



Ana Paula Deslandes Almeida de Moutinho

**O CODE-SWITCHING NA PERSPECTIVA
DA INTERCOMPREENSÃO: INTERAÇÕES
EM CHAT PLURILÍNGUE NO PROJETO
GALANET**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Rio de Janeiro
Abril de 2013



Ana Paula Deslandes de Almeida Moutinho

**O CODE-SWITCHING NA PERSPECTIVA
DA INTERCOMPREENSÃO: INTERAÇÕES
EM CHAT PLURILÍNGUE NO PROJETO
GALANET**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria das Graças Dias Pereira
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
UFF

Profa. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 05 de abril de 2013.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Ana Paula Deslandes de Almeida Moutinho

Graduada em Letras: Português - Inglês e Literaturas Correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2007. Pós-graduada em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Federal Fluminense em 2010. Participou do projeto Galanet como aluna em 2005/2006 e como professora em 2011, com alunos do Colégio Pedro II, campus Realengo, onde lecionou por dois anos. Se interessa particularmente pelos temas Bilinguismo/Plurilinguismo, Intercompreensão e Autonomia do Aprendiz.

Ficha Catalográfica

Moutinho, Ana Paula Deslandes Almeida de

O code-switching na perspectiva da intercompreensão: interações em chat plurilíngue no projeto Galanet / Ana Paula Deslandes Almeida de Moutinho ; orientador: Maria das Graças Dias Pereira. – 2013.

150 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Intercompreensão. 3. Code-switching. 4. Plurilinguismo. 5. Interculturalidade. ensino/aprendizagem de línguas. 6. Aprendizagem de línguas mediada por computador. 7. Chat plurilíngue. 8. Projeto Galanet. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

À vovó Alayde (in memoriam) que viu nascer e crescer este trabalho, torcendo por mim, sempre (e compreendendo minha ausência nos domingos em família). Saudades.

À Nina, minha filha, que me acompanhou com suas cambalhotas na barriga, nas noites em claro, enquanto eu escrevia. Um presente inesperado que ganhei ao concluir este projeto, uma nova inspiração.

Agradecimentos

*“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos,
e não tivesse amor, seria como o metal que soa
ou como o sino que tine.”*
Coríntios, 13:1

À PUC-Rio, parte importante da minha vida por tantos anos, pelo auxílio concedido e por todo o apoio durante a graduação e o mestrado.

Aos funcionários da PUC-Rio e do Departamento de Letras, em especial à Chiquinha, sempre disponível e sorridente, tornando tão mais fácil a vida dos alunos.

Aos professores da pós-graduação em Estudos da Linguagem, pela orientação e confiança.

À minha orientadora (e anjo da guarda acadêmico), professora Graça, pelo apoio em todos os momentos, pela orientação dedicada e carinhosa, por confiar que eu conseguiria, mesmo com todos os obstáculos, chegar até aqui.

À minha quase-co-orientadora, professora Inés, por todos os anos de inspiração, ajuda e carinho, por tornar minha experiência universitária mais leve, agradável e reflexiva, e por acreditar em mim, sempre.

À professora Telma Pereira, da UFF, pela presença na banca e sugestões valiosas.

Ao professor Christian Degache da Université Stendhal Grenoble 3, pelo acesso aos dados analisados neste trabalho, a permissão para utilizá-los aqui, pela bibliografia sugerida e por acreditar no projeto Galanet e trabalhar por tantos anos para o seu sucesso.

À equipe e aos participantes dos projetos Galanet e Galapro, sem os quais não existiria este trabalho. Em especial à professora Ida Rebelo que me apresentou ao projeto, compartilhando o mesmo entusiasmo.

Aos meus alunos do Colégio Pedro II – Realengo que participaram do projeto Galanet e conseguiram tornar essa experiência ainda mais prazerosa e recompensadora, despertando em mim uma vontade ainda maior de seguir em frente.

Aos colegas-amigos da pós-graduação da PUC-Rio: Leonardo, Luciana, Marcella, Evellyn, Vanessa e Claudio, pelos momentos compartilhados, pela amizade que perdura, por fazer essa jornada muito mais fácil. Um agradecimento especial à Elizabeth, que além da amizade e da inspiração plurilíngue, me ajudou com algumas traduções deste trabalho.

