l'approche plurilingue considérée.

De cette façon, si toutes les approches plurilingues sont potentiellement concernées par l'une ou l'autre forme de *contact* et d'*alternance des langues* (ce qui suggère une certaine interdépendance des deux phénomènes), la pédagogie interculturelle est la seule pour laquelle l'alternance peut ne présenter aucune pertinence, le travail sur l'altérité se faisant largement à partir d'autres éléments que les langues. Elle se trouve donc à l'extrémité d'un continuum constitué par les différentes approches de la didactique du plurilinguisme. A l'autre extrémité, nous pouvons placer l'enseignement bilingue et l'intercompréhension intégrée, approches qui présupposent le contact, l'alternance et l'intégration non seulement des langues mais des langues et des disciplines, même si l'alternance investit des formes très diverses dans ces deux approches et à l'intérieur de chacune d'entre elles. Comme nous verrons plus loin, l'analyse des interactions en modalité d'intercompréhension intégrée nous apprend que l'alternance codique peut agir non seulement en production (où elle peut concerner des unités allant du mot aux énoncés), mais également et surtout en compréhension : travailler en langue d'enseignement à

² L'abréviation « IC » renvoie à « intercompréhension ». « IC intégrée » veut donc dire « intercompréhension intégrée ».

partir de documents écrits dans d'autres langues constitue déjà une forme d'alternance, de type « méso », et l'exercice de reformulation qu'elle implique peut s'avérer tout à fait pertinent pour la construction des savoirs mobilisés dans les activités.

3. Données et cadre de l'étude

Notre recherche tente de comprendre comment les savoirs linguistiques et disciplinaires se (co-)construisent dans le cadre de l'intercompréhension intégrée. Autrement dit, nous nous interrogeons sur les spécificités d'un travail à orientation disciplinaire lorsque celui-ci est basé non pas sur la compréhension de documents écrits dans la langue de scolarisation (comme c'est le cas pour les enseignements du type monolingue), mais sur l'*intercompréhension* de différentes langues appartenant à la même famille.

Ce type de démarche, qui conjugue les principes méthodologiques de l'intercompréhension (didactisation de la variation *interlinguistique*) et ceux de l'enseignement bilingue (didactisation du rapport langue-contenu), semble avoir un intérêt particulier à l'école, contexte dans lequel les approches plurilingues peinent à être reconnues. Ainsi, tout en travaillant des contenus disciplinaires spécifiques (c'est-à-dire, prévus par le programme), l'intercompréhension intégrée introduit un regard pluriel sur les notions que les élèves sont censés *apprendre*, ce qui leur permet de les *appréhender* autrement.

Depuis 2008, un manuel d'intercompréhension intégrée est utilisé par certaines classes européennes : il s'agit d'*Euromania* (ESCUDE, 2008). Ce manuel s'adresse à des élèves qui ont entre huit et onze ans et propose de travailler des notions de divers champs disciplinaires (histoire, sciences, mathématiques et technologie) à partir de documents écrits dans sept langues romanes différentes (catalan, castillan, français, italien, occitan, portugais et roumain). La diversité ici vient non seulement des possibilités ouvertes par un travail sur des langues apparentées, mais également des types des documents utilisés pour mettre en place la notion étudiée (textes à trous, schémas/images légendé(e)s, brefs compte rendus d'expériences, etc.) qui constituent autant de façons d'envisager l'objet étudié³.

Si une telle démarche suscite une certaine *appréhension*, notamment pour les classes monolingues où les savoirs se construisent en une seule langue (et parfois se réduisent dans l'illusion de « transparence » souvent associée à la L1), notre recherche montre que ses

³ Pour une présentation des enjeux d'*Euromania* voir, entre autres, Escudé (2010), Fonseca (2013) et Gajo (2011).

potentiels pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires est à prendre au sérieux.

Ainsi, en nous basant sur l'étude détaillée de plus de vingt séquences interactionnelles enregistrées à partir du travail avec le manuel *Euromania* dans deux contextes où celui-ci est effectivement utilisé, à savoir la Catalogne, d'une part, et la région occitane, de l'autre (voir figure 2)⁴, notre recherche a permis l'identification de différents types de séquences interactionnelles, selon l'orientation du travail effectué : plus ou moins proche du paradigme linguistique ou disciplinaire (FONSECA, à paraître).

Figure 1 – Contexte géographique de l'étude.



Dans cet article, nous nous intéressons au type « séquence d'expansion ». Comme nous le verrons, cette séquence se caractérise par un schéma interactionnel spécifique, composé de différentes phases où, à partir d'un problème linguistique, autrement dit d'une incompréhension déclenchée par l'opacité de la langue du document, la classe parvient à une meilleure compréhension, à une « expansion » des savoirs mobilisés par la tâche.

⁴ Les contextes concernés par notre étude sont marqués par le contact de langues à statuts divers. L'occitan a le statut de langue régionale en France, peu présente socialement et ne constituant la langue de scolarisation que pour des écoles immersives appartenant au réseau *Calandreta* (écoles associatives laïques). En Catalogne, en revanche, le catalan est une langue officielle et a, par conséquent, un poids beaucoup plus important socialement, fonctionnant notamment comme langue de scolarisation dans les écoles publiques.

4. Analyses, résultats

La séquence que nous présentons ci-dessous a été réalisée à partir du module dix-neuf d'*Euromania*, module appartenant au champ disciplinaire des sciences, consacré aux notions de digestion et de respiration. Cette séquence a été enregistrée dans une classe *Calandreta* (classe occitane en immersion) accueillant des élèves de neuf à onze ans environ.

Le choix codique opéré par ces établissements – système de macro-alternance où l'occitan investit le rôle de langue de scolarisation, le français intervenant seulement en tant que discipline et dans le cadre de celle-ci – révèle une volonté de compenser le faible emploi de l'occitan dans la société. Ainsi, malgré la présence indéniable de ces deux langues en classe, on en « activera » seulement une – en l'occurrence l'occitan – pour construire les savoirs de l'école. Si les micro-alternances avec la « langue du contexte » sont inévitables, elles ne sont pas encouragées et rarement didactisées.

Or, il est intéressant de voir que cette organisation codique n'est pas immuable et que l'utilisation de supports didactiques basés sur un système de méso-alternance peut contribuer à mettre en place un espace de travail multilingue où différentes langues sont mobilisées dans la construction des savoirs. C'est justement ce que nous montre la séquence « Vermelho », sur laquelle porte notre analyse. Par souci de clarté, nous la présentons en plusieurs blocs thématiques⁵, suivis de leur analyse.

⁵ Pour comprendre cette séquence, le lecteur devra faire appel à ses compétences d'intercompréhension. Le passage d'une compréhension globale à une compréhension plus fine viendra avec l'analyse des différentes sections de cette séquence.

Conventions de transcription :

E enseignant

Es, T, An, etc. abréviation des prénoms des élèves

? élève non identifié

Els plusieurs élèves

. pauses courtes non chronométrées, chaque « . » indiquant la durée estimée de la pause

<ajouta> production originale

/ intonation montante

[chevauchement

= enchaînement rapide entre deux tours de parole

- interruption

: allongement syllabique

XXX passages inaudibles, chaque X correspondant, normalement, à une syllabe

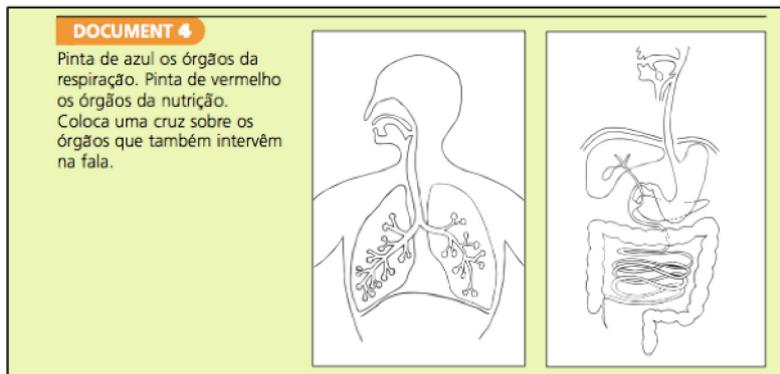
italique indique l'occurrence de *code-switching*

(?) transcription incertaine

((bas)) commentaires du transcripteur

[...] parties omises

Figure 2 – Euromania, module 19, page 3.



1Es pintra de bleu los organos de de la respiracion e *pintas de vermelho* sabi pas quina color es

2E qualcun lo pòt ajudar ditz que *vermelho* sap qu'es una color mes sap pas quina color es . as pas levat il dit . ((prénom de T))

3T *verte!*

4E verd

6E totes volètz dire qu'es verd *vermelho!*

8An non es pas aquò mas sabi pas quina color es ((bas))

9E es pas aquò

10A rotge=

11E =rotge cossí o sas/

12A sai pas perçò qu'ai djà <zentendit>

13N *rojo*

14E *rojo*

15N [¹ mas aquò es espanhòl

16Es [¹ es benlèu pas espanhòl XXX

18S [² benlèu qu'es en italièn

[...]

26T *es très difficile*

[...]

29E *allez anam contunhar anam dire qu'es/*

30Es *rotge*

Cette séquence s'ouvre par la reformulation, en occitan, de la consigne de l'exercice par l'élève Es (1). Si le processus d'intercompréhension fonctionne pour la première phrase du document, il ne suffit pas pour la seconde, qui comporte un élément considéré comme opaque. Il est intéressant d'observer que cet obstacle linguistique provoque un changement de langue: la partie problématique est citée dans la langue du document « pintas de vermelho » et la difficulté rencontrée explicitée dans la langue de scolarisation « sabi pas quina color es ».

Le problème rencontré ici, qui porte sur une unité lexicale, aurait pu être facilement résolu par la simple traduction de la donnée linguistique problématique (« vermelho »). Cependant, l'enseignant privilégie une démarche inductive et ouvre la réflexion à l'ensemble de la classe. Différentes propositions (« verte », « rotge », « rojo ») sont faites par différents élèves (T, A, N) en différentes langues (français, occitan, espagnol), donnant à voir la diversité présente dans la classe, diversité souvent invisible, voire effacée, dans des activités monolingues.

On observe que ce travail multilingue orienté sur le sens ouvre vers une réflexion métalinguistique sur la « forme » et, plus précisément, vers l'identification de la langue du document : « mas aquò es espanhòl », « es benlèu pas espanhòl », « benlèu qu'es en italian » (tours 15, 16 et 18).

Malgré un manque de consensus sur le sens de l'unité en question, la classe décide de continuer le travail en acceptant momentanément que « vermelho » est l'équivalent de « rotge » (29 et 30). Cependant, étant donné qu'une certaine incertitude subsiste, l'enseignant décide de revenir sur l'élément problématique et ouvrir une séquence latérale consacrée à sa clarification, comme nous l'observons dans l'extrait ci-dessous.

51E *a prepaus de color*

52Es *es pas segur qu'es de rotge ((bas))*

53E *es pas segur qu'es de rotge . alavètz os vau mostrar quicòm ((l'enseignant se déplace en direction d'une armoire située au fond de la classe,*

pendant que les élèves cherchent dans leurs troussees un crayon bleu et un rouge))

54E ((prénom de A))/

55A *vermeil es un mélange d'ocre et d'argent*

56E ah euh ((prénom de P)) as pas escotat ((prénom de A)) torna a dire ((prénom de A))

57A en francès lo mot qu'es *vermeil* es en X *vermelho* es un un *mélange d'ocre et d'argent*

[...]

62E avètz djà fait de pintura/

63Els òc òc

66E avètz djà vist los noms que i'a sus rotge/ ((E revient avec un tube de peinture dans la main))

67Els òc (?) non

68E i'a mai d'unas tintas diferentas

70E euh: e sus aquesta . tè qui va legir aquò/ ((en faisant référence au tube de peinture tenu dans la main)) d'un costat es en francès de l'autre cresi qu'es en anglès

71I en anglès es *red*

72E allez ((prénom de A))/

74A *light*

75E *light* es d'anglès aquò vòl dire/ sabes çò que vòl dire/

76N XXX

77E léugièr léugièr *light* . sabètz extra *light*

78A ver:mi:

79E ver:mi: /

80A lhon

81E *vermillon* ou *vermilhon*

- 82Els ah/ ((en montrant leur surprise face à cette découverte))
- 83E e de l'autre costat/
- 84A vermillhon
- 85E es en francès aqui
- 86A *vermillon clair*
- 87E *vermillon clair* avètz pas jamai utilizat de rotge que se sonava *vermillon*!
- 88? si
- 89? non
- 90E si l'avètz djà utilizat perqué as lo tube es lo plus utilizat l'avètz djà utilizat sensa saber qu'era de *vermillon clair* euh es una color que se sona *vermeil* vermillhon eh es un pòc rotge irange dóncas ((prénom de T)) pensi que pòs prene lo rotge e aprèp nos caldrá:

Encore une fois, au lieu de fournir la réponse, l'enseignant privilégie une démarche inductive et part des connaissances des élèves pour résoudre le problème. Il décide ainsi de se servir d'un objet familier pour les élèves (un tube de peinture de la couleur « vermillon clair ») afin de faciliter l'association entre l'unité opaque « vermelho » et un terme proche en français « vermillon » pour ensuite arriver à l'occitan « vermillhon », «vermelh ».

Avant même de mettre en place ce travail comparatif, l'élève A réussit à s'appuyer sur le mot français « vermeil » et à éclairer ainsi le sens de « vermelho » (55). La distribution des langues dans sa prise de parole en 57 montre que l'alternance se fait selon un certain ordre : l'occitan sert de « base » à son énoncé et fournit sa structure syntaxique, le français est la langue sur laquelle l'élève s'appuie pour accomplir le processus d'intercompréhension (il sert à désigner le terme « vermeil » et à le définir « mélange d'ocre et d'argent »), alors que le portugais intervient ponctuellement et permet de citer l'unité lexicale opaque « vermelho ».

Cette association rapide n'étant pas saisie pour l'ensemble de la classe, l'enseignant demande à ce même élève de lire la désignation de la couleur du tube de peinture qu'il avait pris, qui comportait d'un côté une inscription en français et de l'autre son équivalent en anglais (70 et 72). L'utilisation de cet objet comme support didactique multilingue incitera l'émergence, dans les discours des acteurs de la classe, des langues qui y figurent et on

observera d'autres alternances ponctuelles avec l'anglais (71, 74, 75 et 77) et le français (81, 86, 87).

C'est à partir de la lecture de l'inscription en anglais « light vermillion » et, en particulier, de la reformulation de « vermillion » en « vermilion » (78-80) que les élèves comprennent, non pas sans une certaine surprise (82), que « vermelho » peut être associé au français « vermillon » et à l'occitan « vermilion ». Le processus d'intercompréhension arrive ainsi à son terme.

Le commentaire de l'enseignant en 87 et en 90 permet d'aller un peu plus loin dans le travail d'intercompréhension intégrée et d'en faire bénéficier la langue de scolarisation. En employant un langage adapté à l'âge des élèves, l'enseignant leur explique que si le mot occitan « rogte » fonctionne dans un registre standard comme un hypéronyme pour se référer aux différentes nuances de rouge, on trouve dans la langue des « variations » à l'intérieur de ce même champ lexical (« vermilion », « vermelh » en occitan ou encore « vermillon » et « vermeil » en français). On remarquera que l'emploi plus spécialisé (et donc plus restreint) de ces formes en occitan et en français a permis de garder une plus grande proximité avec l'étymon latin (*vermiculus*) commun à ces dernières et à la « variante » portugaise « vermelho ».

Cette séquence s'achève par la reprise de la tâche disciplinaire initiale, ce qui montre que cette parenthèse ouverte pour régler une incompréhension linguistique n'empêche pas le retour à la « séquence principale ».

93E [...] allez dóncas avètz comprés/ ((prénom de T)) tornas a dire en blau que vas colorar/

94T los organs/

95E quines organs/

96T sai pas (bas)

97E allez ((prénom de E)) torna li dire

98Es los organs . de la respiracion

99E alavètz la respiracion ((prénom de T)) cossí fas per respirar tu/ l'aire dintre ((l'enseignant pointe sur sa bouche, pour lui indiquer par où entre l'air))

100T dins la boca (bas)

101E dins la boca . lo blau pòt representar l'aire l'aire se vòls l'aire se vòls d'accord/ alavètz sul dessénh ensajas de colorar de blau los organs vòl dire las partidas de ton còs que servisson per respirar

5. Conclusion

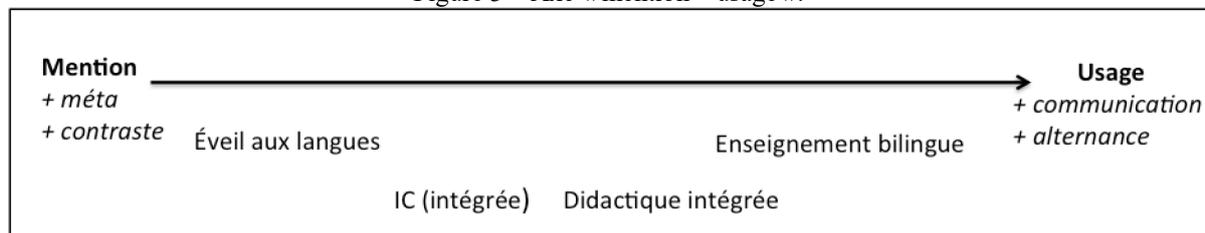
Notre étude, à travers une analyse fine des interactions en classe, montre que le travail *sur/ à partir/ avec* plusieurs langues se fait, dans une certaine mesure, *en* plusieurs langues également (*alternance*). Le statut particulier des langues en intercompréhension intégrée (apparentées, mais ressenties comme plus ou moins proches) incite la mise en place de questionnements sur les langues en *contact* et nous rend attentifs au rôle structurant de la langue (compris ici dans le sens de « langage ») pour la construction des savoirs (*intégration*).

Ces questionnements sont souvent rendus visibles par l'activité de reformulation, qui demande un travail actif sur au moins deux systèmes en *contact*. Comme nous l'avons vu, dans ce contexte, l'important n'est pas seulement le but (la réalisation de l'exercice) mais le chemin parcouru pour y parvenir. Ainsi, contrairement à une conception courante selon laquelle les difficultés *interlinguistiques* constitueraient des obstacles qu'il faudrait éviter ou encore dont il faudrait se débarrasser rapidement (par une compréhension approximative ou par une simple traduction), l'intercompréhension intégrée nous montre tout l'intérêt de sortir de sa « zone de confort » et de les affronter. Autrement dit, l'intérêt d'utiliser toutes les ressources à sa disposition pour interroger les langues et les savoirs qu'elles portent (ce qui présuppose une certaine *alternance*)⁶ et ainsi parvenir à une plus grande *intégration*.

En interrogeant les différentes formes et fonctions investies par l'alternance codique en intercompréhension intégrée, notre recherche interroge, par extension, leur fonctionnement dans les autres approches plurilingues. L'axe « mention-usage » illustré ci-dessous semble une bonne piste pour appréhender la diversité de ce phénomène selon l'approche plurilingue considérée. A chaque pôle du continuum « mention-usage », nous associons un type de traitement du langage (plus ou moins centré sur les activités métalinguistiques ou sur la communication) et un type de traitement du plurilinguisme (plus ou moins mobilisé par la mise en contraste ou l'alternance des langues).

⁶ Ce travail par détour semble particulièrement important à l'école primaire. Par ailleurs, si nos observations montrent que l'objet traité dans ces séquences appartient souvent au lexique, d'autres unités de structuration de la langue peuvent intervenir, notamment la morphosyntaxe.

Figure 3 – Axe « mention – usage ».



Comme nous pouvons l'observer, l'intercompréhension intégrée occuperait une position intermédiaire : les langues de travail sont souvent citées, parfois lues, mais rarement utilisées pour communiquer. Points de départ d'un travail disciplinaire, ces langues permettent d'y rentrer différemment (il y a donc un travail important d'alternance en compréhension), mais apparaissent davantage dans le discours comme *objets* d'un travail métalinguistique qui est formulé (produit) en langue de scolarisation.⁷ Ceci n'est pas le cas pour l'enseignement bilingue, où la L2 joue un rôle plus actif dans la communication, ni pour l'éveil aux langues où la grande diversité linguistique ne s'accompagne pas forcément d'une appropriation des langues dans le discours. Ces approches se situeraient donc dans les deux extrémités d'un même continuum.

Envisager le phénomène de l'alternance à travers toutes ces nuances signifie accepter sa complexité. Documenter cette complexité par une analyse détaillée des pratiques effectives en classe semble un pas important pour la compréhension des approches plurilingues.

Références bibliographiques

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003. 115 p.