Aos meus amigos, parte importante da minha vida, em especial à Sheila e Cindy, há tantos anos ao meu lado.

Ao meu marido Philippe, pela amizade, o suporte “técnico e operacional”, a força emocional nos momentos difíceis, as broncas necessárias, por passar por tudo comigo, dividir as alegrias, as tristezas e o amor. Este trabalho também é seu, afinal, ele não existiria sem você.

À minha mãe, Rosângela, por todo o amor, o suporte e por me fazer o que sou hoje. Ao meu pai, Marcos, pelo apoio incondicional e todo o carinho. Obrigada por acreditarem em mim desde que nasci. Vocês são meus maiores exemplos.

À minha querida família, pelo incentivo e auxílio, por compreender minha ausência e sempre torcer por mim: vovôs Hélio Dias e Hélio Moutinho (in memoriam), vovós Yvonne e Alayde (in memoriam); meu irmão Gustavo, sempre alegrando meus dias e me fazendo sentir importante e amada (você também é!); tios e tias, em especial tia Tania e tia Laurinha, por “investir em mim” desde sempre e por toda a ajuda, orientação e preocupação; meus primos e primas, em especial Pedro Ivo e minha afilhada Hanna; ao meu amado filhotinho Theo e minha amada filhotinha Nina, os que mais sofreram com os momentos atarefados e ausentes, para vocês, incompreensíveis (já que ainda não inventaram a intercompreensão entre a língua de humanos adultos, a língua de cachorros e a língua de bebês), mas sei que vocês sentem que é tudo por vocês.

Resumo

Moutinho, Ana Paula Deslandes de Almeida; Pereira, Maria das Graças Dias. **O code-switching na perspectiva da intercompreensão: interações em chat plurilíngue no projeto Galanet.** Rio de Janeiro, 2013. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O tema do estudo é a manifestação do *code-switching* na intercompreensão de línguas, em contexto plurilíngue. Nesta modalidade de ensino/aprendizagem de línguas, predominantemente da mesma família, os aprendizes se comunicam prioritariamente na língua materna e desenvolvem competências para compreender os falantes das demais línguas envolvidas e se fazer compreender por eles. No ensino de línguas estrangeiras, a alternância de códigos ainda é, muitas vezes, considerada como “interferência” da língua mãe no aprendizado, embora haja uma tendência crescente em sua aceitação como recurso pedagógico. O objetivo da pesquisa é investigar a importância do *code-switching* para projetos de intercompreensão, nas perspectivas sócio-pragmática e pedagógica. Foram estabelecidos parâmetros teórico-analíticos a partir das principais tipologias funcionais criadas por pesquisadores das vertentes sócio-pragmática e pedagógica do *code-switching*, das abordagens conversacionais de Peter Auer e da Análise da Conversa Etnometodológica. Foram analisados dados de interação entre participantes na plataforma *online* do Galanet, projeto de intercompreensão de línguas românicas, para investigar como o *code-switching* se manifesta neste contexto, como pode contribuir para a troca linguística e cultural, e como pode ser utilizado em uma proposta de ensino/aprendizagem. O estudo pretende contribuir para a pesquisa em plurilinguismo e intercompreensão, que hoje se concentra na formação de professores, na inserção curricular, no aperfeiçoamento de projetos em andamento e no desenvolvimento de novos projetos.

Palavras-chave

Intercompreensão; *code-switching*; plurilinguismo; interculturalidade; ensino/aprendizagem de línguas; aprendizagem de línguas mediada por computador; *chat* plurilíngue; projeto Galanet.