BROHY, C. Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. **Babylonia**, n. 1, p. 9-11, 2008.

CADDEO, S. & JAMET, M.-C. **L'intercompréhension**: une autre approche pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette, 2013. 191 p.

⁷ Ou encore dans la langue « du contexte » pour les classes bilingues.

CANDELIER, M. (dir.) **Evlang**: l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2003. 379 p.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Cahiers de l'ACEDLE**, n. 5, p.65-90, 2008.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In: BLANCHET, Ph.; CHARDENET, P. (éds), **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées**. Paris: Editions des archives contemporaines, 2011, 241-252.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997. 70 p.

ESCUDE, P. (dir.). **J'apprends par les langues**: Manuel européen EURO-MANIA. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique, 2008.

ESCUDE, P. L'intercompréhension et ses compétences - *euro-mania*: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension. In: DOYE, P.; MEISSNER, F.-J. (dir.). **Lernerautonomie durch Interkomprehension**: Projekte und Perspektiven. Tübingen: Narr Verlag, 2010, pp.61-73.

ESCUDE, P. L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. In: POTOLIA, A.; JAMBOROVA LEMAY, D. (coord.). **Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes**. Paris: Archives contemporaines, 2015, p. 29-39.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010. 122 p.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. **Passages de Paris**, n. 8, p. 62-76, 2013.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: spécificités, bénéfices et défis. In: BENNETT, F.; MEULLEMAN, M. (éds). **Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée**. Reims: EPURE, à paraître.

FONSECA, M.; GAJO, L. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*. **Revista Moara**, n. 42, p. 83-98, 2014.

GAJO, L. Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale: l'exemple de l'occitan. In: CONFERENCE ANNUELLE SUR L'ACTIVITE SCIENTIFIQUE DU CENTRE D'ETUDES FRANCOPROVENÇALES. Saint Nicolas. **Actes de la Journée d'études du Centre d'études francoprovençales de la Vallée d'Aoste**, 2011, p. 43-53.

GAJO, L. Plurilinguisme: enjeux sociaux et ressources éducatives. **Revue japonaise de didactique du français**, n. 7/2, p. 11-21, 2012.

GAJO, L. et al. Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In: BERTHOUD, A.-C.; GRIN, F.; LÜDI, G. (eds). **Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN project**. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 287-308. **crossref** <https://doi.org/10.1075/mdm.2.13gaj>

GAJO, L. From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (eds.). **The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies**. Clevedon: Multilingual Matters, Series New Perspectives on Language and Education, 2014, p.113-131.

GAJO, L.; MONDADA, L. **Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés**. Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg, 2000. 250 p.

GAJO, L.; STEFFEN, G. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. **Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes**, n. 71/4, p. 471-499, 2015.

GROSJEAN, F. **Parler plusieurs langues: le monde des bilingues**. Paris: Albin Michel, 2015. 228 p.

LÜDI, G.; PY, B. **Etre bilingue**. Berne: Peter Lang, 2003 (1^{ère} éd. 1986). 223 p.

LÜDI, G. Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. **Travaux neuchâtois de linguistique**, n. 53, p. 47-64, 2011.

MONDADA, L. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. **Journal of Language Contact**, n. 1, p.168-197, 2007.

MOORE, D. **Plurilinguismes et Ecole**. Paris: Didier, coll. LAL, 2006. 320 p.

PANTET, J.; GROBET, A. Entre opacité et transparence: les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique. **Cahiers de l'ILSL**, n. 30, p. 7-36, 2011.

PERREGAUX, C. et al. (dir.). **Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole**. Neuchâtel: CIIP, 2003.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée**. Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL, 1980. 126 p.

VARRO, G. Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. **Synergies Chili**, n. 3, p. 35-44, 2007.

Artigo recebido em: 16.07.2016

Artigo aprovado em: 17.11.2016

Research into practice: planning intercultural moments in the additional language classroom

Pesquisa em prática: planejando momentos interculturais na sala de aula de língua adicional

Jeová Araújo Rosa Filho*
Gloria Gil**

ABSTRACT: With the socio-cultural turn in Applied Linguistics, the last few decades have seen a growing interest in the intercultural dimension of language pedagogy exemplified on seminal writings, such as Kramsch (1993, 1998), Byram (1997), and lately Liddicoat and Scarino (2013). Due to that, a vast range of research has been theorizing on how language and culture should be dealt in the classroom. However, despite the relevant theoretical framework developed so far, the influence these studies have had on teaching practices is still debatable (BAKER, 2015). Bearing that in mind, a research group – REAL-LCI – was created with the aim to promote empirical research about the relationship between language and culture on English teaching practices from different educational contexts in Brazil. This article aims mainly at discussing how interculturality can be constructed through planned activities in the classroom. In order to do so, we will briefly discuss some concepts related to interculturality, review some contributions from empirical research conducted by the research group, and open the windows of a real classroom to propose some methodological movements for the design and implementation of intercultural activities.

RESUMO: Com a virada sociocultural na Linguística Aplicada, as últimas décadas têm visto um interesse crescente na dimensão intercultural da pedagogia de línguas exemplificado em escritos seminais, tais como Kramsch (1993, 1998), Bryram (1997) e, mais recentemente, Liddicoat e Scarino (2013). Em razão disso, muitas investigações têm buscado teorizar sobre diferentes formas de se lidar com língua e cultura na sala de aula. No entanto, apesar do quadro teórico relevante desenvolvido até agora, a influência que esses estudos têm tido nas práticas de ensino ainda é discutível (BAKER, 2015). Tendo isso em mente, um grupo de pesquisa – REAL-LCI – foi criado na Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de promover a investigação empírica sobre a relação entre língua e cultura nas práticas de ensino de inglês em diferentes contextos educacionais no Brasil. Este artigo tem como objetivo principal discutir como a interculturalidade pode ser construída através de atividades planejadas em sala de aula. Para tanto, vamos discutir brevemente alguns conceitos relacionados à interculturalidade, rever algumas contribuições de pesquisas empíricas realizadas pelo grupo e abrir as janelas de uma sala de aula real a fim de propor alguns movimentos metodológicos para o desenho e implementação de atividades interculturais.

* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPq. Membro do grupo de pesquisa REAL-LCI (Research on English as an Additional Language – Language, Culture and Identity). (jeoh.mail@gmail.com).

** Professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua no departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e na Pós-graduação em Inglês (PPGI). Coordena o grupo de pesquisa. REAL-LCI (Research on English as an Additional Language – Language, Culture and Identity). (glorigil@gmail.com)

KEYWORDS: Interculturality. Language teaching. Interaction. Intercultural Activities. Third Space.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Ensino de línguas. Interação. Atividades interculturais. Terceiro lugar.

1. Introduction

The exploration of cultural aspects has long been part of additional language teaching and learning, whether through a focus on canonic literary productions or an interest on specific countries, people and traditions associated with the language. However, with the socio-cultural turn in Applied Linguistics, the last few decades have shown a growing interest in a trend of cultural dimension to language pedagogy exemplified on seminal writings, such as Kramsch (1993;1998), Byram's (1997) intercultural communicative competence framework, and lately, Liddicoat and Scarino (2013). Due to that, a vast range of research has been theorizing on how language and culture should be dealt in the classroom, and consequently reshaping the goals involved in learning an additional language.

Now, many researchers claim that the focus on language teaching and learning should be placed on the 'intercultural speaker' (BYRAM, 2002; CORBET, 2003; KRAMSCH, 1998; LIDDICOAT; CROZET; LO BIANCO, 1999), and the experience in class should be seen as an intercultural process, namely interculturality, that engages learners in practices that aim at exploring, problematizing, and redrawing the borders between the self and the other (LIDDICOAT; SCARINO, 2013). Interculturality, thus, is always constructed within *plurilingual and pluricultural interactions*, and it can be defined as "the ability [...] to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures." (Council of Europe, English version, 2001, p. 168). However, despite the relevant theoretical framework developed so far, the influence these studies have had on teaching practices at the 'chalk-face' is still debatable (BAKER, 2015).

Taking into consideration the issues aforementioned, a research group entitled 'Research on English as an Additional Language - Language, Culture and Identity' (REAL-LCI) was created at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) with the aim to promote the investigation of the relationship between language and culture in teaching practices from

different educational contexts where English is taught as an additional³ language. The studies conducted by the members of this group follow different trends of empirical research, based on the descriptive and interpretative analysis of teachers' discourse, or on their practices in classrooms. In this sense, the reality in the additional language classroom is taken as a starting point for the studies conducted by the group, for we believe it might work as an effective way to bridge the gap between theory and practice in the field of Intercultural Language Teaching (ILT).

This article aims mainly at proposing how interculturality can be constructed with planned activities in the classroom. In order to do so, we will briefly discuss some concepts related to interculturality, review some contributions from empirical research conducted by the research group REAL-LCI, and open the windows of a real classroom to present some insights and possibilities to propose methodological movements paramount to the design and implementation of intercultural activities.

2. Towards an understanding of interculturality

Defining interculturality in language teaching is a daunting task, once it is difficult to capture the essence of this term without stepping into a shaky ground of two main concepts: language and culture. Regarding the latter one, Eagleton (2000) highlighted that culture is said to be one of the most complex concepts in the English language. In fact, there is no consensus about what it really is, and its polysemous interpretations led some cultural critics, such as Hall (1997), to the conclusion that there is no point in trying to define it. However, once the concepts of language and culture lie at the core of the understanding of interculturality, we do believe it is paramount to take a stance and walk on this unstable surface, since the way one understands and conceptualizes these two constructs might lead to diverse interpretations of how interculturality should be constructed in class.

Here, we understand language and culture from a post-structuralist perspective, as these concepts cannot be conceived independently from each other as two distinct entities. Instead, language and culture are dialectically related, materialized in socio-historically situated 'discourses'. Language, in this sense, is not simply a code through which culture can be

³ In this paper, we decided to use the term 'additional language', which unlike 'foreign language' is not tainted with the myth of the native speaker supremacy and the prejudice that exists towards those who are not native speakers of a language.

transmitted, and culture is not simply a collection of information, or national products that can be systematically conveyed through a linguistic code.

Through the notion of ‘discourse’, the boundaries between language and culture become blurry and the structuralist separation of ‘language as a code’ and ‘culture as products’ is ruled out. Gee (2004) suggests that in discourses, we play specific socially situated identities by performing specific socially situated activities. Thus, the concept of discourse can be understood as “the multiple ways of acting-interacting-speaking-writing-listening-reading-thinking-believing-valuing-feeling with others at the “right” times and in the “right” places, so as to be recognized as enacting an “appropriate” socially-situated identity” (GEE, 2004, p. 25).

Language and culture are, therefore, encapsulated in the notion of ‘discourse’. Both are essential keys that constitute human beings in relation to a certain reality. Everything around us only makes sense because of the interpretations and impressions we have, and all of this is mediated through language use (JORDÃO, 2006). Thus, if we consider that there is no possible reality beyond the observer, all that remains is discourse.

A key element to the understanding of Intercultural Language Teaching is the notion of cultural hybridity which, according to Bhabha (1994), can be defined as cultural encounters that lead to the creation of a ‘third space’, where meanings and symbols of culture are not stable or fixed. In this sense, Bhabha stands for models of international cultures that are materialized in scenarios of ambivalence and in-betweeness where the postmodern individuals are constituted.

The concept of hybridity was applied to the context of additional language education during the 1990s, when Kramersch appropriated Bhabha’s concept of ‘third space’ to set a new pedagogy based on the creation of a sphere of interculturality. That is, a personal place in between different cultures where learners would have a deep understanding of cultural boundaries, and ultimately deconstruct the idea of culture as a monolithic entity. In such space, notions such as national borders, ethnic or religious boundaries vanish, what provokes a kind of chaotic tension that both unites and divides people on cultural fault lines. Such cultural fault lines are to be explored in classroom, and in order to do so, Kramersch (1993) proposed a different pedagogy to language and culture by suggesting four new lines of thought, as described below:

- (1) Establishing a ‘sphere of interculturality’: the relationship between linguistic forms and social structure is not given, but rather constructed through interaction, and understanding a different culture requires reflection on both the target and the native culture. Thus, the intercultural teaching must promote spaces for such reflections.

- (2) Teaching culture as an interpersonal process: teaching fixed, normative factors of language use seems to be pointless, since meaning is constructed through social interaction. Instead, teachers should try to 'replace the presentation/prescription of cultural facts and behaviors by the teaching of a process that applies itself to understanding foreignness or otherness' (p. 206).
- (3) Teaching culture as difference: relying on national or regional traits to describe the habits/behavior of a certain group of people can reinforce stereotypes that disregard particular cultural factors such as age, gender, ethnic background, and social class.
- (4) Crossing disciplinary boundaries: language teachers must broaden their readings to include other disciplines than the ones academically recognized for the teaching of culture, such as anthropology, sociology and semiology.

Another concept which is fundamental to understand interculturality in English teaching and learning is 'intercultural competence'. This concept was developed by Bryam (1997), for whom it is composed by different *savoirs*, which are essential for intercultural speakers/mediators. *Savoir* (knowledge) is addressed by the author as knowledge of self and others, of their products, practices, and the general process of interaction. Such knowledge about the other may be held consciously or unconsciously, and it comes from experiences of interlocutors from another culture or from experiences of learning about other languages and cultures (LIDDICOAT; SCARINO, 2013). *Savoir* constitutes, in this sense, a comprehensive body of knowledge on which other operations can be performed, such as specific attitudes and abilities to be open to interact and understand the other.

3. Empirical research on intercultural teaching: REAL-LCI initiatives

The driving force that motivated the emergence of the 'Research on English as an Additional Language - Language, Culture and Identity (REAL-LCI), briefly introduced before, accounts for the fact that the amount of theoretical studies on language and culture relationship and interculturality in English as an additional language pedagogy greatly surpasses the amount of empirical research investigating it with real people in real classrooms. Another important motivation of the group is that very few studies have been carried out on interculturality in English as an additional classroom (for example, SARMENTO, 2004; FRANÇA; DOS SANTOS, 2009) in Brazil, where the classroom is still one of the main environments where those processes take place.

Since 2012, when the group was created, we have been reflecting upon general pedagogical concerns related to interculturality, and setting objectives for our empirical research initiatives. The questions below are examples of those concerns:

- Are English teachers aware and ready to deal with the complexities of language-culture relationship in the classroom?
- In what way does the language-culture relationship influence additional language teacher education?
- What are the teachers' cultural beliefs, representations, and identities?
- Can we find, investigate or propose successful school or academic experiences that include the intercultural component?
- How does the culture-language relationship in the internet era affect additional language teacher education?

Based on such concerns, some studies have been developed with special focus on either teachers' and learners' representations of language and culture in the classroom (LUIS, 2012; GEBIEN, 2013; BERREDO, 2015), or on the construction of language and culture related issues from both classroom interaction and teachers' representations (VOLPATO, 2014; HILLESHEIN, 2014; ROSA FILHO, 2015).

The studies that investigated only the representations/beliefs of teachers regarding culture teaching in classrooms have found out that many teachers conceptualize language and culture as a social practice, and that they are aware of their relationship. Also, it was noticed that although they realize the importance of dealing with language and culture together, many of the teachers investigated were not able to verbalize how intercultural-oriented activities could be developed in their classrooms. In spite of that, the majority of the teachers held essentialist representations of culture, and very commonly the exploration of cultural aspects in their pedagogic practices was limited to a transmission of information about national cultures.

The other group of studies, which were based on the description and interpretation of teachers' representation and on classroom interactions, has seemingly been able to provide several insights on the essence of interculturality. Based on the findings presented by these investigations, it could be noticed that the teachers' representations many times differed from what teachers actually did in classrooms. Also, it was noticed that interculturality cannot be considered a set of knowledge to be transmitted or implemented, but it is rather co-constructed through dialogic interaction. Thus, the negotiation of meanings between students and teacher in class is a key element. Finally, these studies have shown that intercultural moments might

happen in planned or unplanned ways. In this sense, it is important to reflect on what constitutes an intercultural activity (in a planned way) and be prepared to make use of what learners bring to class to engage them in critical dialogues (in unplanned ways).

At the moment, the group is facing a challenge: to propose ways to plan the construction of interculturality in class by providing some methodological guidance that might help teachers design and implement intercultural activities in their classrooms. In the following section, we present a collection of classroom experiences that helped us develop this proposal in a more detailed way.

4. The construction of interculturality: insights from classroom observation³

In this section, we are going to describe and analyze some activities carried by a teacher, here called Camila (data from a larger study), which were important sources of inspiration for our proposal for a cycle of intercultural activities. Camila was a teacher in a second-year secondary school classroom where learners studied English for approximately 45 minutes a day, two days a week. The classroom was composed of eleven students, and the lessons were teacher centered with students organized in lines.

In general, students had been studying English for about 5 years at that institution, but some of them also had some learning experience at language schools. For this study, a total amount of 12 classes were observed and video recorded. The video taped classes were not fully transcribed, but only the parts that we considered relevant to the objective of this paper.

The school 'Colégio de Aplicação' from Universidade Federal de Santa Catarina is an institution integrated to Centro de Ciências da Educação, and it is located at the university campus. This school is run by the university, and it works as an experimental base aimed at the development of teaching experience and supervised training (practicum) for undergraduate courses. In addition, Colégio de Aplicação is an educational facility that offers primary, middle and secondary school.

³ The data presented in this section was part of a larger study from classroom observation at 'Colégio de Aplicação' from Universidade Federal de Santa Catarina. This school is an institution integrated to the Department of Education (Centro de Ciências da Educação), and it is located at the university campus. This school is run by the university, and it works as an experimental base aimed at the development of teaching experience and supervised training (practicum) for undergraduate courses. In addition, Colégio de Aplicação is an educational facility that offers primary, middle and secondary school, and at the time this research was conducted, it counted on four English teachers.

The atmosphere was collaborative in the observed classroom. The teacher was always smiling, and at the beginning of every class she used to ask students how they were doing, and what they had done during the weekend as a way to show her affection towards the group. Students were always very helpful and they usually offered themselves to help the teacher with anything she needed. Besides, the majority of the group was always eager to participate in the usual classroom discussions set by Camila.

The teacher devoted much of her time to prepare her classes and to bring activities that could engage the learners' attention. Classroom exercises were highly diversified, as Camila made use of videos, images, and other activities to set discussions. The limited time in class did not prevent her to construct interculturality in the classroom, as it will be shown below, and many were the moments when she involved learners in practices of deconstruction of stereotypes and prejudices.

During the observed classes focused here, the teacher was dealing with the theme 'Advertising in different medias' provided by the fourth unit of the book *Globetrekker 2*⁴, and throughout that unit she proposed different activities to deal with the topic, which are an excellent illustration of how a cycle of intercultural activities can be organized. At first, Camila and her students were involved in practices of understanding different kinds of advertising. Then she presented videos of different types of advertisements to discuss in class, and at the end of the unit, she encouraged the group to reconstruct a set of commercials previously presented, having in mind the way Brazil was being represented in such medias.

Along the unit, the teacher proposed a series of experiences that fostered students to develop their critical thinking, and based on the observation of her classes, we divided such pedagogical movements into four different phases, namely (1) *Brainstorming*, (2) *Thinking critically*, (3) *Creating*, (4) *Meta-analyzing*, which we believe to be a possible way to organize a cycle of activities that can facilitate the emergence of intercultural moments in class.

When we started the classroom observations, Camila had already introduced the theme of the unit to the group, and was helping students to bring to the classroom their background knowledge about different types of advertisements. That moment could be understood as the first phase of the cycle: *brainstorming*.

⁴ This teaching material was approved by PNLD, a national plan for textbooks selection and adoption, in 2012, 2013 and 2014.

After the brainstorming phase, Camila proposed an activity that aimed to involve learners in a critical analysis of TV commercials (the second phase of the cycle). In order to do so, she presented three different commercials broadcast on YouTube (two Havaianas®⁵ and one Nivea® sunblock commercial) and asked students to sit in small groups, and discuss the following questions:

- What is the product they are selling?
- What is the main message in them?
- How do the images and phrases help to convey the main message?
- What is the view they bring about Brazil? Do you agree with that view?

The dialogue below is the moment when the teacher and students were talking about the last question. Camila emphasized that the groups could discuss in Portuguese if they did not know how to fully express themselves in English:

Episode 01 – ‘No Brasil só tem Rio de Janeiro?’ (*Is Brazil only about Rio de Janeiro?*)

1. T: Now the last question I have for you. What is the view they bring about Brazil?
2. S3: Copacabana.
3. T: Yes, you think about Rio de Janeiro!
4. S1: Cidade Maravilhosa (*The wonderful city*)
5. T: People, do you agree with this view?
6. S2: Mais ou menos. (*More or less.*)
7. S4: It's a commercial view.
8. S1: Esqueceu da farofada que tem na praia? (*Don't you remember how messy a beach can be?*)
9. S2: Quando o pobre chega na praia com aqueles 30 isopor, 30 cadeiras... todo mundo tem uma cadeira e um isopor. Isso é coisa de pobre. (*When poor people come to the beach with all those coolers, chairs... it's like everybody's got a cooler and a chair. Just the kind of thing that poor people do!*)
10. T: And what do you think about this view of Brazil, guys?
11. S4: It's a commercial view
12. T: É uma visão padronizada. É um estereótipo, certo? Isso que vocês estão comentando aí sobre pessoas pobres também são estereótipos, vocês não acham? Nem toda pessoa de renda mais baixa vai se comportar da mesma forma. O que eu tô querendo dizer é que, não que essa realidade não exista, mas é só isso? E é sempre assim? O brasileiro está sempre feliz? Vocês estão sempre felizes? (*It's a plastic*

⁵ Havaianas is a Brazilian brand of flip-flop sandals created by Scotsman Robert Fraser in 1962. It is currently owned by Brazilian manufacturing company Alpargatas.

view. A stereotype, right? What you've just mentioned about poor people is also a stereotype, don't you think? Not everyone from a lower class will behave the same way. I mean, it's not like this reality doesn't exist... but it's only this? Is it always like this? Are Brazilians always happy? Are you always happy?)

13. Ss: No...

14. T: Are there only beautiful places in Brazil?

15. S1: Não. Tem o Bela Vista, tem a Palhoça⁶. (*No. There's Bela Vista, and also Palhoça...*) (*laughing*)

16. T: Is there only Rio de Janeiro in Brazil?

17. Ss: No...

18. T: Okay. Then what's missing here, guys?

19. S2: Reality.

20. T: Reality, yes!

21. S1: Mas também no que a gente vê lá dos Estados Unidos, todo mundo gordo e feliz por causa do McDonalds e uma professora foi lá e explicou que não tem nada a ver com o que a gente vê nos filmes mesmo. Então é a mesma coisa. (*But what we get to see from the USA, for example... Everyone is fat and happy because of McDonalds, and a teacher who went there told me that the reality there has nothing to do with what we see in movies. So, it's kind of the same, right?*)

22. T: So when we think about other countries, we normally relate to stereotypes, right?

23. S2: Have you ever been to the US?

24. T: Yes.

25. S2: How is it there? Is it like here? Are they polite?

26. T: The people that I met, yes! That's the thing, guys. There is not 'they are like this or that'. There are the people that we meet... Here in Brazil I can see people who are polite, but also others who are super rude too.

27. S1: Yeah! There's a lot of people who say 'Oh! In Porto Alegre people are extremely polite'.

28. T: Exactly. But not everyone, right?

(Data from classroom observation)

In this conversation, line 5 shows that the teacher is encouraging the students to criticize the representations of Brazil portrayed on the commercials they had already seen. By doing so, Camila is trying to develop the students' critical cultural awareness, what Byram (2002) calls *savoir s'engager*: "an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (p. 13).

Students' reactions in lines (6) and (7) demonstrate disagreement with the views of Brazil depicted on the commercials. However, in order to prove that those views do not reflect Brazilian's reality, some students came up with offensive comments about poor people (lines 8

⁶ In a joking tone, this student mentioned neighborhoods from the outskirts of Florianópolis.

and 9). The teacher then, explained that those commercial views are based on stereotypes (line 12), and she took advantage of the students' comments to emphasize that, just like the commercials are showing a stereotyped image of Brazil, their comments about poor people are stereotyping the lower-class population. This moment was paramount to make students realize how easy it is to rely on stereotypes to categorize groups of people. Through such interaction, cultural fault lines could be exposed, and the students had the chance to position themselves at a third space, going beyond shallow discursive representations about the others.

Furthermore, in line 12 the teacher explains that the problem about a stereotype is not that it depicts a reality that does not exist, but the fact that it turns one single reality as representative for a whole country. Camila, then, problematizes this issue, by fostering students to think about how Brazil is much more than beautiful landscapes (line 14) and Rio de Janeiro (line 16). Through that discussion, a student realized that just like Americans might have a stereotyped view of Brazil, Brazilians are likely to have a stereotyped view of the United States based on media representations about this country (line 21). Here, the student demonstrated how interactions in classroom contributed for the development of a critical perspective that questions an understanding of culture at a national level.

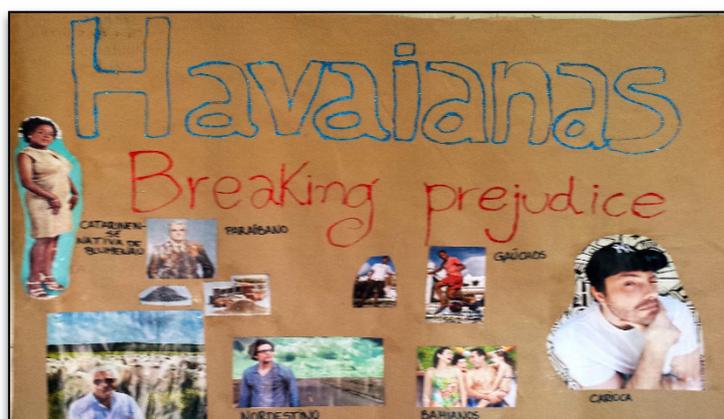
In agreement with that student, Camila explains that when we think about other countries, we normally rely on the stereotypes about them (line 22) and this continued provoking students' curiosity. In line 23, someone asked the teacher if she had already lived in the USA, and as she said yes, the student wanted to confirm if the representations he had about that imagined community (a country of polite people) was actually true. Camila then took that opportunity to once more foster students to go beyond the national stereotypes we might have about a certain country, and to understand that generalizations can be quite problematic (line 26).

Based on this excerpt, it is possible to see how dialogues such as this one can provide opportunities for the teachers to help learners make meaning of different situations by constructing a 'third space'. The activity proposed by the teacher fostered learners to engage in a critical analysis of stereotypes, which facilitated the emergence of an intercultural moment. However, without the negotiation of meaning through the interaction in classroom, the students would not have had the chance to change their views.

After the second phase, when learners were engaged in analytical practices, Camila encouraged them to deconstruct the stereotypes depicted through the series of TV commercials

presented in class. In order to do so, the whole class was challenged to think about everything they had been discussing in class and, in groups, create posters with advertisements that would bring a different view of Brazil. Thus, creativity was the core element of this phase which aimed at helping students deconstruct stereotyped media representations of people and places. *Figure 1* shows an example of one of the students' productions that reconstructed an Havaiana's commercial, here entitled 'Havaianas breaking prejudice':

Figure 1 – Students' poster 1: "Havaianas breaking prejudice".



After devoting time to create their posters, the groups had to present their productions in front of the class, explain how they brought a different view of Brazil and participate in a follow up discussion, when they would be led to reflect on their own productions. This last activity can be considered to be a meta-analyzing phase, the last one of the cycle. The following dialogue depicts the moment when the first group presented their poster and the discussion that emerged after their presentation:

Episode 02 - 'Havaianas breaking prejudice'

1. S1: Our type of commercial is an advertisement. The type of media is a billboard. The product is Havaianas, and the slogan is 'Havaianas breaking prejudice'.
2. S2: Quebrando preconceitos e estereótipos. (*Breaking prejudices and stereotypes.*)
3. T: Qual a relação que vocês veem com as imagens? Quem são essas pessoas? Aquela mulher negra, por exemplo, ela é... (*How do you relate it to the images? Who are those people? The black woman, for instance... She is...*)
4. S2: From Santa Catarina!
5. T: Okay! What is being stated in this commercial?
6. S2: Aqui tem nordestinos brancos, paulistas fazendeiros... (*There are white people from the Northeast, farmers from São Paulo...*)
7. S3: But what does it have to do with selling flip-flops?

8. S2: Mas isso aqui não é pra vender um chinelo. É pra vender uma ideia. (*This is not about selling a product. We're selling a concept.*)

9. S3: Havaianas quer acabar com o preconceito. Entendi! (*Havaianas breaking prejudices. I got it now!*)

10. T: If we think about it, we can consider that everyone in Brazil wear Havaianas everywhere, can't we? Thus, everyone must be represented.

(Data from classroom observation)

Through this excerpt, it is possible to see how the group of students who created this poster took into consideration all the previous discussions related to stereotypes and media representations to recreate a commercial that could deconstruct stereotyped views about Brazil. In line (1), the slogan 'Havaianas breaking prejudice' presents this idea, but the teacher wanted to explore how what they meant by that slogan was conveyed through the images from the poster (line 3).

By portraying a black woman as a 'catarinense', a white man as a 'nordestino' or a farmer as a 'paulista', the group is trying to deconstruct regional stereotypes, and this attitude shows that culture is being seen as difference rather than reduced to national or regional traits, what Kramsch (1993) postulates as one of the key elements for the construction of 'third spaces. In line (7), when asked about how such commercial would help them to sell their product, the group answered that they were actually selling an idea (line 8). However, unlike the ideas sold through the commercials they watched along the unit – happiness, summer, beautiful women and beaches – they decided to create a media representation that could stand against stereotypes and discrimination by including in their poster diversified groups of people, which is reinforced by the teacher by the end of the dialogue (line 14). While the last group was presenting their poster, the same attitudes of deconstruction of stereotypes could be observed. On this poster, a group of three students tried to present another view of Florianópolis (Figure 2):

Figure 2 – Students’ poster 2: “Floripa in a way that you have never seen”.



Episode 03 - ‘Floripa in a way that you have never seen’

1. T: So, what is your slogan?
2. S1: Floripa in a way that you have never seen.
3. T: Do you understand people?
4. S2: Floripa num caminho... (*translating into Portuguese*)
5. T: What does ‘way’ mean, guys? It can be something like ‘path’ but there is another meaning...
6. S3: Floripa de um jeito que você nunca viu. (*translating into Portuguese*)
7. S2: Oh! I thought that ‘way’ meant ‘path’ only.
8. T: How could I know that in this sentence it has a different meaning?
9. S3: Through the context.
10. T: So, what is the message in this slogan? What is the relation with the images...
11. S1: We see images representing summer and winter. Here, people are not going to the beach the whole year long, and it’s not summer all the time.

(Data from classroom observation)

This group tried to deconstruct the representation of Florianópolis as a summer place by presenting to the class a poster with summer and winter pictures. Through this presentation, learners had the chance to see how different groups of people have different perceptions of contexts, and how sometimes stereotypes about our country, region or city do not correspond to the way we see these contexts. Also, from line (5) to (9) it is possible to observe how intercultural dialogues offer rich opportunities for students to learn new vocabulary in authentic communicative situations.

Considering all the pedagogical movements observed in this classroom, it was possible to organize a cycle of activities developed through the course of Camila's lessons, as it is summarized in the table below:

Table 1 – Cycle of intercultural activities in Camila's classes.

CYCLE OF INTERCULTURAL ACTIVITIES	
STARTING POINT: Advertising in different medias	
PHASES	FEATURES
Phase 01 - <i>Brainstorming</i>	Activation of students' background information on different types of advertisements.
Phase 02 – <i>Thinking critically</i>	Analysis of three different TV commercials broadcast on Youtube.
Phase 03 - <i>Creating</i>	Reconstruction of TV commercials.
Phase 04 – <i>Meta-analyzing</i>	Presentation of students' productions and follow-up discussion.

Based on the cycle of activities analyzed here, it is noticeable how intercultural episodes emerged from planned movements in class. Since the very first day, when the topic of the unit was presented, the teacher engaged students in a variety of interculturally oriented activities until the end of the unit, when learners could creatively express themselves through the creation of an identity product, and reflect upon their own productions. Thus, the movements the teacher made in order to develop the activities could contribute for the development of 'third spaces' in the additional language classroom.

5. Planning intercultural moments: possible methodological movements

The reflections on how interculturality can be facilitated through planned activities, and the guidelines proposed in this section emerged from the analysis of various theoretical and empirical studies carried out on the subject, many of them were pieces of research conducted by the members of REAL-LCI, such as Rosa Filho (2015), Volpato (2014) and Hilleshein (2014). The experience in Camila's classes, presented in the previous section, is an example of how empirical research can be the source of inspiration for further theoretical development. In order to better illustrate the pedagogical movements proposed in this article, this section will bring a more detailed explanation about the four phases in a cycle of intercultural activities.

As it was suggested before, many authors have theorized about interculturality as a valuable dimension in language pedagogy. However, defining what interculturality is and how it can be constructed in class can be a rather complex and tricky task. The use of metaphors as a tool for conceptualization is certainly elucidative, but up to what extent can teachers understand, for instance, how Kramersch's metaphors of 'third spaces' or 'intercultural spheres' apply to their reality in class? On the other hand, providing a set of methodological movements to implement intercultural moments must be seen very carefully, since interculturality is not a method to be organized into mandatory steps, but it is rather a perspective that is materialized through interaction in class, and in this sense, it is subjective, unpredictable and social/historically situated. With that in mind, the aim of this paper is far from proposing a recipe for the development of interculturality, but it presents a possible trajectory to plan activities that can bring about intercultural moments. Thus, the suggestions presented here must be seen as a methodological orientation that might facilitate the emergence of intercultural episodes which might assume different characteristics from one context to another.

The first challenge for the creation of an intercultural activity is to define what we understand by an intercultural perspective in language pedagogy and set what kind of objectives we should have as learning goals. For our group, the intercultural approach for the teaching/learning of an additional language can be understood as pedagogical experiences, planned (intercultural activities/projects) or unplanned (intercultural moments) that can have any of the following teaching objectives¹:

- (1) to reflect on the students' own culturally influenced values, behaviour and ways of thinking;
- (2) to raise awareness of intercultural differences in values, behaviour and ways of thinking without essentializing them;
- (3) to raise awareness of culturally constructed aspects of language use;
- (4) to practice observation and interpretation skills as well as critical thinking;
- (5) to develop and adopt multiple perspectives;
- (6) to negotiate common ground;
- (7) to develop empathy, open-mindedness and respect for otherness.

Also, we stress the importance of looking at students as agents of their own learning processes, with active participation in class, and without whom the construction of

¹The teaching objectives listed here were adapted from Huber-Kriegler, Lázár and Strange (2003, p. 9).

interculturality would be impossible. Furthermore, in this article, we propose that, in order to construct interculturality in the classroom, lessons can be organized in cycles of activities, called 'phases'. Each phase has a different purpose, which together may help fulfill the aforementioned objectives.

For us, an intercultural activity can explore any of the multiple aspects of culture, understood as ways of doing and thinking of human groups, and promote identity⁴ reconstruction. The starting point for the creation of a cycle of activities is a topic or theme that will contextualize it. Here, it is important to be sensitive to students' reality while selecting a guiding theme, since their own experience of life will be paramount for classroom discussions.

After deciding on a theme, in the first phase, *brainstorming*, learners will be encouraged to express their opinion, talk about their life experiences, give testimonials and verbalize their beliefs. This is the moment where the teacher might have the chance to understand how students position themselves in relation to a specific matter. Next, learners will engage in analytical types of tasks in the *thinking critically* phase. At this stage, they will be exposed to written texts, videos, songs or any other media in which any (or multiple) aspect(s) of culture can be analyzed.

Creating is the core element of the third phase of the cycle. At this stage, learners will depart from the analysis and discussions set in the previous phases to create what we have called an 'identity product'². In this phase, the awareness of intercultural differences in values, behaviors and ways of thinking should ground the reconstruction of a certain reality by deconstructing stereotypes, prejudices and developing open-mindedness and respect for otherness.

The last phase of the cycle, *meta-analyzing* also involves practices of reflection and analysis, but this time, learners will be encouraged to think about their own productions. Here, they are expected to notice how the experience of the previous phases has contributed to make them realize how relative our values, behaviors and ways of thinking are, and how important is

⁴ Here, *identity* is defined as how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future (NORTON, 2013). The idea of identity reconstruction through intercultural moments in class is related to an interactive engagement in the act of meaning-making which, in turn, may imply an identity change in the learner in the act of learning (LIDDICOAT; SCARINO, 2013).

² This term derived from the term 'identity texts' coined by Cummings *et al* (2005). Here, we used the term 'identity product' to refer to any type of production in which students might express their identities.

to have a multiple perspective towards a certain reality. Table 2 below sketches the cycle of intercultural activities and summarizes the features of each of its phases:

Table 2 – Cycle of intercultural activities.

CYCLE OF INTERCULTURAL ACTIVITIES	
STARTING POINT: topic/ theme/ textual genre	
PHASES	FEATURES
Phase 01 - <i>Brainstorming</i>	Activation of students' background information, beliefs, life experiences, testimonials, etc.
Phase 02 – <i>Thinking critically</i>	Development of critical thinking about any (or multiple) aspect(s) of culture.
Phase 03 - <i>Creating</i>	Reconstruction of a certain reality; creation of an identity product.
Phase 04 – <i>Meta-analyzing</i>	Reflection and analysis of learners' own productions.

It is important to highlight that the creation of phases works as a methodological tool that helps us understand a cycle of activities in a systematized way. However, in practice, it would be problematic to create clear boundaries and strict categories to describe and separate each one of them, since some features cannot be exclusively associated with only one specific phase.

6. Final Remarks

The aim of this paper was to propose, based on some of the REAL-LCI research findings, some methodological guidance that can bring about intercultural moments in the classroom by the implementation of a cycle of interculturality-oriented activities. In order to do so, first, we discussed some of the main concepts related to Intercultural Language Teaching and presented what types of learning objectives one should have in mind when planning an intercultural activity.

After that, we suggested the development of a cycle with the different phases through which interculturality can be constructed in class: brainstorming, thinking critically, creating and meta-analyzing. Each phase has a different purpose: phase 1, *brainstorming*, aims at collecting students' background information, beliefs, life experiences, testimonials; phase 2, *thinking critically*, aims at developing critical thinking about any (or multiple) aspect(s) of culture(s); the third phase, *creating*, has as its main goal the reconstruction of a certain reality,

the creation of an identity product; and the last phase, *meta-analyzing*, is the moment to reflect and analyze learners' own productions.

Of course, the conceptualization of this cycle was based on the theoretical tenets of ILT, but it could only be created due to the analysis of real data from one of the studies of our research group which confirmed theoretical understandings and our own intuitive insights. Thus, from the observation of Camila's classes, we were able to confirm that a cycle of activities facilitated the emergence of intercultural moments in class. Also, it became evident that the construction of learners' intercultural competence most times depended on the interaction in classroom. In this sense, planned activities certainly facilitate interculturality, but the development of an intercultural competence could mainly happen through the negotiation of meanings in a dialogue. By assuming that interculturality depends on a dialogical interaction, it is possible to re-affirm that 'third places' are never constructed by a single person, but they are *co-constructed* through the interaction among students and teachers in the classroom.