Abstract

Moutinho, Ana Paula Deslandes de Almeida; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor). **Code-switching in the perspective of intercomprehension: interactions in plurilingual chats on the Galanet Project.** Rio de Janeiro, 2013. 150p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study is about the occurrence of code-switching, language alternation, in intercomprehension, a plurilingual context. In this approach for the learning/teaching of languages, predominantly from the same family, the learners communicate mainly in their native language and develop skills in understanding the other languages involved and in making themselves understood. In foreign language teaching, the phenomenon of language alternation is still often regarded as “interference” of the learner’s mother tongue, although there is a growing tendency to accept it as a pedagogical tool. The aim of this research is to investigate the importance of code-switching for intercomprehension, in the socio-pragmatic and pedagogical perspectives. Theoretical-analytical parameters were established from the main functional typologies created by researchers in the socio-pragmatic and pedagogical studies of code-switching, from the conversational approaches by Peter Auer and from Ethnomethodological Conversation Analysis. The analysis of interactions between participants of the Galanet online platform, a Romance languages intercomprehension project, is carried out to examine how code-switching appears in the project, how it can contribute to the linguistic and cultural exchange, and how it can be used in a teaching/learning proposal. This study intends to contribute to the research in plurilingualism and intercomprehension, which currently focuses on teacher training, curricular insertion, the improvement of ongoing projects and the development of new projects.

Keywords

Intercomprehension; code-switching; plurilingualism; intercultural communication/competence; language teaching/learning; computer-assisted language learning; plurilingual chat conversation; Galanet project.

Sumário

1	Introdução	15
1.1	Explicitação e contextualização do tema	16
1.2	Motivações para o estudo: ponto de vista como aluna e profissional no ensino de línguas	18
1.3	Proposição e perguntas da pesquisa	20
1.4	Orientação teórica e metodológica da pesquisa	21
1.5	Organização dos capítulos	23
2	A intercompreensão de línguas e o plurilinguismo	25
2.1	Os conceitos de plurilinguismo e de competência plurilíngue	25
2.1.1	A comunicação endolíngue e a comunicação exolíngue	28
2.2	A intercompreensão de línguas	30
2.2.1	O cenário de surgimento e expansão da intercompreensão	33
2.2.1.1	A intercompreensão e o plurilinguismo/multilinguismo na Europa	33
2.2.1.2	A intercompreensão no campo da Didática de Línguas	35
2.3	A aprendizagem colaborativa	38
3	O <i>code-switching</i>: abordagens, proposta teórica e analítica	42
3.1	Definição e diferenciação de conceitos relacionados ao <i>code-switching</i>	43
3.2	Perspectivas sócio-pragmáticas e interacionais do <i>code-switching</i>	46
3.2.1	A abordagem sócio-pragmática de Gumperz	46
3.2.2	A abordagem interacional/conversacional de Auer	49
3.2.2.1	Princípios da Análise da Conversa	50
3.2.2.2	A Análise da Conversa e o <i>code-switching</i>	53
3.3	O <i>code-switching</i> em situações de ensino- aprendizagem de línguas	56
3.3.1	Língua materna, primeira língua e língua de referência	57
3.3.2	A relação entre a língua materna e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira	58
3.3.3	O <i>code-switching</i> como ferramenta de aprendizagem	60
3.4	Funções e motivações do <i>code-switching</i> : reflexões, proposta teórica e analítica	63

3.4.1	Funções sócio-pragmáticas e interacionais	64
3.4.2	Funções do <i>code-switching</i> no ensino/aprendizagem de línguas	75
3.4.2.1	As funções pedagógicas da alternância em ambiente de ensino/aprendizagem	76
4	Metodologia de pesquisa	80
4.1	A natureza da pesquisa: qualitativa, etnográfica e etnometodológica	80
4.2	O contexto da pesquisa: o projeto Galanet	83
4.2.1	Os dados selecionados para análise	86
4.3	O gênero <i>chat online</i> , a linguagem e a interação: comparações com o Galanet	88
4.3.1	Questões sobre o gênero	88
4.3.2	As características da linguagem dos <i>chats online</i>	90
4.3.3	O Galanet e a interação em <i>chats online</i>	92
4.4	Procedimentos teórico-analíticos	95
5	O <i>code-switching</i> em interações dos <i>chats</i> do projeto Galanet	98
5.1	A perspectiva sócio-pragmática e interacional do <i>code-switching</i> na intercompreensão de línguas	98
5.1.1	Relação entre os interlocutores	99
5.1.1.1	Solidariedade	99
5.1.1.2	Endurecimento	102
5.1.1.3	Mitigação	103
5.1.1.4	Especificação do interlocutor	104
5.1.1.5	Ludicidade	108
5.1.1.6	Interjeição	109
5.1.2	Relação com a mensagem	110
5.1.2.1	Qualificação da mensagem	110
5.1.2.2	Reiteração	112
5.1.2.3	Clarificação	114
5.1.2.4	Preenchimento	115
5.1.3	Relação intertextual	117
5.1.3.1	Citação	117
5.1.4	Outras considerações	121