References

- BAKER, W. **Research into practice: cultural and intercultural awareness.** Language Teaching, 48, pp 130-141, 2015. **crossref** <https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
- BERREDO, G. R. **Professors and student teachers' perceptions of teaching English in a globalized world.** Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- BHABHA, H.K. **The location of culture.** New York: Routledge, 1994.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon, NJ: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers.** The Council of Europe.
- CORBETT, J. (2003). **An Intercultural Approach to English Language Teaching.** New York: Multilingual Matters Ltd, 2002.
- CORBETT, J. **Intercultural language activities.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Council of Europe / Cambridge University Press. Available online: www.coe.int/lang

- COSTA, M. **Globetrekker**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010.
- CUMMINS, J.; BISMILLA, V.; CHOW, P.; COHEN, S.; GIAMPAPA, F.; LEONI, L.; SASTRI, P. **ELL students speak for themselves**: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms. Curriculum. Org. 2005.
- EAGLETON, T. **The idea of culture**. London: Blackwell Publishers, 2000.
- GEE, J. P. Learning language as a matter of learning social languages within discourses. In M., HAWKINS (Ed.), **Language learning and teacher education**: a sociocultural approach. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2004.
- GEBIEN, K. **A study of teachers' perceptions on cultural and intercultural aspects in public schools in Blumenau**. Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- HALL, S. The spectacle of the 'other'. In HALL, S. (ed.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage/Open University, 1997.
- HILLESHEIM, S. **An action research on how to implement intercultural teaching activities in english language classes**. Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- HUBER-KRIEGLER, M.; LÁZÁR, I.; STRANGE, J. **Mirrors and windows**: An intercultural communication textbook. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras -de código a discurso. In: KARWOSKY, A. M.; BONI, V. (Eds.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.
- LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. **crossref** <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A.; CROZET, C. **Striving for the third place**: intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.
- LUIS, R. G. **English undergraduate students' representations about culture in foreign language classrooms**. Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ROSA FILHO, J. A. **Interculturality in the additional language classroom: unveiling narrated and enacted pedagogic practices**. Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SCHULZ, R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. In: **Foreign language annals**, 40 (1). Education Module, 2007. **crossref** <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x>

VOLPATO, M. **Interculturality in additional language teaching, reality or just another dream?** Unpublished Master's Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

Artigo recebido em: 15.05.2016

Artigo aprovado em: 23.08.2016

Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas

Plurilingual practices to teach and learn Spanish in migrant and indigenous contexts

Cibele Krause-Lemke*
Virginia Unamuno**

RESUMO: Este trabajo busca analizar la gestión de lenguas en dos contextos diferenciados que tienen en común la que la lengua española se constituye objeto de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se analizan clases con jóvenes brasileños que pertenecen a una comunidad de origen ucraniano; por otro lado, se analizan clases con niños wichis, una de las comunidades indígenas de Argentina. Partimos del supuesto que las lenguas forman parte de un conjunto de recursos semióticos que se movilizan socialmente en relación con las actividades sociales en que se participa. Consideramos, también, que las lenguas en tanto que recursos verbales, se articulan en repertorios complejos que no siempre pueden ser clasificados en unidades que se corresponden con la idea de "lengua". En este trabajo, investigamos dos situaciones de clase con alumnos de comunidades plurilingües. A través del estudio de interacciones de clase, analizamos modo que tales recursos, distribuidos de forma asimétrica entre los participantes, son puestos en juego en las situaciones de aprendizaje. Nuestros resultados muestran que en este análisis cabe considerarse las relaciones de estas situaciones con las políticas lingüísticas nacionales, y, especialmente, las políticas lingüísticas situadas, históricamente contextualizadas y emergentes en las prácticas cotidianas en donde los recursos plurilingües son clasificados.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the language management in two classroom contexts in which Spanish constitutes the object of teaching: on the one hand, classes with young Brazilians belonging to a Ukrainian community; and on the other hand, classes with Argentinean indigenous children. In such contexts, it is believed that the languages are part of a set of semiotic resources mobilized socially in relation to specific activities as well as individual goals and collective activities in which languages are part of. In addition, the languages, as verbal resources, are assumed to articulate with complex repertoires that cannot always be classified in units that correspond to the idea of "language". Thus, this article analyzes how the verbal resources, which are distributed asymmetrically among the participants of the interactions, are put into play in teaching-learning situations. To this end, two situations in classrooms with students of multilingual communities in Brazil and Argentina are investigated. The article is organized as follows: firstly, the theoretical framework and the method are presented. Secondly, the contexts and the classrooms that are taken for analysis are introduced. Thirdly, the axes of analysis and results are defined; and finally, some conclusions of this study are presented.

* Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (USP). Docente del Curso de Letras y del Postgrado en Educación de la Universidad Estatal del Centro-Oeste de Paraná – UNICENTRO.

** Doctora en Filología por la Universidad de Barcelona. Investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA. Es docente de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de línguas. Plurilinguismo. Língua espanhola. Políticas lingüísticas.

KEYWORDS: Language management. Plurilingualism. Spanish language. Linguistic policies.

1. Introducción

La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera es un campo emergente en los estudios sociolingüísticos latinoamericanos. Si bien existen numerosas investigaciones didácticas y aplicadas, pocos trabajos se proponen dar cuenta de forma situada de los modos en que los repertorios verbales de sujetos pertenecientes a comunidades nacionales minoritarias se ponen a disposición de la enseñanza- aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. En nuestro caso, nos interesamos específicamente por analizar la gestión de lenguas en dos tipos de clases en las cuales el español se constituye en objeto de enseñanza: por un lado, en clases con jóvenes brasileños de origen ucraniano; por otro lado, en clases con niños indígenas argentinos.

Consideramos que en tales contextos estas lenguas son parte de un conjunto de recursos semióticos que se movilizan socialmente en relación con actividades concretas y en virtud de las metas individuales y colectivas de los participantes. Asumimos, también, que las lenguas, en tanto que recursos verbales, se articulan en repertorios complejos que no siempre pueden fragmentarse en unidades que se correspondan con la idea de “lengua”. Para los actores sociales bilingües (o plurilingües), sus prácticas y recursos verbales se organizan en función de su participación en eventos sociales en los cuales tales recursos verbales se gestionan de diversas y múltiples maneras. Por ello, entendemos que el estudio de la gestión de estos recursos verbales nos permite acercarnos a los sentidos que los participantes dan a las prácticas lingüísticas, así como a sus modos de categorizar el contexto en que éstas se desarrollan.

En este trabajo nos interrogamos particularmente por el modo en que recursos verbales distribuidos de manera asimétrica entre los participantes son puestos en juego en situaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Para ello, exploraremos dos situaciones de clase con alumnos provenientes de comunidades plurilingües de Brasil y Argentina.

Nuestro corpus está formado por interacciones en que se trata el español como lengua segunda o extranjera. Estas interacciones son parte de realidades sociales muy diversas: aulas con estudiantes brasileños de origen ucraniano (Prudentópolis, Paraná, Brasil); aulas con estudiantes pertenecientes a la etnia wichi (Chaco, Argentina). Nuestra aproximación a los datos

se basa especialmente en la sociolingüística interaccional (GUMPERZ, 1982; 1989; BLOOMAERT y BAKUS, 2011; HELLER, 2001, 2011;) y, específicamente, en los estudios sobre comunicación exolingüe y adquisición de segundas lenguas (ALBERT y PY, 2004; DE PIETRO, MATTHEY et al. 1989; 2004; LÜDI, 1989; LUDY y PY, 2003; 2009).

El trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, presentaremos el marco teórico-metodológico en donde se inscribe este trabajo; en segundo lugar, presentaremos los contextos, la población y las aulas que analizaremos aquí; en tercer lugar, mostraremos los ejes del análisis; en cuarto lugar, discutiremos los resultados; y finalmente haremos algunos comentarios finales.

2. El marco teórico donde se inscribe este trabajo

Este trabajo se propone describir la puesta en juego de recursos plurilingües relacionados con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera en dos contextos particulares: con migrantes y con indígenas. En estos contextos, los usos plurilingües se muestran habituales entre estudiantes y docentes, y, como mostraremos, en tanto que recursos interaccionales, son empleados para construir instancias de aprendizaje.

Las clases de lengua segunda o extranjera pueden considerarse, siguiendo a Py (1991), situaciones de comunicación exolingüe. Éstas se caracterizan por una asimetría entre los repertorios verbales que disponen (o ponen en juego) los participantes. Tal asimetría es relevante en términos interaccionales en el momento que deviene constitutiva del desarrollo secuencial de los intercambios comunicativos. A diferencia de las situaciones de comunicación bilingües, en contextos exolingües la interacción suele presentar una particular organización secuencial en la cual, a lo largo del devenir conversacional, secuencias laterales son abiertas por los participantes para negociar el sentido o las formas de la lengua, deteniendo la comunicación en curso, y poniendo una atención específica sobre aspectos verbales. Este tipo de secuencias son consideradas, desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas, instancias privilegiadas para la reestructuración de repertorios verbales, ya que los participantes hacen un foco particular sobre aspectos metalingüísticos, trabajando a un grado mayor de conciencia metalingüística.

Según Bange (1992), estos procesos de reestructuración de los repertorios verbales que se producen en situaciones exolingües están relacionados con una característica propia de las mismas que es la bifocalización. Según este autor,

Se puede considerar que la comunicación exolingüe tiene lugar en las condiciones de una bifocalización: focalización central de la atención sobre el objeto temático de la comunicación; focalización periférica sobre la eventual aparición de problemas en la realización de la coordinación de las actividades de comunicación (BANGE, 1992, p.3)¹.

Esta bifocalización que caracteriza a la comunicación exolingüe comporta un mayor grado de atención de los participantes sobre las relaciones entre forma/sentido de los recursos verbales, y una atención particular sobre los desajustes o problemas comunicativos relativos a la comprensión o producción de la interacción. El foco sobre el vínculo forma/sentido implica una evaluación sobre los recursos verbales involucrados en la interacción en relación con el continuum opacidad-transparencia. Es decir, los recursos verbales son evaluados en el marco de este continuum dando lugar a un tratamiento interaccional de los mismos. Como hemos señalado, éste se realiza en secuencias particulares en las cuales se detiene devenir conversacional para “tratar” los recursos verbales en juego.

Lo que nos interesa señalar aquí es que en situaciones exolingües, los participantes “tratan la lengua” orientando su participación no sólo a la tarea que desarrollan, sino también a la lengua o las lenguas en que ésta se realiza. Entonces, puede considerarse que en el marco de la macro-actividad que define la tarea, se incluyen diversas micro-actividades conversacionales que emergen en la interacción a raíz de la necesidad de “ajustes” entre los repertorios disponibles y los repertorios necesarios para la participación en la actividad que se plantea.

En este trabajo nos centraremos en un aspecto particular de la comunicación exolingüe: que los participantes cuentan con recursos plurilingües para negociar los sentidos de lo que se dice y se hace en las actividades de enseñanza-aprendizaje. A través del cambio de una lengua a otra – alternancia de lenguas – (MUYSKEN, 1995, 2000; AUER, 1999; POPLACK, 2004; MONDADA, 2007; UNAMUNO; MALDONADO, 2012) o a través de enunciados mixtos, estos hablantes participan en situaciones de trabajo metalingüístico sobre la lengua meta; es decir, ponen a disposición del tratamiento interaccional de sus repertorios de comunicación un conjunto de recursos verbales en función de actividades de comprensión o de producción implicadas o supuestas en la conversación/tarea escolar que se lleva a cabo. Sin embargo, en

¹ Traducido del original: “On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d’une bifocalisation: focalisation centrale de l’attention sur l’objet thématique de la communication; focalisation périphérique sur l’éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication”.

los contextos en donde trabajamos, estos recursos plurilingües están distribuidos de manera asimétrica entre los participantes: no todos disponen de los mismos recursos ni pueden, en consecuencia, ponerlos en juego del mismo modo.

Nos referimos específicamente al hecho de que algunos de los participantes cuentan no sólo con recursos verbales y comunicativos provenientes de la lengua que se está enseñando-aprendiendo si no también con otros, provenientes de las lenguas del entorno y de su comunidad: la lengua portuguesa y el ucraniano, en un caso; la lengua wichi, en el otro.

En las clases de español para alumnos de la comunidad de Prudentópolis (Paraná, Brasil), los recursos verbales provenientes del portugués restan disponibles para negociar los sentidos y las formas de la lengua-meta (el español) entre docentes y alumnado. Sin embargo, los participantes también cuentan con otros recursos, provenientes de la lengua ucraniana que ellos conocen, siendo que el conocimiento de esta lengua es compartido entre docentes y alumnos. En el corpus que analizamos, el uso de estos recursos se manifiesta en la interacción del aula; éstos son empleados como herramienta potencial para la apropiación de saberes en la lengua meta.

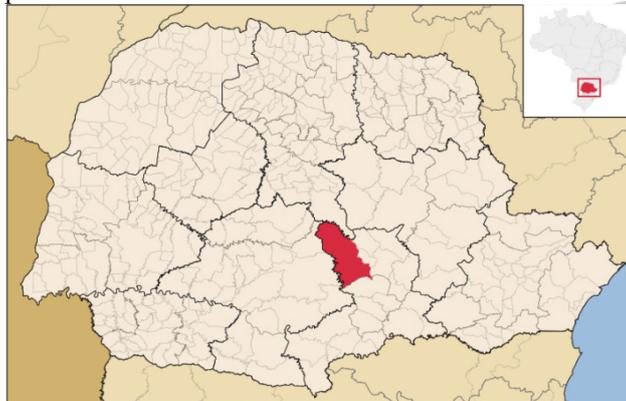
En el caso de las aulas con niños wichis, sólo los alumnos y la asistente wichi conocen la lengua indígena, mientras que la docente a cargo de la clase desconoce o conoce poco esta lengua. Por lo tanto, los repertorios plurilingües se activan en situaciones en las cuales la asistente wichi participa, especialmente en las actividades de mediación lingüística que ella realiza entre lo que dice la docente a cargo de la clase, y los niños. Pero también, la lengua wichi aparece en algunos enunciados de los niños, quienes ponen en juego estos saberes para participar en la interacción que se desarrolla mayoritariamente en español.

Sobre la base del análisis de estos contextos disímiles, nos gustaría poner en discusión en este trabajo dos aspectos relativos a las relaciones entre gestión de recursos plurilingües en el aula y construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje de la lengua segunda o extranjera: a. los vínculos entre distribución/jerarquización de los recursos verbales entre actores sociales presentes en las aulas; b. la relevancia de considerar las políticas lingüísticas oficiales y de aula en el análisis del potencial de aprendizaje que ofrece la puesta en juego de recursos plurilingües al aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras.

3. Población y contexto de estudio

La investigación que se realizó en contexto brasileño forma parte de un estudio etnográfico que trata de la enseñanza-aprendizaje del español en un contexto multilingüe, en el centro-oeste de la provincia de Paraná. Ahí predominan diferentes variedades del portugués y del ucraniano, lengua de inmigración. Esta municipalidad reúne el mayor número de inmigrantes ucranianos en Brasil, siendo que Brasil consta con el mayor número de inmigrantes en América Latina, seguido de Argentina. En el siguiente mapa se localiza la región en que se halla la población estudiada.

Figura 1 – Mapa de la Provincia de Paraná – Ubicación de la Ciudad de Prudentópolis.



El objetivo de la investigación, realizada en una escuela de enseñanza media, fue analizar la gestión de las lenguas -el portugués y el ucraniano como lenguas del contexto y el español como lengua extranjera-, por medio del estudio de interacciones en el salón de clase. Cabe resaltar que el español, en este caso, forma parte del currículo del alumnado. Por su parte, el ucraniano funciona como una lengua local, y es muy difundido a través de los usos orales, en celebraciones religiosas, en conversaciones familiares, así como en las radios locales. Sin embargo, el ucraniano hablado en esta región cuenta, también, con algunos medios de comunicación escritos, tal como el periódico *Pracia* e informativos parroquiales. El portugués, por último, es la lengua oficial, y, por lo tanto, la lengua en la que se da la comunicación diaria, se imparten clases, etc. Existen algunas iniciativas para la enseñanza de lengua ucraniana en cursos ofrecidos por la iglesia, y también se enseña esta lengua en una escuela de la educación básica. Sin embargo, más allá de estas iniciativas, no existe aún una política lingüística oficial de inclusión de la lengua ucraniana, ni proyectos que defiendan su cooficialización en esta región.

educativo nacional. Según esta ley, se trata de un conjunto de acciones destinadas hacia la inclusión de la población indígena a través de la incorporación de su lengua y de sus pautas culturales a los procesos educativos. Sin embargo, aún hoy este tipo de modalidad no está reglamentada (UNAMUNO, 2015).

Como se dijo, el presente trabajo se sitúa en la Provincia de Chaco. Se trata de una región pionera en la implementación de experiencias educativas que incorporan la lengua y la cultura indígena a la escuela. Allí, a finales de los años 80, se creó el primer centro especializado en la investigación y la formación de docentes indígenas. En este centro, se formaron, hasta el año 1992, auxiliares docentes indígenas (ADA), cuyo rol en las escuelas ha estado asociado a la traducción e interpretación de docentes no indígenas, así como su asistencia en las aulas. Cabe considerar que, hasta hace pocos años, no existían en la zona docentes titulados indígenas, por lo cual la mayoría de los docentes que trabajan en las escuelas provienen de otras zonas del Chaco o de Argentina, y desconocen la lengua de los niños.

Si bien la legislación contempla la incorporación de docentes bilingües en las escuelas, así como acciones de preservación y enseñanza de las lenguas indígenas, ésta no contempla la enseñanza del español como segunda lengua. Por ello, ni en el nivel nacional ni provincial, esta enseñanza está reglamentada, ni está prevista en la organización de las clases en las escuelas.

No obstante, debido a que el currículo escolar es en español y esta es la lengua vehicular de la enseñanza en Argentina, en contextos como el que se considera en el presente estudio, la lengua española es enseñada. Esto se realiza mayormente en situaciones de enseñanza-aprendizaje de otros contenidos curriculares.

4. Análisis

Como hemos señalado, nuestro análisis se centrará en la exploración del modo en que los recursos plurilingües son puestos en juego en interacciones exolingües en dos contextos diferentes. El primer caso que tomaremos es parte del corpus de clases de español como lengua extranjera en Brasil. Se trata de una secuencia en la cual la docente hace uso de los saberes de los estudiantes en su lengua comunitaria en el desarrollo de las secuencias principales de la interacción, a través de la elicitación explícita de la lengua ucraniana. Como parte de la actividad didáctica, los participantes utilizan estos recursos verbales para negociar el sentido de las palabras en español que se pretenden enseñar.

Caso 1

- a) Aluna 1: berenjena
- b) Aluna 2: que que é esse outro?
- c) Aluna 1: ervilha?
- d) Profa: arvejas o guisantes
- e) Aluna 2: o guisantes? [as alunas ficam em dúvida]
- f) Profa: esse acho que é mais na América, né? [tenta confirmar o nome do alimento]
- g) Pesq: **sí**
- h) Aluna 2: **ардиха, тонимапоукраїнські!!** [isto não tem em ucraniano#]
- i) Aluna 1: não!
- j) Profa: próxima
- k) Aluna 1: **барабо́я** [barabo'ya] (batatas#)
- l) Aluna 2: batata
- m) Profa: isso:: batatas, **patatas fritas, patatas**

Este segmento es parte de un registro en el que se trabajó algunos nombres de frutas y verduras a través de imágenes. La actividad culminó con un juego de memoria. El profesor se apoya en el conocimiento de los estudiantes, preguntando los nombres de frutas y verduras en portugués, español y ucraniano. Así, propone traer a la secuencia principal recursos verbales en las tres lenguas, fomentando las posibilidades de articulación de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes en una clase de lengua extranjera.

Esta gestión de los recursos plurilingües habilita, como puede verse en el fragmento anterior (líneas 8 y 9), la aparición de secuencias en los cuales se contrasta la lengua meta (español) y la lengua comunitaria (ucraniano), en este caso en relación con la disponibilidad léxica.

Caso 2:

- a) Aluna 1: que que é isso?
- b) Aluna 2: é uma abobrinha [anticipando-se à pergunta da professora]
- c) Profa: próximo é abobrinha
- d) Aluna 2: viu?!
- e) Profa: **que é calabacín, es bien distinto**
- f) Aluna 1: no::ssa!
- g) Aluna 2: Bah::
- h) Profa: **en ucraniano** tem abobrinha?
- i) Aluna 1: não!
- j) Aluna 2: não! é abóbora!
- k) Aluna 1: abobrinha nã::o
- l) Aluna 2: nós sono ucraniano, mas só que:: só em algumas coisa.
- m) Profa: ↓eu tb não sei...

- n) Profa: próxima:
- o) Aluna 1: pimentão?
- p) Aluna 1: **паприк** [pimenta#]
- q) Aluna 2: [**паприк**
- r) Profa: isso
- s) Aluna 1: [**паприк/ão/**
[pimentão# – en ucraniano, el sufijo ão se trata de una creación léxica]
- t) Profa: pimiento!
- u) Profa: pimientos en ucraniano?
- v) Aluna 2: **паприк, парикао**
a. [pimenta#] [pimentão#]
- w) Aluna: **червона, зелена, жовта** éh::: **жовта**
- x) [vermelho#, verde#, amarela# éh::: amarela#]
- y) Profa: próxima

En este diálogo, que es una continuación del diálogo anterior, hay una secuencia de negociación sobre el significado de “abobrinha”. Cabe destacar aquí que la docente apela a los saberes en lengua ucraniana de los estudiantes quienes dicen no conocer esta palabra en dicha lengua. Tras lo cual, en la línea 13, una alumna afirma que *“somos ucranianos, pero sólo :: sólo en algunas cosas”*. Es interesante esta intervención porque muestra el modo en que los estudiantes conceptualizan sus repertorios lingüísticos como parciales y heterogéneos (LÜDI y PY, 2009).

En este sentido, la abertura hacia el plurilingüismo que se presenta en la secuencia principal de la interacción ofrece asimismo la posibilidad de poner en juego formas mixtas, emergentes lingüísticos que se presentan como alternativas creativas para la resolución de la micro-actividad planteada. Nos referimos específicamente a la secuencia que se abre en el turno 15 y culmina en el 23. Allí, los estudiantes responden a la elicitación de la docente orientada a la búsqueda de un equivalente léxico para la palabra “pimentón” de la lengua meta (español), creando una nueva palabra, a través de un proceso de rediseño que añade el sufijo /ão/, propio del portugués, a la palabra ucraniana **паприк** (pimienta).