5.2	A perspectiva do <i>code-switching</i> em atividades do ensino/aprendizagem de línguas	126
5.2.1	Funções da alternância	126
5.2.1.1	Organização do ambiente pedagógico	126
5.2.1.2	Construir significado e checar a compreensão	127
5.2.1.3	Dirigir-se a alguém em particular	130
5.2.2	Aprendizagem colaborativa	131
5.2.2.1	Ocorrência de <i>tandem</i> no projeto	134
5.2.2.2	Indícios de aprendizagem	136
6	Considerações finais	138
7	Referências	143

Lista de figuras

Figura 1 - Dimensões da competência plurilíngue	27
Figura 2 – A plataforma Galanet	84

Lista de tabelas

Tabela 1 – Funções do code-switching	64
Tabela 2 – Quadro analítico das funções sócio-pragmáticas e interacionais do code-switching	75

*I am Indian, very brown, born in Malabar,
I speak three languages, write in
Two, dream in one.
Don't write in English, they said, English is
Not your mother-tongue. Why not leave
Me alone, critics, friends, visiting cousins,
Every one of you? Why not let me speak in
Any language I like? The language I speak,
Becomes mine, its distortions, its queernesses
All mine, mine alone.*

Kamala das

“A língua do outro? É necessário vivê-la como uma barreira que nos separa eternamente? Ou como um véu por trás do qual se oculta uma visão diferente do homem e da vida?”

André Martinet

1

Introdução

O tema do presente estudo é a manifestação do *code-switching* ou alternância de códigos na intercompreensão de línguas, com foco no plurilinguismo e na competência de comunicação plurilíngue, a partir de dados do projeto Galanet, em seis línguas diferentes: português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão.

A pesquisa aborda um fenômeno comum em situações de contato entre línguas, porém, a situação que proponho analisar é bastante particular. Não se trata de uma sala de aula comum, mas de um contexto de ensino/aprendizagem *online*. Não se trata do aprendizado de uma língua estrangeira em uma perspectiva bilíngue, mas do desenvolvimento de competências de comunicação plurilíngue. Não se trata de uma situação de interações orais, como a maioria dos estudos do *code-switching* analisa, mas de interações escritas, ainda que elas sejam espontâneas e heterogêneas, entre o oral e escrito.

Trata-se de um contexto de contato intercultural plurilíngue, cujos objetivos não são os mesmos de uma aula tradicional de aprendizagem de idiomas, já que não há necessariamente uma “língua alvo” e os participantes não se preocupam em utilizar com precisão a língua que estão aprendendo, mas em usar a sua própria língua de modo a possibilitar uma comunicação bem-sucedida.

O objetivo central da pesquisa é investigar a importância do *code-switching*, em suas perspectivas sócio-pragmáticas e pedagógicas, para os projetos de intercompreensão que envolvem interação *online* entre falantes, no desenvolvimento de uma competência de comunicação plurilíngue, e fazer uma proposta pedagógica de sua utilização para a aprendizagem plurilíngue e multicultural.

1.1.

Explicitação e contextualização do tema

Os projetos de intercompreensão de línguas buscam promover e incentivar o plurilinguismo e o multiculturalismo, em sua maioria, envolvendo línguas de uma mesma família linguística, também chamadas “línguas próximas” ou “línguas vizinhas” (Dabène, 1975).

Na intercompreensão, os aprendizes desenvolvem a capacidade de compreender outras línguas a partir do desenvolvimento de competências como a capacidade de encontrar relações semânticas, sintáticas, morfológicas ou fonéticas entre as línguas. Nos projetos que envolvem interação, cada falante se comunica em sua própria língua e desenvolve competências para compreender os falantes da língua vizinha e para se fazer compreender por eles (Degache, 2003; Chavagne, 2006).

Nas interações plurilíngues que ocorrem nos projetos de intercompreensão, um aspecto linguístico presente é a alternância/comutação de códigos, ou *code-switching*. Na concepção de Gumperz (1982a), o *code-switching* é “a justaposição dentro da mesma interação discursiva de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos” (p.59), isto é, o uso alternado de duas ou mais línguas (ou dialetos, de acordo com algumas definições). Este fenômeno, que inicialmente era considerado como um dos traços de um discurso bilíngue imperfeito, é, hoje, entendido como característica comum na fala de sujeitos bilíngues/plurilíngues e passou a ser objeto de estudo de muitos pesquisadores. Como comenta Auer (1998), o estudo da alternância de códigos é hoje reconhecidamente útil para esclarecer questões linguísticas fundamentais, “da Gramática Universal à formação de identidades de grupo e de fronteiras étnicas através do comportamento verbal” (p.1).

No ensino de línguas, no entanto, a alternância entre a língua materna e a língua em fase de aprendizagem, ainda é, muitas vezes, compreendida como “interferência” da língua-mãe, mesmo que a influência da abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas tenha trazido de volta a discussão teórica do uso da língua materna na sala de aula, desencorajado ou

vetado por abordagens anteriores. Assim, enquanto na prática o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira é comumente considerado negativo, há uma tendência entre pesquisadores em aceitá-la como um instrumento didático e em aceitar a alternância de códigos como um recurso pedagógico importante (Ferroni, 2010; Martinez, 2009).

Os projetos de intercompreensão para ensino/aprendizagem de línguas surgiram na Europa no fim dos anos 80 e início dos anos 90, como alternativa aos métodos tradicionais de ensino/aprendizagem, e vêm se ampliando até hoje. Segundo o censo da Rede Europeia de Intercompreensão (Redinter), até o presente momento, mais de 185 ações pedagógicas (projetos, cursos, eventos) em prol da intercompreensão de línguas ocorrem ou já ocorreram no mundo todo, sendo 41,9% iniciativas permanentes ou recorrentes¹ (Degache, 2010; Redinter, 2013).

Com 23 línguas oficiais, mais de 60 línguas regionais e minoritárias e uma grande necessidade de comunicação entre seus países membros, a União Europeia prioriza políticas de valorização da diversidade linguística e projetos de aprendizagem de línguas, para preservar identidades culturais, promover a integração social e proporcionar aos cidadãos europeus melhores oportunidades educacionais, profissionais e econômicas. A finalidade seria ter, em um futuro próximo, uma Europa onde cada cidadão pudesse falar ao menos duas línguas além de sua língua materna e pudesse utilizar as habilidades e competências adquiridas para beneficiar-se do contato com diversas línguas e continuar a aprendizagem durante toda a vida (Comission of The European Communities, 2008; Comissão Europeia, 2009).

O cenário fora da Europa não é muito distinto – em todos os continentes, línguas diferentes são faladas, muitas dentro de um mesmo país, e seus falantes precisam se comunicar em prol de acordos políticos e econômicos ou por motivos turísticos, familiares, profissionais ou educacionais. De acordo com Lüdi e Py

¹ Dados estatísticos de 13 de março de 2013. As estatísticas são atualizadas constantemente através do website da Redinter: <http://www.formations-redinter.eu/>

(2003), mais da metade da humanidade é plurilíngue² ou vive em um ambiente plurilíngue. Se no mundo moderno havia o incentivo ao bilinguismo, no mundo pós-moderno o plurilinguismo é a regra (Graddol, 2006).

A disseminação da intercompreensão de línguas é crescente, sendo o Brasil e a Argentina os países não europeus com maior número de iniciativas pedagógicas na área (Redinter, 2013). Os dois países têm participação em projetos europeus, como o Galanet e o Lingalog, um número cada vez maior de pesquisadores interessados no assunto, além de oferecerem cursos e disciplinas de/sobre intercompreensão em diversas universidades, como a Unicamp, UFPR, UFRN, UFCG e Fatec-SP no Brasil e Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto e Universidad Nacional del Nordeste na Argentina. Ocorrem também, nos dois países, palestras, cursos e formações fora das universidades, além de projetos de intercompreensão para crianças e adolescentes.