En este caso, esta creación léxica se propone como una manera de resolver un problema específico relativo a la tarea planteada que impacta la producción en la lengua. La no disponibilidad de la palabra “pimiento” en ucraniano dispara la obertura de una secuencia de trabajo sobre la lengua orientada al cumplimiento de la tarea, en donde se ponen en juego lo que se sabe de ambas lenguas (el portugués y el ucraniano, en este caso). Primero, se propone la palabra “pimienta” que es reformulada luego, por otra estudiante. Así, en el turno 20, la expresión creada anteriormente es tomada por otro estudiante (línea 23), lo que da margen a su

aceptación como legítima en ese momento, para ese contexto, en función de la tarea que llevan a cabo.

En las aulas wichis, sin embargo, los repertorios de los niños no son activados explícitamente en el sí de la secuencia principal. Sin embargo, esta lengua aparece en la voz de la asistente wichi quien media entre lo que dice la docente a cargo de la clase y los niños.

La asistente wichi pone en juego su repertorio bilingüe para mediar entre los enunciados de la docente y la respuesta de los alumnos. Así, por ejemplo, en el próximo fragmento, la docente dice a los alumnos que trabajaran con tiza. Inmediatamente, interviene la auxiliar wichi quien no sólo repite lo que la docente ha dicho, sino que ofrece a los niños una frase en wichi que explica la idea de la frase: “Nahona tiza”, podría parafrasearse como “lo hacéis con la tiza”. A continuación, luego que la docente diga “mojada en agua”, la asistente ofrece a los niños dos versiones del enunciado en wichi: TISEÑHAT TOYHONA INOT (mojada con agua). TITSEWFNHU INOT (inmersa en agua), explicando con mayor precisión el procedimiento que se espera que los niños hagan.

Caso 3 - Fragmento tiza

- a) Docente: ¿cómo se llamaba esto?
- b) ADA: HAP LHEY? [¿cómo se dice?]
- c) Alum: tiza/ tiza
- d) Docente; ¿y de color era esta tiza?
- e) ADA: EP HONTE T'OJH? [¿qué color es?] {(a Luis) YAJH WUYTSAMEJ}[no hagas eso] EP HONTE T'OJH? [¿qué color es?]
- f) Alum: rosada
- g) Docente: Rosada ¿hoy vamos a trabajar con?
- h) Alum: tiza
- i) ADA: con tiza. NAHONA TIZA [lo hacéis con tiza]
- j) Docente: con una tiza mojada. en agua
- k) ADA: TISEÑHAT TOYHONA INOT [mojada con agua]. TITSEWFNHU INOT [(inmersa en agua)]
- l) Docente: la seño les va a dar el platito con las tizas y vamos a pintar las hojitas\

Si bien la lengua wichi está presente en la secuencia principal de la clase, su uso resta subsidiario a los del español. Esto es evidente en la dependencia estructural de los turnos que se realizan en ambas lenguas: los turnos en lengua wichi traducen o buscan comprobar la comprensión de lo dicho en español anteriormente. En este caso, la gestión de las lenguas privilegia la alternancia de lenguas entre turnos, en una organización secuencial que establece

una correspondencia entre lengua-participante, de manera tal que el docente no indígena sólo habla español y la docente bilingüe, ambas lenguas. En este tipo de secuencias, la docente wichi raramente inicia los intercambios ni propone temas. En este sentido, el lugar subsidiario de la lengua wichi en este tipo de organización interaccional puede corresponderse a la jerarquía social-étnica entre los diferentes tipos de docentes.

A diferencia de los fragmentos 1 y 2, en el fragmento anterior se pone en evidencia que así organizada la interacción y bajo este modo de gestión de las lenguas, los momentos en que la lengua “se trata” interaccionalmente son escasos, si bien la asistente a través de la traducción y la reformulación, media en la comprensión. El devenir conversacional no se detiene porque los turnos en lengua wichi se presentan en una secuencia paralela a la principal de la clase.

En el próximo fragmento (Caso 4), el grupo de niños wichis trabaja con sus docentes en un proyecto sobre el barro y las tinajas. Para ello, la docente se propone elicitación entre los niños información sobre el trabajo con barro que se hace en las casas, comparándolo con el uso que se hace de la plastilina en la escuela. Sin embargo, los niños no pueden seguir el curso de la interacción y no responden a las preguntas de la docente.

En un momento (línea 2), uno de los niños llama a la asistente, Meli. Ella se acerca hacia los niños, y mostrando el barro que tiene en su mano, pregunta “EP LHEY TOJHA? -¿cómo se llama esto?-” y los niños responden “ÑOT” – barro –. Todo esto sucede en paralelo a la conversación principal que lleva a cabo la docente, cuya temática central es, como se dijo, la comparación entre la plastilina y el barro.

Los niños dicen ÑOT (barro) en diversas ocasiones, incluso luego de que la docente pregunte en español “¿con qué trabajan las madres?”. En este momento, la docente recoge la respuesta de los niños en wichi, y hace uso de un enunciado mixto (con ÑOT). A continuación les ofrece una versión en español, haciendo foco en la palabra “barro” a través del alargamiento de la vocal “a”. Inmediatamente, un niño propone “lodo”, término sinónimo a “barro”. La docente lo acepta y lo categoriza como perteneciente a la variedad local del español “acá lo llamamos así”.

Caso 4

- a) Docente: ¿con eso trabaja la mamá? <8>
- b) Lucas: ¿Meli?
- c) *Meli se dirige al niño y le da barro*
- d) Docente> si::/|
- e) Meli: EP LHEY TOJHA? [¿cómo se dice esto?]

- f) Alumnos: ÑOT\ [barro]
- g) Docente: algunas mamás ¿trabajan con plastilina?
- h) Lucía: ÑOT\ [barro]
- i) Alumnos: ÑOT\ [barro]
- j) Docente ¿con qué trabajan? [las mamás]
- k) Rafael: ÑOT\ [barro]
- l) Docente: con ÑOT\ [barro]
- m) Rafael: ÑOT\ [barro]
- n) Docente: con ba::rro\
- o) Lucas: lodo\
- p) Docente: con el lodo [ríe]\ con el lodo\ (a la investigadora) viste que acá llamamos así\
- q) *Meli camina por la ronda de niños repartiendo barro*
- r) Lucía (a Celi): XXX
- s) Docente: ¿la abuelita lo hace, Lucía?
- t) Meli: sí, la abuelita lo hace.
- u) Docente: la abuelita trabaja con barro. con ba:rrro

Este fragmento parece interesante en relación con lo que discutimos en este artículo por diferentes razones: por un lado, si bien los recursos verbales provenientes de diversas lenguas están socialmente distribuidos y jerarquizados, se produce un movimiento de estos recursos en esta situación de interacción. Luego de una sucesión de turnos de habla en los cuales la docente pregunta y los niños ofrecen una respuesta inconexa, motivada quizá por su falta de conocimiento de la palabra “barro” en español, la docente accede a incluir en la secuencia principal la respuesta de los niños en wichi “ÑOT” (turno 12). La conversación sobre el trabajo de las mamás parece detenerse por un instante, y se abre una secuencia lateral (entre los turnos 12 y 16) en la cual la docente y los niños trabajan alrededor del significado de la palabra “barro”.

Lo que nos interesa subrayar aquí es que este trabajo se hace con la participación de recursos verbales provenientes de sus repertorios plurilingües: el español estándar, el wichi y el español local. La docente guía en este trabajo metalingüístico a través de recursos interaccionales diversos como el contraste entre formas, y el subrayado a través de la prosodia de la palabra que debe aprenderse. Es justamente la palabra “barro” la que luego será empleada a lo largo de la interacción subsiguiente (ver turno 21).

Una cuestión más cabe considerar en el fragmento anterior. Si bien es cierto que en esta interacción están presentes dos lenguas, éstas están distribuidas entre diferentes actores quienes, además, ocupan lugares diferenciados en el aula. Los niños reconocen esta distribución, así como el lugar de mediadora lingüística de la asistente wichi. Esto se evidencia en la última secuencia en la cual una niña, Lucía, llama a la asistente. La niña parece responder a las

preguntas que la docente ha ido formulando de diversas maneras a lo largo de estas secuencias conversacionales, comentando en voz baja y en una interacción exclusiva con Meli, la asistente wichi, que efectivamente su abuela trabaja con barro en la elaboración de tinajas. La docente reconoce esta interacción que se ha producido fuera de la secuencia principal de la clase, y pide una confirmación a la niña. Sin embargo, quien responde en español es la asistente wichi, que media lingüísticamente entre la niña y la docente en este caso.

En esta misma línea, podemos observar el último fragmento, extraído de la clase con estudiantes de origen ucraniano en Brasil.

El caso siguiente es un fragmento de una interacción en la cual el uso del ucraniano se da en secuencias paralelas a la interacción principal; o sea, en una secuencia en la cual esta lengua se usa para hablar de otros temas, no relacionados al tema principal de la clase.

Caso 5

- a) Aluna 2: gente, eu passei um perfume em mim, mais foi uma
- b) borrifada só, que eu já não tô me aguentando
- c) Aluna 1: ruim?
- d) Aluna 2: não sei
- e) Aluna 1: [gente, alguém tem uma tesoura aí sobrando?
- f) Aluna 1: Авнидіюдеміпідем? (direccionando a pergunta para a sua colega)
- g) [E domingo aonde nós vamos?#]
- h) Aluna 2: НаТігри.
- i) [Na Tigre#. Neste caso, a aluna omite uma parte do nome da localidade, que seria *Linha Tigre*]

La secuencia interaccional transcrita en el caso 5 muestra que los estudiantes, al reconocer las prácticas lingüísticas en su lengua materna como legítimas en su clase, promueven conversaciones acerca de otros temas en las cuales utilizan su lengua comunitaria. Se trata de una secuencia de interacción que se produce luego de la dinámica de exploración de los nombres de los alimentos en portugués, español y ucraniano, organizada a través de secuencias alternantes entre las tres lenguas: portugués ↔ español ↔ ucraniano.

En el fragmento anterior, los estudiantes cambian de lengua del portugués al ucraniano para comentar el destino de su viaje el día domingo. Según nuestras observaciones en esta escuela, este tipo de alternancias no son comunes. Por lo tanto, podemos vincularlas a la legitimación del uso de la lengua ucraniana que se produce gracias a la incorporación que realiza la docente de esta lengua en las secuencias orientadas a la enseñanza-aprendizaje.

5. Discusión de los resultados

El análisis llevado a cabo abre la discusión de dos puntos que creemos interesantes sobre la relación entre la gestión de los recursos plurilingües en el aula y su potencial para la enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera.

En primer lugar, se plantea que existe una relación entre la legitimación o habilitación de los recursos plurilingües que se realiza a través de su incorporación en las secuencias principales de la interacción, por un lado, y la posibilidad de que éstos sean empleados por los aprendices para reestructurar sus repertorios verbales y de comunicación, por otro. Esto se relaciona con el modo en que dichos repertorios se “tratan” interaccionalmente, habilitando su uso en algunos casos y deshabilitándolo, en otros. Según hemos considerado, en los casos en que los recursos plurilingües son habilitados o legitimados en relación con la actividad principal que se desarrolla, existen mejores condiciones para la aparición de secuencias de trabajo metalingüístico e intralingüístico, que potenciarían mayores oportunidades de aprendizaje.

Complementariamente, hemos señalado que los recursos verbales provenientes de diversas lenguas pueden estar jerarquizados en las interacciones en las aulas, sin que se potencie la interrelación o la comparación entre ellos. En estos encuadres, que hemos relacionado con una particular forma de gestionar las lenguas, la posibilidad de poner en juego recursos plurilingües para apropiarse de nuevas formas de la lengua segunda o extranjera se ven limitados.

En segundo lugar, lo que se plantea aquí puede proyectar la discusión sobre la relación entre diferentes modos de gestión de las lenguas en las interacciones y las políticas lingüísticas. Dos cuestiones se presentan relevantes en este sentido. Por un lado, en lo que respecta al estatus del español en ambos contextos; por otro, en lo relativo a la iniciativa docente de considerar el bagaje lingüístico de los estudiantes en la interacción de clase.

A diferencia de los primeros casos, en los cuales el espacio para la enseñanza del español está reconocido institucionalmente, ya que se trata de una lengua extranjera que forma parte del currículum escolar de los estudiantes, en los casos tomados del contexto indígena argentino, estos espacios emergen en la interacción en relación, como se señaló, con la lengua que se considera vehículo de los contenidos curriculares, presente en la agenda (muchas veces implícita) de la docente. En el primer caso, la enseñanza del español es parte de la política lingüística explícita del Brasil; en el segundo caso, esta lengua se considera la lengua común de la escolarización en Argentina, y no se prevén medidas para su enseñanza como segunda

lengua ni siquiera en contextos como los que hemos citado, en los cuales los niños desconocen o conocen muy poco esta lengua. Ambas políticas lingüísticas se basan en ideologías lingüísticas particulares que explican o dan sentido a las prácticas referidas en el apartado anterior.

Respecto al uso explícito de las lenguas no escolarizadas, es remarcable el modo en que el diseño de la actividad didáctica de la docente brasileña gestiona las tres lenguas, fomentando a través de la elicitación de enunciados en lengua ucraniana momentos de trabajo plurilingüe. De este modo, propone una política lingüística de la clase que se distancia de la oficial, en la cual los espacios para las lenguas están delimitados, y en la cual las lenguas de las migraciones no son empleadas para enseñar-aprender otras lenguas. Como hemos señalado, los estudiantes parecen reconocer esta política lingüística de la clase, hecho que se hace patente en la aparición de secuencias en que alternan del portugués al ucraniano en conversaciones entre ellos.

Contrariamente, según hemos observado en las clases con niños wichi, las aulas muestran una gestión de las lenguas que reconoce jerarquías entre lenguas, las cuales, como se explicó en el apartado anterior, están distribuidas mayoritariamente entre turnos de habla con distinto grado de independencia o dependencia. Los niños reconocen esta distribución entre las lenguas y reaccionan frente a ella optando por el uso de la lengua wichi para interactuar con la asistente, e interviniendo mayormente en español en interacción con la docente a cargo de la clase. Sin embargo, su falta de competencia en esta lengua y el reconocimiento de la jerarquía entre las lenguas parecen impactar en su participación en la clase, a la cual contribuyen poco y en turnos breves, generando menos oportunidades para la reestructuración de sus repertorios en la lengua-meta.

6. Comentarios finales

Las prácticas analizadas revelan una parte de la compleja realidad lingüística de Brasil y de Argentina, en lo que concierne a la comprensión y al estudio de los contextos plurilingües.

Si bien estas realidades están establecidas desde hace mucho tiempo, siguen siendo prácticamente invisibles a aquellos sectores que tienen a su cargo el estudio de las mismas. Esto puede explicarse en parte porque en el imaginario común, Brasil y Argentina son territorios monolingües, cada una con su lengua muy bien establecida —el portugués y el español. En esta

construcción política, se borran los procesos históricos de constitución de estas naciones, sus flujos migratorios y pueblos originarios de estos dos países.

Por lo tanto, lo que está claro de esta situación, es que la producción académica existente hoy en día no causa impacto suficiente capaz de replantear las prácticas y establecer otras formas, muchas veces más complejas, relacionadas a la didáctica del plurilingüismo. La posibilidad de plantear este tema, en una publicación científica, lo pone de relieve y posibilita que estos escenarios plurilingües formen parte de las discusiones en torno a las lenguas que habitan nuestros territorios y que, al fin, se materializan en prácticas escolares.

Partiendo de la discusión que presentamos en este estudio, nos parece necesaria la transformación de determinadas tendencias educativas que insisten en la implementación de un monolingüismo, ya sea en portugués, en español o en otros idiomas extranjeros que se enseñan en las escuelas. Esta perspectiva, hace años, estuvo basada en los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas, lo que parece perpetuarse en algunas situaciones escolares. Tal perspectiva, inevitablemente, finaliza siempre con el silencio y esconde las voces plurilingües que habitan las sociedades y las escuelas.

La transformación a que hacemos hincapié debe dirigirse a crear diferentes procedimientos metodológicos. En lugar de una didáctica monolingüe, proponemos otra, la cual aporte los conocimientos de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar nuevos saberes plurilingües y pluriculturales, tal como postula MOORE (2009) y que, por consecuencia, generen diferentes relaciones con su saber sobre las lenguas y también con sus identidades lingüísticas.

Referencias Bibliográficas

ALBERT, J.-L.; PY, B. Interlangue et conversation exolingüe. **Cahiers du Département de langues et des sciences du langage**, 1, 30-47, 2004.

Argentina. **Ley de Educación Nacional N° 26206**. Buenos Aires, 2006.

AUER, P. (ed.) **Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity**. New York: Routledge, 1999.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). **Acquisition et interaction en langue étrangère** [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 16 mai 2016. URL: <http://aile.revues.org/4875>.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language and Literacies paper**, 65, 2011.

DE PIETRO, J.F.; MATTHEY, M.; PY, B. Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Acquisition and didactic contract: Potentially acquisitional sequences in exolingual conversation. In.: WEIL, D.; H. FOUGIER (orgs.). **Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique**. Strasbourg, France: Université des Sciences Humaines, p. 99–124, 1989.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

GUMPERZ, J.J. **Engager la conversation**. Paris: Edition Minit, 1989. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

HELLER, M. Undoing the macro/micro dichotomy: ideology and categorisation in a linguistic minority school. In.: N. COUPLAND, SARANGI, S., Y C. N. CANDLIN (Eds.), **Sociolinguistics and Social Theory** (pp. 212-234). London, UK: Longman, 2001.

HELLER, M. Critical ethnographic sociolinguistics. In.: M. HELLER (ED.), **Paths to postnationalism**. A critical ethnography of language and identity (pp. 31–50). Oxford: Oxford University Press, 2011. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.003.0002>

HORNBERGER, N. Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. **Language and Education** 9(4), 233-248, 1995. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1080/09500789509541417>

LÜDI, G. Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In KREMER, D. (ed.): **Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes**. Université de Trèves (Trier), 1986. Tübingen, Niemeyer, t. VII, pp. 4^o5-424, 1989.

LUDY, G.; PY, B. **Etre bilingüe**. Berne: Peter Langue, 2003.

LÜDI, G.; PY, B. 'To be or not to be ... a plurilingual speaker'. **International Journal of Multilingualism**, 6:2, p.154 – 167, 2009. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1080/14790710902846715>

MONDADA, L. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. **Journal of Language Contact-THEMA**, 1, p.168-197, 2007. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1163/000000007792548396>

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2009.

MUYSKEN, P. **Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MUYSKEN, P. Code switching and grammatical theory. In: MYLROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. C.U.P, 1995. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511620867.009>

POPLACK, S. Code-Switching. In.: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J.; TRUDGILL, P. (Orgs). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**, 2004.

PY, B. Bilinguisme, exolinguisse et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. **Tranel**, 17, p. 147-161, 1991.

PY, B. Quelques remarques sur les notions d'exolinguisse et de bilinguisme. **Cahiers de Praxématique**, 25, 79-95. 1995.

UNAMUNO, V. Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüísticoeducativas desde las aulas bilingües del Chaco. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23 (101), 2015.

UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. Introducción. In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (ed.) **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina**. Bellaterra/Buenos Aires. GREIP/UAB, p. 17-30, 2012.

Simbología de las transcripciones

|| <núm>: pausa según duración.

EN MAYÚSCULA: lengua wichi

En negrita: lengua ucraniana

En minúscula: lengua española o portugués

: alargamiento vocálico

-: entonación final suspendida

\: entonación final descendente

/: entonación final ascendente

[comentarios del observador]

{(F) texto}: dicho con mayor volumen e intensidad.

acciones no verbales que acompañan el habla

=texto= =texto= : solapamientos

-Traducción del ucraniano al portugués.

Artigo recebido em: 29.06.2016

Artigo aprovado em: 03.09.2016

Interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas de uma escola pública no Sul do Brasil: “Deus o livre, Як ви сі повбирали”

Plurilingual interactions and the Ukrainian language in classes of a South Brazilian public school: “For God’s sake, Як ви сі повбирали”

Jakeline A. Semechechem*
Neiva Maria Jung**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um panorama das interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana nas aulas de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública em uma comunidade rural no município de Prudentópolis, sudeste do Paraná, Sul do Brasil. Os pressupostos teóricos que nos orientam estão baseados em conceitos como de repertórios linguísticos, práticas linguísticas e de translinguagem. Os dados apresentados fazem parte de uma etnografia da linguagem e mostram que as interações plurilíngues nas aulas dessa turma ocorrem predominantemente entre os alunos em conversas sobre assuntos alheios aos conteúdos das aulas, em participações adjetivadas como *exuberantes*, e também, embora em menor proporção, para a construção de conhecimento sobre a pauta da aula.

PALAVRAS-CHAVE: Interações plurilíngues. Língua ucraniana. Prudentópolis.

ABSTRACT: In this paper, we present an overview of the plurilingual interactions involving the use of the Ukrainian language in the classes of the third-year of high school group of a public school situated in a rural community in the municipality of Prudentópolis, in the southeast of the state of Paraná, in the south of Brazil. The theoretical assumptions that guide this study include the concepts such as linguistic repertoires, language practices and translinguaging. The data are part of a linguistic ethnography study and the data analysis shows that plurilingual interactions in class occur predominantly among students in conversations about issues unrelated to school content, in exuberant participations, and also, though to a lesser extent, to construction of knowledge about the topic of the class.

KEYWORDS: Plurilingual interactions. Ukrainian language. Prudentópolis.

1. Introdução

Neste artigo, temos como objetivo apresentar interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana e da língua portuguesa em aulas de uma turma de 3.º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada em uma comunidade rural no município de Prudentópolis, sudeste do Paraná, Sul do Brasil.

* Doutora em Letras (UEM). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). Contato: jakeline.semechechem@uenp.edu.br

** Doutora em Letras (UFRGS). Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Contato: neiva.jung@gmail.com.br

O município de Prudentópolis está localizado a 200,88 km da capital do estado, Curitiba, é reconhecido como um contexto plurilíngue, que envolve interações em língua portuguesa, língua ucraniana e algumas poucas práticas em língua polonesa. A situação de plurilinguismo no município é decorrente da imigração europeia para o município no final do século XIX e início do século XX, principalmente de populações eslavas, ucranianos e poloneses, estes em menor proporção, e alguns alemães e italianos. No dia-a-dia em Prudentópolis, mesmo após cem anos dos fluxos migratórios, é comum as pessoas se depararem com interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana e da língua portuguesa, seja na cidade seja nas comunidades rurais, principalmente em algumas comunidades rurais, contrapondo-se dessa forma ao mito do monolinguismo no Brasil (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2000; ALTENHOFEN, 2004; CESAR; CAVALCANTI, 2007).

Embora haja no Brasil municípios, ao total 16, que cooficializariam suas línguas de imigração ou suas línguas indígenas (OLIVEIRA, 2015), muitos ainda têm em suas realidades apenas o português como língua oficial, e esse é o caso de Prudentópolis. Nas escolas, a língua oficial de instrução é a língua portuguesa e, em algumas, a língua ucraniana é ensinada como língua estrangeira, como em um curso de línguas estrangeiras modernas em horário extracurricular, pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)¹, e em uma escola pública como disciplina da grade curricular. Na escola *locus* deste estudo, a língua ucraniana é ofertada no curso de língua estrangeira moderna e, além disso, faz parte das interações plurilíngues nas aulas e para além das aulas, constituindo uma política linguística local (SEMECHECHEM, 2016).

Tendo em vista, o novo paradigma sociolinguístico que, segundo Blommaert (2010), precisaria, ao invés de se preocupar com línguas como códigos e sistemas, se preocupar com as línguas e recursos linguísticos em contextos socioculturais, históricos e políticos reais, apresentamos por meio deste recorte de um estudo etnográfico, como alunos e professores usam os recursos linguísticos de que dispõem em interações plurilíngues que envolvem também o uso da língua ucraniana nas aulas de uma turma de 3.º ano do Ensino. Para isso, organizamos o artigo do seguinte modo: primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos, em seguida,

¹ “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade”. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345> Acesso em 20 out. 2015.

os pressupostos metodológicos e o contexto de pesquisa, na sequência, a análise de dados e, por fim, algumas considerações finais.

2. Linguagem como prática social: plurilinguismo e translinguagem

Alvarez-Cáccamo (1998) e Heller (1999) destacaram que ainda continuamos a ver, em muitas de nossas pesquisas, as línguas como sistemas autônomos, conseqüentemente o multilinguismo como um conjunto de monolingüismos paralelos (HELLER, 1999). Para Heller (2007), é necessário mover as discussões para uma abordagem que privilegie a linguagem como prática social, falantes como atores sociais e limites e fronteiras como produtos da ação social.

Para abarcar a diversidade linguística em tempos de superdiversidade, da diversificação da diversidade (VERTOVEC, 2007), Blommaert (2010) e Blommaert e Rampton (2011) propõem reconhecer e trabalhar com repertórios, uma vez que essa abordagem daria conta dos diferentes recursos linguísticos que as pessoas podem usar, o que envolve não só diferentes variedades linguísticas, mas também estilos, gêneros etc (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Além disso, dá conta do que Blommaert (2010) caracterizou como “multilinguismo truncado²” em situação de superdiversidade, ou seja, um multilinguismo não no sentido de as pessoas terem total competência nas línguas, mas de usarem partes de seus conhecimentos para a realização do que pretendem. Para Westinen (2014), o termo “multilinguismo truncado” sinaliza que esse tipo de ocorrência seria problemático, embora Blommaert (2010) não se refira a ele nesse sentido. Por isso, ela prefere não usar esse termo.

De acordo com Lähteenmäki, Varis e Leppänen (2011), a fim de reconhecer a complexa interação entre a diversidade linguística, negociação de identidades e diferentes representações sócio-ideológicas da realidade alguns autores propõem trabalhar com a noção de heteroglossia de Bakhtin (1981)³.

[...] a heteroglossia não opera com a ideia de línguas separáveis, mas representa uma dinâmica e um conglomerado híbrido de recursos linguísticos e discursivos que proporcionam auto-expressão, comunicação e identificação,

² Truncated multilingualism.

³ Tal abordagem heteroglössica para o multilinguismo tem sido discutida, por Bailey (2012), Blackledge, Creese e Takhi (2013) e Solovova (2014).

em situações comunicativas particulares (Leppänen, no prelo)⁴ (LÄHTEENMÄKI; VARIS; LEPPÄNEN, 2011, p. 3).

Outros autores, como García (2009, 2012, 2013, 2014) e García e Wei (2014), propõem, a partir de uma epistemologia pós-estruturalista e pós-colonialista, o termo *translinguagem*⁵, reconhecendo a heteroglossia das práticas discursivas dos falantes e as características dinâmicas que as definem (GARCÍA, 2013). De acordo com García (2014), o termo *translanguaging* foi cunhado por Cen Williams (1994) e no seu uso original referia-se a uma prática pedagógica em que alunos foram convidados a alternar suas línguas, por exemplo, os alunos eram convidados a ler em inglês e escrever em galês e vice-versa. Desde então, o conceito foi ampliado por muitos estudiosos.

A *translinguagem* não é simplesmente alternar entre um código linguístico e outro. A abordagem de *translinguagem* postula que os bilíngues têm um repertório linguístico a partir do qual eles selecionam recursos estrategicamente para se comunicar (GARCÍA, 2012). Os falantes selecionam recursos de linguagem de seus repertórios e “articulam-nos” em suas práticas linguísticas com vistas à situação comunicativa⁶ (GARCÍA, 2014).

Para García e Wei (2014), a *translinguagem* é a realização de práticas linguísticas nas quais os falantes utilizam diferentes recursos movidos independentemente e motivados por diferentes histórias, e experienciados em interação como um novo conjunto. “A *translinguagem*, portanto, não é simplesmente uma adaptação passiva a uma ou duas línguas autônomas, mas o surgimento de práticas linguísticas novas e complexas⁷” (GARCÍA, 2013, p. 355).

García (2012) destaca ainda que a *translinguagem* assume a posição de que a linguagem é ação e prática, e não um simples sistema de estruturas e conjuntos discretos de habilidades. Por isso, o termo *translinguagem* apresenta a forma “ing⁸” (p. 1), para enfatizar ação e prática de “linguajar bilingualmente⁹” (p. 1).

⁴ (...) heteroglossia does not operate on the idea of separable languages but represents a dynamic and hybrid conglomerate of linguistic and discursive resources that afford self expression, communication and identification in particular communicative situations (Leppänen, forthcoming).

⁵ Tradução para *translanguaging*, conforme temos identificado na literatura brasileira.

⁶ A *translinguagem* além de prática comunicativa é também abordada como uma prática pedagógica (GARCÍA, 2009, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) quando a *translinguagem* passa a ser usado como estratégia pedagógica.

⁷ El *translenguar* no es por ende simplemente la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas o estándares, sino el surgir de prácticas linguísticas nuevas y complejas.

⁸ “*translanguaging*”.

⁹ *linguaging* bilingually.

Nesta perspectiva, a noção de repertórios e práticas são relevantes, no entanto, não tomamos práticas como simples uso de línguas em diferentes contextos, ou como um mero “fazer das coisas”, mas como uma forma de ação em um lugar e tempo específicos (PENNYCOOK, 2010a), como fundamento da linguagem (GIDDENS, 2010). Pensar em termos de práticas é, para Pennycook (2010a), reconhecer a atividade social como central. Pennycook (2010b) enfatiza que essa abordagem de linguagem como prática social, destacada por ele e Heller (2007), trata a linguagem como uma propriedade de diferentes práticas sociais. Tendo em vista esse viés teórico, na próxima seção, apresentamos os pressupostos metodológicos, bem como o contexto e os participantes/interlocutores da pesquisa.

3. Etnografia da linguagem: contexto e o percurso de pesquisa

A discussão apresentada neste artigo faz parte de uma pesquisa etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007; PEIRANO, 2008), uma etnografia da linguagem (CREESE, 2008; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ; SCHULZ, 2015), realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino na comunidade rural de Linha Verde. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido durante 4 anos, contando desde a elaboração do projeto, o trabalho de campo e a redação do relato etnográfico ou tese de doutorado. O trabalho de campo foi realizado em 2013, por meio de diferentes procedimentos e instrumentos para registrar informações e gerar dados, dentre os quais estão: a observação participante com registros em notas de campo na escola e no seu entorno, registros audiovisuais de aulas de duas turmas da escola e outras atividades, por meio de filmagens, entrevistas individuais e de grupo focal, diário dos participantes e entrevistas sobre os diários, sessões de visionamento de dados, questionários e registros de documentos escritos e artefatos.

Para fins de recorte apresentaremos os resultados em relação à análise e discussão das práticas linguísticas plurilíngues que envolviam o uso da língua ucraniana em uma das turmas pesquisadas, um 3.º ano do Ensino Médio, o 3.º H. A análise das práticas linguísticas nas aulas foi realizada a partir de dados gerados por meio de observação participante e registros em notas de campo de aulas de 10 disciplinas diferentes nesta turma e de registros em áudio e vídeo de 16 horas, 35 minutos e 34 segundos de aulas das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia, Biologia e História.

Para a análise dos registros audiovisuais de aula, usamos a abordagem microetnográfica (ERICKSON, 1992; GARCEZ, 2008; GARCEZ et al., 2014) ou a microanálise etnográfica da

interação, como é também conhecida, uma vez que essa abordagem é interdisciplinar e tem como objetivo descrever como a interação é social e culturalmente organizada em situações particulares, como a sala de aula (GARCEZ, 2008). Nas etapas de análise foram selecionados segmentos interacionais com ocorrências típicas e atípicas (ERICKSON, 1992) de práticas plurilíngues das aulas que envolvessem o uso da língua ucraniana. Posteriormente, dentre os segmentos selecionados foram escolhidos segmentos representativos para a transcrição e para a discussão na análise de dados. Os segmentos foram transcritos de acordo com as convenções Jefferson de transcrição (LODER, 2008), que seguem em anexo. O modo de transcrição utilizado foi a grafia mista (GAGO, 2002) tanto para a língua portuguesa como para a língua ucraniana, ou seja, parte no modo ortográfico e parte na grafia modificada. As transcrições das falas em língua ucraniana não correspondem ao todo ao ucraniano escrito em cirílico reconhecido como culto ou padrão. As transcrições apresentadas são de uma língua ucraniana constituída pelo contato com a língua polonesa e também com a língua portuguesa, uma língua ucraino-brasileira oral e que não tem uma escrita sistematizada. As traduções são apresentadas nas linhas abaixo das transcrições em ucraniano. Para preservar as identidades dos participantes todos são identificados por pseudônimos.

A escola de Linha Verde está localizada na comunidade de Linha Verde a cerca de 12 km da cidade. A comunidade tem um histórico de formação bastante ligado à imigração ucraniana e polonesa para o município e possivelmente o povoado originou-se por volta do ano de 1897, data em que foram registradas as primeiras atas da igreja (ANTONIO; CARDOZO, 2008). É uma comunidade reconhecida no município por seu plurilinguismo, principalmente, devido ao uso constante da língua ucraniana pelos seus moradores, no dia-a-dia.

A escola oferta Ensino Fundamental e Médio no período matutino e vespertino e, no período noturno, Ensino Médio. Além disso, a escola oferta cursos de língua ucraniana e língua espanhola pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A escola recebe alunos de aproximadamente 35 comunidades rurais, além de alunos da própria comunidade de Linha Verde, na época da pesquisa. Algumas comunidades são próximas de Linha Verde, cerca de 2 km, 7 km etc., outras mais distantes, cerca de 40 km. Na época da geração de dados, a escola contava com aproximadamente 382 alunos no período matutino, 218 no período vespertino e 51 alunos no período noturno. No período matutino tinha duas turmas de 3.º ano do Ensino do Médio, o 3.º H e o 3.º I.

A turma do 3.º H era composta por 31 alunos e eles estudavam juntos desde as séries finais do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos, com exceção de uma que trabalhava em um mercado na cidade, trabalhava em atividades relacionadas à agricultura familiar, inclusive as meninas. Dos alunos da turma, somente duas alunas não tinham ascendência ucraniana. Os alunos da turma reconheciam conviver com práticas linguísticas plurilíngues (em português e em ucraniano) em suas famílias, na vizinhança e na escola, com exceção de uma aluna que dizia vivenciar essas práticas apenas na vizinhança e na escola. Alguns inclusive reconheciam que em suas famílias e na comunidade as práticas linguísticas se davam mais em língua ucraniana do que em língua portuguesa. A maioria absoluta dos alunos participava da Igreja Católica de rito ucraniano e o cotidiano deles fora da escola era dividido entre o trabalho e a igreja, festas nas comunidades, passeios na casa de familiares e amigos e em alguns pontos turísticos, como por exemplo, cachoeiras¹⁰. Alguns meninos, diferentemente das meninas, também iam, nos finais de semana, aos bares das comunidades para jogar sinuca e encontrar os amigos.

A maioria dos professores da turma residia na cidade e ia para a escola de ônibus, alguns residiam em comunidades rurais, como o professor de Sociologia e o professor de Química que levava uma vida dividida entre o campo e a cidade. Os professores de Língua Espanhola, de Química, de Geografia, de História e de Sociologia eram identificados pelos alunos como falantes de língua ucraniana e também como membros da Igreja Católica de rito ucraniano.

Na próxima seção, apresentamos uma análise de interações plurilíngues nas aulas do 3.º H.

4. As interações plurilíngues e a língua ucraniana nas aulas do 3.º H: “Deus o livre Як, ви сі повбирали”

Nesta seção, apresentamos algumas práticas plurilíngues que ocorreram nas aulas do 3.º H, a partir de três excertos representativos.

No excerto 1, a seguir, apresentamos parte de uma sequência interacional de uma aula de Filosofia. Nessa sequência, os alunos copiavam um conteúdo, disponibilizado pela professora Edilaini, em *slides*, na TV *Pendrive*¹¹. Enquanto realizavam a cópia, Paula e Pati

¹⁰ O município além de ser referenciado na mídia pela questão étnica e linguística, é também por suas belezas naturais como cachoeiras.

¹¹ A TV Pen Drive, ou TV Laranja faz parte de uma política educacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. A TV possui entradas para cartão de memória, pen drive, DVD, CD, computador e tem como objetivo auxiliar os professores nas aulas. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 15. jun. 2015.

mantinham uma conversa sobre uma festa realizada pela igreja católica do rito ucraniano de Linha Verde¹², da qual participaram no dia anterior, no domingo. Paula e Pati durante a conversa usaram a língua ucraniana e a língua portuguesa. Lauro e Emília, posteriormente, (conforme mostra excerto 3) também se alinharam ao mesmo piso conversacional, demonstrando entendimento da conversa delas.

Excerto 1 – (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбїрали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

01	Paula	Tava bom lá embaixo. ((refere-se a uma festa da igreja da comunidade ocorrida no fim de semana))
02		(.)
03		(.)
04	Pati	((tosse)) [(tinha)]
05	♂	[()]
→ 06	Paula	Deus o livre? >Як ви сі повбїрали< >Como vocês se vestiram<
07		(.) ((Paula e Pati copiam da televisão))
08	Pati	Hahaha, aqui em cima ((aponta com o dedo para o lado direito))
09	Paula	Haha.
10		(0,4)
11	Pati	Ai ((tosse))
12		(.)
13	Pati	((tosse novamente))
14		(.)
15	♂	Oh que dia é hoje.
16		(.)
17	Edilaini	Dezesseis
18	♂	(°segunda-feira°)
→ 19	Pati	()Ta camiseta Сузани ((olha para a camiseta que estava vestindo)) Essa camiseta é da Suzana
20	Paula	((Paula olha para a camiseta))
21	Pati	()
22		(.)
→ 23	Paula	Ta Сузана сі вмила: ((Pati olha para Paula)) A Suzana se lavou:
24		(.)
→ 25	Pati	xi:: <u>де сі вмила?</u> <u>onde se lavou?</u>

Paula estava usando a língua portuguesa e, na sequência, usa a língua ucraniana para fazer um comentário, “Deus o livre? >Як ви сі повбїрали<” (linha 06), ratificado por Pati que faz um comentário referente ao uso da camiseta da irmã, “Та camiseta Сузани” (linha 19). Paula e Pati usam práticas de translíngua para conversar. Posteriormente, Paula (linha 23) sinaliza a narração de um episódio ocorrido com Сузани, a irmã de Pati na festa, “Та Сузана сі вмила:”. Embora ela não cite que se tratava de um acontecimento ocorrido na festa (linha 23), é possível

¹² A festa ocorrida na comunidade foi realizada pela Igreja Católica do rito ucraniano com o objetivo de angariar fundos para a instituição religiosa.

inferir pela moldura metacomunicativa como enquadre de conversa sobre a festa. Pati (linha 25), também em língua ucraniana, ratifica Paula e assume um alinhamento de quem quer saber mais sobre o evento, “xi:: де сі вмила?”), o que é sinalizado pelas ênfases de som em “де” e “вмила” (linha 25) e entonação ascendente.

Na sequência, conforme excerto 2, Paula em língua ucraniana e língua portuguesa passa a narrar o fato cujo foco principal passou a ser o evento envolvendo a irmã de Pati, Сузані, durante a festa.

Excerto 2 – (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

- 26 Paula (hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела
Se lavou no роço onde tava se amassando (ficando)
- 27 Pati з ким?
Com quem?
- 28 (.)
- 29 Paula () [Ничьом]
Netio
- 30 Lauro [(Meu deus)] () ((Para Antonio))
- 31 (.)
- 32 Pati Аí, não acredito?
- 33 Paula А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті. (.) не, не, [кажи нічого] =
E eu disse > espere, espere< eu vou contar pra Tati. Não, não, não diga nada
[()]
- 34 Antonio
- 35 = я вже йду там haha.
Eu já vou lá haha.
- 36 Pati Hahah.
- 37 Paula Não demoro cinco minuto () ((fala em ucraniano não transcrita))
- 38 Pati Eu não acredito °nisso°
- 39 Paula ([haha]) ((fala em língua ucraniana não transcrita))
- 40 Pati [()]
- 41 Paula () ((fala em língua ucraniana não transcrita))
- 42 Pati (° não falou nada pra mim°)

Paula relata em língua ucraniana que Сузані se lavou onde estava ficando¹³ com alguém “(hh.) Та сі вмила в криниці Там де сі мнела” (linha 26). Pati, em adjacência e também em língua ucraniana, pergunta “з ким?” (linha 27) e Paula responde (linha 29), pronunciando o nome da pessoa em língua ucraniana. Pati, por sua vez, em língua portuguesa, sinaliza surpresa e diz “Аí, não acredito?” (linha 32). Paula, na continuidade do relato, muda seu *footing* de narradora em 3.^a pessoa para o discurso direto e reproduz as falas do evento narrado, primeiro em seu tom de voz “А я казала > чикай, чикай < я зкажу Таті.” (linha 33), depois com tom

¹³ Paula usa o termo “ficar” para descrever o envolvimento de Сузані, usando o termo literal de se amassar. No entanto, na língua ucraniana culta é usada outra expressão para o termo “ficar”.

de voz modificado “не, не, [кажи нічого] я вже йду там,” (linha 33 e 35), simulando a voz de Сузані. Na sequência, Paula volta a fazer o relato no discurso indireto, usando a língua portuguesa e a língua ucraniana “Não demoro cinco minuto () ((fala em ucraniano não transcrita por não estar bem audível))” (linha 37).

Nesse piso conversacional sobre acontecimentos na festa do fim de semana, subordinado à atividade de cópia, Paula e Pati mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa para construção de significados sobre a festa na conversa, trazendo a vida vivida na comunidade para dentro da escola, realizando também práticas de translinguagem.

Na sequência, Lauro e Emília também se alinham ao piso conversacional de Paula e Tati, demonstrando que também estavam participando e produzindo sentidos da interação plurilíngue das meninas.

Excerto 3 - (Segmento “Deus o livre, Як ви сі повбирали” - 3:50-5:19 - Aula de Filosofia - 16/09/2013)

→	43	Lauro	Павла, Павла? Vô contá, vô contá (tudo) pro teu pai. Paula, Paula?
	44	Paula	((olha para Lauro))
	45		(.)
	46	Pati	Oh? domingo foi feito pra se diverti.
	47		(.)
→	48	Emília	Oh, Pati?
	49	Pati	Âh?
→	50	Emília	é dia seis ° que vai tê outra festa (né)°
	51	Pati	é: ((linhas omitidas))
→	60	Lauro	Vocês passaram por ali nessa pedrera ()
	61	Paula	Èh nesse carero ((aponta com a caneta))
	62	Lauro	Aqui em (roda) esse carero ()
	63		(.)
→	64	Paula	Ahã.
→	65	Lauro	pois é: porque vocês pararam ()
→	66	Pati	Ihul:: Tixo? Quietto Paula Silêncio?
	67	Paula	Mas nós fomo de carro
	68	Lauro	Âh?
	69	Paula	Nós fomo de carro

Lauro, que estava sentado mais ao fundo da sala, cerca de três carteiras atrás de Pati e Paula, logo após o turno de Pati (linha 42, excerto 2), toma o turno e seleciona Paula, pronunciando seu nome em língua ucraniana e assumindo um alinhamento de denunciante em

língua portuguesa “Павла, Павла? Você contém, você contém (tudo) pro teu pai.” (linha 43). Lauro em língua portuguesa comenta “Paula vocês passaram ali perto da () né:” (linha 52). Quando Paula (linha 64) confirma positivamente os questionamentos de Lauro sobre os lugares nos quais ela tinha passado com o namorado, Lauro a questiona “pois é: porque vocês pararam ()” (linha 65) e Pati (linha 66) se autosseleciona, usando a língua portuguesa e a língua ucraniana para enfatizar que Paula fique quieta, “Ihul:: Tixo? Quietos Paula”. Nessa sequência, Paula, Pati e Lauro mobilizam seus recursos linguísticos em língua ucraniana e em língua portuguesa, sustentando uma conversa plurilíngue subordinada à realização da atividade da cópia.

Emília também demonstra que estava orientada para a interação plurilíngue de Paula e Pati quando pede para a Pati a confirmação de quando seria a outra festa, se alinhando à conversa delas (linha 50). Assim, Lauro e Emília não eram ouvintes endereçados e ratificados por Paula e Pati, mas se alinharam à conversa delas e passam a ser ratificados. Ambos demonstram também que estavam produzindo sentidos da conversa em língua ucraniana e em língua portuguesa.

Nesse segmento da aula, os participantes Paula, Pati, Lauro e Emília, mantêm uma conversa sobre assuntos alheios ao tópico da aula e subordinada à realização da atividade de cópia. Nessa conversa, eles alternam suas práticas linguísticas em língua portuguesa e em língua ucraniana, produzindo uma interação plurilíngue durante a aula e práticas de translíngua (GARCÍA, 2009, 2014; GARCÍA; WEI, 2014). Nessas práticas demarcam um piso paralelo ao da aula, no qual tratam de assuntos da comunidade e incluem e excluem interlocutores por meio das línguas que usam.

Além das conversas paralelas sobre assuntos cotidianos, os alunos, ao realizarem práticas linguísticas plurilíngues, realizam participações adjetivadas como exuberantes (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015). Rampton (2006), em relação à sala de aula contemporânea de Londres, descreve uma nova ordem comunicativa, na qual os alunos não seguem mais práticas interacionais tradicionais. Nessa nova ordem comunicativa na sala de aula, eles apresentam outras práticas interacionais, nas quais se auto-selecionam, selecionam outros alunos, avaliam outros alunos, fornecem respostas sem solicitação pelo professor, apresentam turnos de canto, fazem estilizações linguísticas durante as aulas e realizam performances expressivas. Essas participações podem estar a serviço da construção de conhecimento sobre a

pauta da aula, mas também podem ser unicamente com o objetivo de gerar riso e tornar a aula animada (LOPES, 2015).

A seguir, apresentamos uma sequência de uma aula de uma aula de História, na qual durante a cópia de atividade da lousa de uma síntese que era passada pela professora Renata, Pati e Paula iniciam uma conversa em língua ucraniana e Jane se alinha a elas produzindo um turno de canto em língua ucraniana, realizando uma performance expressiva por meio da língua ucraniana.

Excerto 4 - (Segmento “Чуєш” -21:51-23:37 - Vídeo Aula de História - 21/10/2013)

- 58 Paula Чуєш? ((vira o rosto para trás em direção a Pati))
Escute?
- 59 ((Pati olha para Paula e Jane também))
- 60 Eder Oi o (cara).
- 61 Paula Pati?
- 62 (.) ((Tati sinaliza com a cabeça))
- 63 Paula [>що ти будежробила:<]
[>O que você vai fazerhoje:<]
- 64 (.) ((Paula mexe com o ombro))
- 65 Pati [>Я маю шмаття прати.<]
[>Eu tenho roupa pra lavá.<]
- 66 [()] ((conversas dos meninos em sobreposição))
- 67 Jane [ЧУЄШ] ((olha para o lado de Paula))
[ESCUTE]
- 68 ♂ [FI:.....]((som com a boca))
- 69 ♂ [ram:.....]((som com a boca))
- 70 Pati () ((para Paula))
- 71 Jane Ó Oh, Paula?
- 72 (.)
- 73 Jane ЧУЄШ.
ESCUTE
- 74 ♂ >rebola rebola rebola<
- 75 Paula ЧУЄШ (° °)
ESCUTE
- 76 Jane >ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:< ((cantarolando))
>ESCUTE: ESCUTE: ESCUTE:<
- 77 Paula ((Faz expressão de riso))
- 78 Renata O que é: pra escutá? ((Deixa de escrever no quadro e vira-se para frente))
- 79 Eder Ué BICHANO haha. ((para o colega))
- 80 (.) ((Paula olha para Renata depois para Jane))
- 81 Paula Hãhã ((ri e volta copiar a atividade))
- 82 Jane [Escute (° °)] ((fala algo inaudível para a Renata))
((linhas omitidas))
- 89 Cássio [>°e remexe °<] ((cantarolando))
- 90 Pedro >Mexe pra lá< ((cantarolando))

Paula sinaliza propor um piso conversacional selecionando Pati, por meio da língua ucraniana “Чуєш?” (linha 58). Na sequência, Pati e Jane olham para Paula (linha 59), Jane também sinaliza se orientar para a fala de Paula embora não tivesse sido a interlocutora endereçada, já que na análise multimodal é perceptível que Paula tinha olhado somente para Pati (linha 58). Em seguida, Paula seleciona Pati (linha 61), chamando-a pelo nome “Pati?”. Pati ratifica Paula com uma expressão corporal (linha 62) e Paula pergunta para Pati [>що ти будеж робила:<] (linha 63). Pati em adjacência ao turno de Paula faz um sinalização corporal com o ombro (linha 64) e responde a pergunta de Paula [>Я маю шмаття прати.<] (linha 65). Paula e Pati cossustentam um piso conversacional sobre afazeres domésticos do dia, por meio de práticas linguísticas em língua ucraniana.

Jane (linha 67) olha para Paula e diz: “ЧУЄШ”, no entanto, ela não é ratificada por Paula em adjacência, talvez devido às falas em sobreposição (linhas 68 e 69) e à distância de onde Jane e Paula estavam na sala, embora a entonação de voz tivesse sido elevada. Jane toma o turno novamente (linha 71) e seleciona Paula, chamando-a pelo nome “Ô Oh, Paula?”. Na sequência, Jane toma o turno ЧУЄШ. (linha 73). Paula ratifica Jane, ЧУЄШ (° °) (linha 75), respondendo também em língua ucraniana. Jane começa a cantarolar em tom de voz elevado “>ЧУЄШ: ЧУЄШ: ЧУЄШ:<” (linha 76) e é ratificada por Paula que faz expressão de riso (linha 77). O fato de Paula ter ratificado o turno de Jane com um riso e não com outro turno pode ser pelo fato porque, de acordo com Rampton (2006), um turno de canto não requer um turno de resposta. Assim, há uma laminação no enquadre de conversa para de cantoria, uma participação exuberante.

Renata (linha 78) para de escrever na lousa e pergunta o que era para escutar “O que é: pra escuta?”, demonstrando que estava orientada para as práticas linguísticas e se alinhando em língua portuguesa às falas em língua ucraniana das meninas. Paula e Jane não respondem à pergunta de Renata, Paula ri e volta a copiar a atividade (linha 81), e Jane, quando Renata já virou novamente para escrever no quadro, diz [Escute (° °)] (linha 82), “por que não escutou” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2013).

Alguns meninos também realizavam participações tidas como exuberantes, como sons com a boca (linhas 68 e 69), turnos de cantoria em português (linhas 74, 89 e 90). Jane vai além das conversas paralelas e produz um turno cantorolado em língua ucraniana. Desse modo, nas aulas dessa turma, identificamos também participações plurilíngues exuberantes.

Interações plurilíngues que envolviam o uso da língua ucraniana pelos participantes em pisos conversacionais cossustentados em torno da discussão de atividades e de conteúdos das aulas foram menos observadas. Também foram poucos os usos da língua ucraniana em pisos conversacionais envolvendo toda a turma e os professores.

Nas vezes em que foram observados esses usos, os participantes usaram a língua ucraniana em pisos conversacionais cossustentados por alguns participantes. Ilustramos com a aula de História, na qual Anita¹⁴ se alinha ao piso conversacional de Antônio, Lauro e Ivan usando a língua ucraniana e depois eles passam a discutir a atividade em língua ucraniana e em língua portuguesa, conforme apresentamos na vinheta narrativa a seguir.

Anita passou cinco questões na lousa sobre o Brasil (devido à semana da independência do Brasil) para serem respondidas pelos alunos em grupos de até 4 pessoas, para depois serem apresentadas para a turma toda. Após passar as questões, Anita destinou a aula para que os alunos formassem os grupos e respondessem as questões. Os alunos formaram os grupos. Como eu estava sentada mais ao meio da sala fiquei próxima ao grupo de Antônio, Lauro e Ivan. Ivan estava incumbido de ser o escriba e copiava lentamente as perguntas da lousa. Antônio contava para eles sobre a compra de um trator, alternando seu relato entre a língua portuguesa e a língua ucraniana. Anita, que passava pelos grupos, vai até eles e chama a atenção em língua ucraniana. Ela disse para os alunos: *Ходім до роботи. Без говорення* (vamos, vamos, trabalhar chega de conversa), Lauro respondeu: *Ми тепер працюємо* (estamos fazendo a atividade). Ela respondeu: *Нуто починай ти писати також* (então comecem a escrever também). Depois ao passar por mim e em português conta o ocorrido e o diálogo entre ela e os alunos. Ainda salientou que eu observasse os meninos que passaram a discutir sobre a atividade em língua ucraniana ((observo e eles, olhando para as perguntas, conversavam em língua ucraniana e em português)) (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013).

O fato de os alunos terem optado por discutir essa tarefa em língua ucraniana e língua portuguesa, por meio de translíngua, pode ter sido devido ao incentivo de Anita que se alinhou em língua ucraniana à conversa deles sobre a compra de um trator, na qual usavam o português e o ucraniano, e por meio de seu papel institucional de professora fez com que eles mudassem da conversa sobre o trator para a discussão da atividade.

O uso da língua ucraniana em pisos conversacionais com os professores e todos os alunos da turma como ouvintes endereçados ocorreram em situações particulares e, nas aulas de alguns professores, por exemplo, quando Anita usou a língua ucraniana para questionar os

¹⁴ Durante o trabalho de campo a turma teve duas professoras de História, Anita e Renata. Renata substituiu Anita quando ela se afastou da escola.

alunos sobre a não entrega de um trabalho sobre o filme “Made in Ucrânia”, passado na semana da Cultura Ucraniana na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2013), ou quando os participantes tornaram relevante desconhecer palavras em língua portuguesa com igual significado e usaram palavras em língua ucraniana, seguida de uma busca de tradução para o português. Isso ocorreu na aula de Química e de Sociologia quando os professores, ambos da comunidade, trouxeram para a pauta da aula saberes locais para os quais não havia uma tradução em língua ucraniana, conforme mostramos no excerto a seguir da aula de Sociologia.

O professor Rubens, durante um ditado na aula da Sociologia, faz uma pausa, para a explicação e exemplificação do conteúdo, cita um exemplo em língua ucraniana e da religião Católica do rito ucraniano e revela não saber um significado equivalente em “brasileiro”.

Excerto 5 – (Segmento “Em brasileiro não sei o que é” - 21:37-24:32 - Aula de Sociologia – 16/10/2013)

	24	Rubens	Então as- (.) relação social é quando os indivíduos agem do mesmo modo
	25		(.) Geralmente dentro de igrejas mesquitas e o (.) sinagogas.
	26		(.)
	27	Rubens	Veja bem nem que não (.) não [faça parte] >da da< religião mas se a pessoa tá =
	28	Rafael	[()] ((para Fabrícia))
→	29	Rubens	= dentro de uma igreja (.) quando alguma (.) geralmente fazê o sinal da cruz
→	30		todo mundo faz igual na mesma no mesmo momento, o Поклони vocês já Práticas de genuflexão ou prostrações ⁹⁹
→	31	Rubens	ouviram falá né, o que é Поклони: [os] ucranianos [sabem] i em brasileiro=
→	32	Jorge	[[(levanta a mão)] [(ucraniano)] ((fala
→	33		algo ininteligível acenando movimentos com a mão para baixo e para cima))
→	34	Rubens	= [não vô sabe] nem o que é,
→	35	Antônio	[(>° ° <)] ((fala em língua ucraniana para Jorge))
→	36	Rubens	mas é um dia especial onde as pessoas [(praticam)] [()]
	37	Fabrícia	[()]

Rubens (linha 24) inicia uma explicação sobre o conteúdo que estava ditando para os alunos. Ele traz para a explicação a religião e a igreja (linhas 29, 30 e 31), especificamente cita um exemplo em língua ucraniana, o “Поклони”¹⁵, e ao dizer “vocês já ouviram falá né”, não deixa espaço relevante para transição de turnos.

¹⁵Não há uma tradução literal para a língua portuguesa. Guérios (2007) traduziu como prostrações e a professora de língua ucraniana que auxiliou nas transcrições deste trabalho usou o termo genuflexão. O termo “Поклони”, segundo Guérios (2007), refere-se a um dos rituais do rito oriental da Igreja Católica que não existe no rito latino. Esse ritual é constituído de uma série de rezas, acompanhadas de prostrações até o chão, que se estendem durante horas no último domingo da Quaresma.

Rubens não sinaliza que fez uma pergunta, mas uma afirmação de que os alunos já tinham ouvido falar, indexicalizada pelo “né”. Depois, na sequência, ele sinaliza uma pergunta retórica “o que é Поклони: [os] ucranianos [sabem]” (linha 31), pois embora tenha dito “o que é” e depois pronunciado o final da palavra “Поклони:” com ênfase de som, ele não deixa espaço relevante para tomada de turno, para uma possível resposta, já citando que “[os] ucranianos [sabem] i em brasileiro[não vô sabe] nem o que é” (linha 34).

Jorge tentou se autosselecionar logo após Rubens ter dito “o que é Поклони: [os]” (linha 31), levantando a mão (linha 32), mas não é ratificado por Rubens. Em seguida, Jorge fala algo ininteligível em sobreposição à fala de Rubens ([(ucraniano)] (linha 32) e faz movimentos com a mão para baixo e para cima. Assim, embora Rubens tenha feito uma pergunta retórica sobre o que era “Поклони”, Jorge sinaliza querer responder tanto pela autosseleção, erguendo a mão, como pelos movimentos que faz com a mão.

Rubens traz, assim, para o piso conversacional cossustentado com toda a turma, durante a exemplificação de conteúdo da aula um termo em língua ucraniana, da religião professada pela maioria dos alunos e a igreja frequentada por todos os alunos da turma. Ao afirmar que os alunos já deveriam ter ouvido falar do “Поклони”, ele associa-os como pertencentes a um grupo étnico e religioso. Rubens ratifica a língua e a cultura local, ao trazê-las como exemplo, mas também quando se justifica que não sabe em “brasileiro”, indexicalizando que pretendia apresentar o significado em português, o que ele desconhece.

Portanto, identificamos práticas linguísticas que envolviam o uso da língua ucraniana nas aulas, em conversas paralelas ou subordinadas às atividades em língua ucraniana, nas quais traziam a vida vivida localmente para a sala de aula, em participação exuberantes, em grupos particulares em que usavam a língua ucraniana para a realização das tarefas e em pisos com toda a turma quando traziam termos locais dos quais desconheciam tradução para o português.

5. Considerações finais

Neste artigo, os resultados da análise mostram que as interações plurilíngues que envolvem o uso da língua ucraniana ocorreram mais entre os alunos e em pisos conversacionais paralelos à interação focal das aulas ou subordinadas às atividades com o texto escrito. Nessas conversas, os alunos falavam de assuntos alheios ao conteúdo das aulas, sobre suas vidas

peçoais, acontecimentos, atividades domésticas etc. É possível reconhecer que os alunos realizam práticas de translanguagem, uma vez que selecionam recursos de linguagem dos seus repertórios para articulá-los em suas práticas linguísticas com vistas à situação comunicativa (GARCÍA, 2014), ou seja, considerando tratar-se de pisos paralelos à atividade da aula, a importância do conhecimento local para a aula e considerando os interlocutores. Esses fatores que constituem a ação, o linguajar bilíngue, é que orientaram os interlocutores na alternância entre a língua portuguesa e a língua ucraniana. Além disso, os alunos também usaram a língua ucraniana para realizar participações exuberantes de cantorias, práticas que comumente também realizavam em língua portuguesa.

As atividades de letramento escolar, como cópias da lousa ou da TV *pendrive*, resolução de atividades do livro ou no caderno, individuais ou em grupos, assim como o comportamento *exuberante* dos adolescentes e a flexibilidade dos professores na organização da *sala de aula contemporânea*, possibilitavam a coconstrução desses espaços durante as aulas. Geralmente, a maioria dos professores não se opunha às conversas subordinadas às atividades, fossem elas por meio das práticas linguísticas em língua ucraniana, em língua portuguesa ou nas duas línguas.

Em síntese, as interações plurilíngues nas aulas nessa turma têm subjacente as ideologias linguísticas em trânsito na escola, ideologias que, de acordo com Semechechem (2016), tencionam para o plurilinguismo e para o monolinguismo. Além disso, essas interações plurilíngues constituem práticas e políticas linguísticas locais articuladas com práticas religiosas e uma identidade de ucraniedade (cf. SEMECHECHEM, 2016). Nesse sentido, reafirmamos uma crítica de Reyes (2014) quando problematiza quem de fato experiencia hoje o mundo como superdiverso? Os nossos interlocutores vivem a vida no plurilinguismo, na interculturalidade.

Enfim, as interações e práticas linguísticas plurilíngues nas aulas dessa turma de uma escola pública desfazem o mito de um aparente monolinguismo, principalmente no campo educacional, visibilizam o invisibilizado e nos instigam a, conforme Cavalcanti (2015), sairmos da zona de conforto do monolinguismo que permite soluções em grandes escalas, porém irreais.

Referências Bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, n.º 1 (3), p. 83-93, 2004. Disponível em:

http://www.jstor.org/stable/41678200?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: ago. de 2016.

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. From 'switching code' to 'code-switching': Towards a reconceptualization of communicative codes. In: AUER, P. (Ed.). **Code-Switching in Conversation**. London: Routledge, 1998. p. 29-50.

ANTONIO, F. M.; CARDOZO, P. F. Turismo étnico no meio rural: possibilidades para a comunidade de imigrantes ucranianos de Linha Esperança – Prudentópolis/PR. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, n. 5, p. 85-100, 2008. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/201>. Acesso em 21 ago. 2016.

BAILEY, B. Heteroglossia. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.) **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 499–507.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A.; TAKHI, J. K. Language, Superdiversity and Education. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 59-80.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

_____. RAMPTON, B. Language and Superdiversity. A position paper. Working Papers in Urban Language and Literacies, **Paper 70**. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP070-Language-and-superdiversity-a-position-paper-.aspx>. Acesso em 21 ago. 2016.

_____; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual In: SAINTGEORGES, I.; WEBER, J.-J. **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. The Netherlands, Sense Publishers, 2013, p. 11-32. **crossref** https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA** [online], vol.15 p. 385-417, 1999. Atualmente disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015. Acesso em: 15 de ago. 2016.

_____. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 287-302.

CESAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CREESE, A. Linguistic Ethnography. In: KING, K; HORNBERGER, N. (Eds). **The encyclopedia of language and education**. Vol.10: Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. **crossref** https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_257

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n.2, p. 89-113, jul./dez.2002. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. (Eds). **The encyclopedia of language and education**. Vol.10: Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. **crossref** https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_259

_____; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA** [online], vol.30, n.2, p. 257-288, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

_____; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA** [online], 31(spe), p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>. Acesso em: 20 jan. 2016

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

_____. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C; SELTZER, K. **Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators**, p.1-6, 2012. Disponível em: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (Eds.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares**. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Español, 2013, p. 353-373.

_____. TESOL Translanguaged in NYS: Alternative Perspectives. **NYS TESOL Journal**, (1)1, p. 2-10, 2014. Disponível em: <http://www.journal.nystesol.org/jan2014/2garcia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. **crossref** <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUÉRIOS, P. R. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. 2007. Tese de doutorado (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. 3 ed. New York: Routledge, 2007.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. London: Continuum, 1999.

_____. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. **Bilingualism: a social approach**. United States: Palgrave Macmillan. 2007, p. 1-24. **crossref**
https://doi.org/10.1057/9780230596047_1

LÄHTEENMÄKI, M.; VARIS, P.; LEPPÄNEN, S. The shifting paradigm: towards a reconceptualisation of multilingualism. **APPLES**, a special issue on Mediated Multilingualism, 5(1), p. 2–11, 2011. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27271>. Acesso em: 21 ago. 2016.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação da sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L; MOURA, H. M. M (Org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83 - 92.

_____. “É importante preservar e reconhecer porque as línguas são recursos para o país”. **Portal Galego da Língua – PGL-gal**. 15 de setembro de 2015. Entrevista concedida a José Carlos da Silva. Disponível em: <http://pgl.gal/muller-oliveira-importante-preservar-reconhecer-as-linguas-sao-recursos-pais/>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe: Revista de antropologia urbana da USP**, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em 21 ago. 2016.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London and New York: Routledge, 2010a.

_____. Critical and alternative directions in Applied Linguistics, **Australian Review of Applied Linguistics**, Monash University Epress, volume 33, number 2, p. 1-16 2010b.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. London: Cambridge University Press, 2006. **crossref** <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486722>

_____; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. In: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (Eds) **Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations**. Palgrave Advances Series, 2014 (no prelo).

REYES, A. Linguistic Anthropology in 2013: Super-New-Big. In: **American Anthropologist**, vol. 116, n. 2, p. 366-378, 2014.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. 2016. Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SOLOVOVA, O. **(In)-Between a rock and a hard place: notes for an ecology of language policies from a complementary school for Eastern European immigrant children in Portugal**. 2013. Tese de Doutoramento em Letras, área de Línguas e Literaturas Modernas, especialidade em Sociolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30 (6), p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: jul. 2010.

WESTINEN, E. **The Discursive Construction of Authenticity: Resources, Scales and Polycentricity in Finnish Hip Hop Culture**. 2014. Academic dissertation, Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä, Finland, 2014.

Anexos

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo

()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinal de igual)	elocuições contíguas
<i>palavra</i>	(citação em itálico da fala no texto)	citações de elocuições dos excertos no corpo do texto
Maria	(pseudônimo)	nome fictício para a identificação do participante da interação
♀	(símbolo de feminino)	menina não identificada
♂	(símbolo de masculino)	menino não identificado
((olhando para teto))	(parênteses duplos com texto)	descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor

Artigo recebido em: 23.05.2016

Artigo aprovado em: 25.09.2016

Minority languages and multilingual education

GORTER, D.; ZENOTZ, V.; CENOZ, J. (Eds.). **Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global**. Nova York: Springer, 2014.

Nathália Luísa Giraud Gasparini*
Maíara Rosa Viégas**

Que casos de políticas linguísticas podem ampliar nosso conhecimento em relação a cenários multilíngues no mundo hoje? Como as políticas linguísticas (re)estabelecem relações entre línguas minoritárias e majoritárias (lidando com o *local*) e entre essas línguas e o inglês (lidando com o *global*)? Como essas relações se manifestam em discursos e em contextos educacionais? Essas são algumas das perguntas que podem levar um leitor interessado em conhecer realidades linguísticas em que vigem repertórios multilíngues ou contextos bilíngues ou trilíngues a percorrer o amplo espectro linguístico e geográfico que o livro *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global* se propõe a expor¹.

Onze estudos de caso são materializados nos capítulos que pretendem ilustrar “experiências educacionais que buscam combinar a manutenção e o desenvolvimento de línguas minoritárias com a necessidade de aquisição de línguas de comunicação mais ampla, em particular o inglês”² (GORTER; ZENOTZ; CENOZ, 2014, p. 4). Assim, o conjunto de textos discorre sobre cenários linguísticos multilíngues e analisa como se relacionam as línguas e os contextos educacionais em casos selecionados nos cinco continentes. A introdução do livro estabelece os elementos de coesão entre os onze capítulos que o compõem, quais sejam:

* Mestra em Estudos da Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de línguas das redes municipal e privada da cidade de Porto Alegre.

** Mestra Estudos da Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Tradução do Inglês pela Universidade Estácio de Sá e professora da rede privada de Porto Alegre. 1 Agradecemos ao Prof. Dr. Pedro M. Garcez pela leitura atenta do texto e sugestões de melhoria, bem como pela proposta de escritura e de publicação.

² “educational experiences that have tried to combine the maintenance and development of minority languages with the need to acquire languages of wider communication, in particular English.” (Tradução das autoras).

- 1) a análise de cenários em que aparecem línguas de Estados-nação, ou línguas majoritárias (conforme citadas pelos autores: amárico, espanhol, francês, mandarim, finlandês, inglês) em relação de tensão com línguas ameaçadas;
- 2) a presença do inglês em todos os cenários (ainda que com diferentes *status* - como língua materna, segunda língua, língua de instrução, entre outros);
- 3) a abordagem sobre educação multilíngue a partir dos diferentes contextos analisados.

O leitor que estiver buscando conhecer ou selecionar conceitos para lidar com pesquisa em contextos multilíngues pode procurá-los a partir da leitura dos capítulos, mas não os encontrará sem certo esforço, uma vez que a abordagem da maior parte deles não se preocupa em demonstrar seu percurso de seleção de concepções sobre língua, multilinguismo, bilinguismo e outros termos de interesse. Quando tal preocupação é delineada, observa-se que não existe um referencial teórico comum ou um empenho de construir um enquadre analítico único que perpassa os textos. Assim sendo, o leitor se deparará com autores que selecionam diferentes termos e conceitos para lidar com diversos fenômenos multilíngues. Eis um exemplo, amparado na comparação entre estudos, dessa diversidade: Amara (2014) elege como cerne de análise o ponto de vista da natureza diglósica de um determinado idioma, enquanto Pietikainen e Pitkanen-Huhta (2014) elegem como elemento basilar de análise os repertórios heteroglósicos individuais dos falantes. De fato, o uso de lentes teóricas divergentes enquadra fenômenos distintos: nesses casos, o entendimento de diglossia do idioma árabe serve para justificar os diferentes níveis de aquisição de inglês por palestinos e israelenses, enquanto a noção de repertório heteroglósico permite evidenciar as maneiras complexas e diversas com que crianças interagem por meio de três línguas de instrução.

Conforme os próprios organizadores apontam, mesmo o conceito de educação bilíngue é complexo e pode abranger muitos formatos diferentes, como fica evidente a partir das diversas abordagens encontradas nas produções. O mesmo ocorre com os demais conceitos com que lidam os autores. Logo, as análises apresentam não só diferentes metodologias, como também é distinta a profundidade com que cada uma delas focaliza os contextos de pesquisa. Por exemplo, o leitor ou leitora encontrará apanhados históricos e análises de políticas linguísticas (AMARA, 2014; LIYANAGE; CANAGARAJAH, 2014), estudos etnográficos (PIETIKAINEN; PITKANEN-HUHTA, 2014) e relato e análise de prática docente (LÓPEZ-GOPAR; MORALES, JÍMENEZ, 2014).

Devido à organização do livro, o leitor empenhado em conhecer contextos específicos, em busca seja de uma certa abordagem, seja de uma situação sociolinguística de interesse, pode definir seu próprio percurso de leitura ou selecionar um ou alguns capítulos para estudo sem prejuízo conceitual ou contextual, haja vista o caráter de independência entre os textos. Assim sendo, partimos para uma breve notícia dos capítulos, a fim de informar o leitor que deseje realizar tal seleção.

O primeiro capítulo do livro traz a introdução dos editores, e os estudos de caso são abordados a partir do segundo capítulo. Aqui, Carol Benson contrasta os hemisférios norte e sul de forma a mostrar o que um teria a aprender com o outro em termos de multilinguismo e educação multilíngue. Especial atenção é dada à importância da língua de instrução, bem como os *habitus* monolíngues ou multilíngues de cada hemisfério - conceito problematizado e discutido no início do capítulo. A autora aponta os prejuízos da adesão a um “*habitus monolíngue*” (BENSON, 2014, p. 12), postulando que muito ainda precisa ser discutido e estudado em relação a multilinguismo e multiletramento, principalmente para que se possa definir por que e como a educação multilíngue é uma abordagem educacional desejada.

O capítulo três, de Adamson e Anwei Feng, apresenta uma etnografia que tem como objetivo analisar um projeto de educação trilingue na República Popular da China. Os conceitos aqui apresentados são os de educação trilingue, trilinguismo aditivo e trilinguismo subtrativo. Para os autores, deve-se buscar o trilinguismo aditivo, ou seja, quando há o aprendizado de três línguas sem detrimento mútuo. O projeto analisou contextos escolares em nove regiões do país e encontrou quatro modelos políticos de educação trilingue: Acretivo, Equilibrado, Transicional e Depreciativo. Os autores explicam as características e consequências de cada um deles, servindo, de certa forma, como um referencial para formuladores de políticas públicas que estejam buscando implementar uma educação trilingue em outros contextos.

Kathleen Heugh aborda, no quarto capítulo, as políticas linguísticas e o desempenho acadêmico dos alunos de duas regiões da Etiópia: Adis Abeba, capital nacional, cuja educação é bilíngue e centralizada, e a região mais linguisticamente diversificada do país, ao sul, onde as políticas linguísticas são descentralizadas e onde houve implementação de educação multilíngue em quatorze idiomas. Discute-se, aqui, a imposição *top-down* do ensino de uma língua e a diferença de resultados quando a comunidade local tem poder de participação e escolha no que diz respeito à(s) língua(s) de instrução escolar.

O capítulo cinco discute os desafios linguísticos em Cingapura no século XXI e a necessidade de que as políticas linguísticas do país sejam revisadas. Chus Siew Kheng Catherine apresenta e analisa os esforços que o governo desta cidade-estado já fez para tornar o país bilíngue – as políticas atuais exigem que os cidadãos sejam fluentes em uma das três línguas nacionais (Mandarim, Malaio e Tamil) e inglês. Além disso, a autora mostra como é necessário que as línguas minoritárias sejam tão contempladas nas políticas quanto as majoritárias. Chus, inclusive, apresenta uma sugestão de modelo que contribuiria para que o país fosse não bilíngue, mas trilíngue, de forma a colaborar para um melhor desempenho no contexto multilíngue onde vivem os cingapurenses.

De forma similar, o capítulo seis também apresenta uma revisão histórica de políticas linguísticas, mas desta vez em relação à educação linguística de povos indígenas no Canadá. Mela Sarkar e Constance Lavoie apontam os problemas que diversas comunidades enfrentam ainda hoje, visto que, mesmo após 150 anos de políticas prejudiciais às línguas minoritárias destes povos, ainda não foram propostas medidas ideais e coerentes com os contextos e realidades dos povos indígenas no país, no que diz respeito à língua e escolarização. Por isso, os autores afirmam que é necessária a construção de um conjunto de políticas linguísticas, e que os falantes das línguas majoritárias do país (inglês e francês) sejam sensibilizados pelas “vozes multilíngues dos falantes de línguas indígenas”³ (SARKAR; LAVOIE, 2014, p. 101).

No sétimo capítulo, Muhammad Amara examina as políticas linguísticas de ensino de árabe, hebraico e inglês em Israel a partir da perspectiva da ecologia linguística, focando no ensino de inglês para palestinos. Nas escolas palestinas em Israel, o árabe é a língua de instrução, o hebraico é a segunda língua introduzida na escola, e o inglês, a terceira. Segundo o autor, os palestinos enfrentam grandes dificuldades em lidar com o árabe, que apresenta uma situação diglósica. O inglês, por sua vez, tem pouca relevância para eles, ao contrário dos falantes de hebraico como primeira língua, que lidam com membros da diáspora judaica e com estrangeiros utilizando o inglês como língua internacional. Além disso, outros fatores sociolinguísticos influenciam na (não) aprendizagem. Para analisar tal contexto, o autor utiliza documentos nacionais, o currículo nacional de ensino de línguas, o material didático de inglês, os resultados das avaliações em testes nacionais e a formação de professores de línguas.

³ “the multilingual voices of speakers of Indigenous languages” (Tradução das autoras).

Indika Liyanage e Suresh Canagarajah, no capítulo oito, analisam a situação linguística do Sri Lanka. Por meio de uma retomada histórica dos períodos pré e pós-colonial, os autores debatem o contexto linguístico nacional em que as relações de tensão interétnicas têm passado por questões que envolvem políticas linguísticas de promoção das duas línguas identitárias, o tâmil e o cingalês, bem como as políticas coloniais britânicas de imposição do inglês como língua nacional. Com tal aporte histórico e análise dos dados sobre língua de instrução nas escolas, assim como do papel do inglês hoje, os autores discutem a lei que tem como objetivo, em dez anos, promover o trilinguismo por meio de políticas educacionais.

No capítulo seguinte, Sari Pietikainen e Anne Pitkanen-Huhta examinam como as crianças finlandesas no contexto multilíngue das escolas indígenas sámi utilizam, enxergam e representam as línguas que as constituem (as línguas utilizadas como meio de ensino incluem o finlandês, o sámi setentrional e o sámi de Inari), e as práticas dinâmicas de linguagem, isto é, como elas lidam com as normas emergentes para utilizar os diferentes recursos linguísticos disponíveis no contexto de aprendizagem. Para definir a situação linguística, as autoras definem-na como uma prática social em condições localizadas que utiliza recursos heteroglóssicos ou repertórios multilíngues. O estudo é amplo e é definido pelas autoras como pesquisa-ação participativa; para o recorte do artigo, as atividades incluíram a visualização do repertório linguístico das crianças a partir da análise de tarefas multimodais de letramento.

No décimo capítulo, o contexto neozelandês em que vige a política de revitalização e manutenção do maori é enquadrado a partir do seguinte questionamento: como educar falantes de maori de modo que a língua seja de fato revitalizada sem afetar o desenvolvimento de habilidades linguísticas acadêmicas em inglês para lidar com um mundo que fala essa língua fora da sala de aula? Tal discussão é conduzida por Richard Hill e Stephen May a partir da análise das competências e percepções de alunos de diferentes escolas Nível 1 (escolas maori de imersão) sobre ensino e aprendizagem de inglês e maori na escola e o uso dessas línguas fora do contexto escolar.

No capítulo onze, Mario E. López-Gopar, Narcedalia Jiménez Morales e Arcadio Delgado Jiménez relatam a construção de práticas pedagógicas críticas para o ensino de inglês em escolas mexicanas, de maneira que tal língua possa incentivar o interculturalismo e o multilinguismo. O foco do artigo é a elaboração e a implementação das aulas por professores em formação inicial e a relação dessas práticas e das identidades dos professores com o contexto multilíngue em que se inserem: suas relações com o inglês, o espanhol e as línguas indígenas

locais. Paulo Freire é a principal referência utilizada para embasar a concepção pedagógica utilizada pelos autores.

No último capítulo, Durk Gorter, Victoria Zenotz e Jasone Cenoz (organizadores do livro) juntamente com Xabier Etxague problematizam o fato de as províncias francesas do País Basco terem apresentado resultados menos satisfatórios em relação a políticas de revitalização do basco, a despeito de resultados mais satisfatórios nas províncias na Espanha. Os autores e autoras discutem a política linguística e suas ações, sobretudo na escola, como horas de instrução em cada língua, e apresentam os resultados relacionados à aquisição de basco, espanhol e inglês, traçando os principais resultados e desafios das políticas educacionais. Terminam o artigo defendendo que uma abordagem multilíngue precisa focar todas as línguas do contexto a partir da concepção de competência multilíngue em contraste com o monolinguismo que se espelha em “falantes nativos” de cada uma das línguas.

Os onze casos apresentados permitem uma visão ampla do que acontece no momento nos cinco continentes em relação à educação multilíngue (embora tenha nos chamado a atenção o fato de não haver nenhum artigo relacionado ao cenário sul americano); ao mesmo tempo, eles demonstram o quão particular e ímpar cada caso é. Como resultado da heterogeneidade das contribuições, essa é uma coletânea que retrata situações sociolinguísticas muito distintas, na esteira de outras coletâneas, de diferentes naturezas, organizadas nos últimos anos, que têm se proposto a lidar com cenários em que línguas, repertórios e identidades diversas convivem no mesmo espaço (por exemplo, CENOZ, J.; GORTER, D., 2011; DE FINA, A.; PERRINO, S., 2013). Essa coletânea, assim como as outras, embora tenha algumas lições a ensinar, não aponta como um todo para o mesmo caminho, justamente por, como unidade, terem em comum a concepção de que resultados de políticas linguísticas não podem ser alocados de um contexto para outro sem prejuízo do que os move: as realidades linguísticas analisadas a partir das suas localidades históricas, geográficas e sociais.

O documento da UNESCO *Education in a Multilingual World*, que trata de multilinguismo, define a principal tarefa da escola em contextos multilíngues: “O desafio dos sistemas educacionais é adaptar-se a essas realidades complexas e promover uma educação de qualidade que considere as necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo equilibrando-as com

demandas sociais, culturais e política” (UNESCO, 2003, p. 12)⁴. Tomar conhecimento de sistemas educacionais que têm enfrentado tal desafio pode servir a formuladores de políticas públicas ou responsáveis por decisões relacionadas à educação linguística em outros cenários, que podem encontrar nesses textos discussões que os auxiliem a visualizar maneiras de lidar com ambientes multilíngues. Isso ocorre porque, em sua diversidade, o livro contribui para o entendimento de conceitos basilares dos estudos sobre multilinguismo, como a própria noção de minorias linguísticas e de globalização, que perpassam todas as análises, além de outros conceitos como habitus monolíngue (BENSON, 2014), diglossia (AMARA, 2014), análises de dados quantitativos e qualitativos de implementação e avaliação de políticas educacionais (HEUGH, 2014), a questão da autodeterminação dos povos originários no delineamento dessas políticas (SARKAR, LAVOIE, 2014; LÓPEZ-GOPAR; MORALES, JÍMENEZ, 2014), entre outros. O que fica ao leitor que conclui a obra é a percepção da complexidade e da diversidade de tais contextos; para o pesquisador, fica também o contato com uma constelação de metodologias, conceitos e abordagens que possibilitam olhar para tais situações sociolinguísticas de diferentes formas.

Referências

CENOZ, J.; GORTER, D. (Orgs.). Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts [Special issue]. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, 2011.

DE FINA, A.; PERRINO, S. (Orgs.). Transnational identities [Special issue]. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, 2013, p. 509-515. **crossref** <https://doi.org/10.1093/applin/amt024>

UNESCO. 2003. **Education in a Multilingual World**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>. Último acesso em 10/05/2015.

Resenha recebida em: 16.05.2016

Resenha aprovada em: 13.08.2016

⁴ “The challenge is for education systems to adapt to these complex realities and provide a quality education which takes into consideration learners’ needs, whilst balancing these at the same time with social, cultural and political demands” (Tradução das autoras).