1.2.

Motivações para o estudo: ponto de vista como aluna e profissional no ensino de línguas

A motivação para este trabalho surgiu através de meu interesse pela relação entre os dois temas, o *code-switching* e a intercompreensão, quando ainda era aluna da graduação na PUC-Rio. Na época, não só tive contato com o tema da alternância entre códigos nas aulas de sociolinguística e linguística aplicada, mas tive também que lidar com um dilema comum para professores iniciantes (ou até experientes) de língua estrangeira: usar ou não a língua materna em sala de aula, quando usá-la e como usá-la. Minha primeira experiência com o dilema, quando comecei a atuar como monitora de língua inglesa no colégio Teresiano, resultou no trabalho final da disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa II”, que cursei

² Adoto aqui as acepções de “plurilinguismo” e “multilinguismo” presentes na Carta Europeia do Plurilinguismo (Observatório Europeu do Plurilinguismo, 2009): o “plurilinguismo” é entendido como “a utilização de várias línguas por um indivíduo”, enquanto o “multilinguismo” é “a coexistência de várias línguas num grupo social” (p.1)

com a Prof. Barbara Hemais em 2006. O trabalho, um relato reflexivo sobre a utilização da repetição e da língua materna no ensino de inglês, foi publicado, no ano seguinte, na revista *Pesquisas em Discurso Pedagógico* (Deslandes, 2007).

Na mesma época da experiência de monitoria, entre outubro de 2005 e maio de 2006, interessada em aprender outras línguas estrangeiras, participei das sessões “*Idee a confronto*” e “*L’art du dialogue*” do projeto Galanet, nas quais participaram equipes de estudantes universitários e professores de seis países, falantes de português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão. Assim, descobri a intercompreensão.

Alguns anos depois, em 2010, de volta à PUC como aluna de mestrado, reencontrei na intercompreensão meu interesse sobre o aprendizado autônomo de línguas. A autonomia do aprendiz de línguas estrangeiras, assunto que também me interessava desde os anos de graduação, havia sido tema de minha monografia final do curso de especialização em “Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem do Inglês”, que escrevi sob orientação do Prof. Rogério Tílio (Deslandes, 2010a). Ingressei no mestrado pensando em desenvolver o tema mais profundamente na dissertação, e, conforme me envolvia com a intercompreensão, especialmente depois de participar, como “animadora”³, de uma nova sessão do projeto⁴, crescia minha vontade de analisar os dados gerados durante minha participação no projeto Galanet.

Com a proposta de elaborar um trabalho sobre a alternância de códigos na disciplina “Introdução à Sociolinguística”, ministrada pela prof. Maria das Graças Dias Pereira, no primeiro semestre do mestrado, comecei a me indagar qual seria o seu papel na intercompreensão. Com a minha experiência no Galanet, como

³ Como explico no capítulo 4, professores geralmente participam como “coordenadores” ou “animadores”. Nas sessões em que coletei os dados analisados aqui, cada equipe tinha um “coordenador de equipe” e pelo menos um “animador”. Em sessões mais recentes, inclusive na que participei como professora, o papel de “coordenador de equipe” deixou de existir e todos os professores passaram a ser apenas “animadores”, com exceção de um ou dois “coordenadores de sessão”, geralmente pesquisadores das universidades criadoras dos projetos, que podem estar participando da sessão junto com uma equipe ou não.

⁴ Participei, entre setembro de dezembro de 2011, da sessão “Nômades...nomadi...nômades... des langues”, junto com 20 alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio do colégio Pedro II, Unidade Realengo, onde lecionava na época.

aluna, e as primeiras leituras sobre o tema, tive a impressão de que os aprendizes eram fortemente desencorajados a utilizar as outras línguas envolvidas, evitando a alternância, e que era regra se comunicar *apenas* na língua materna. Assim, meu primeiro trabalho sobre o assunto propunha uma reflexão sobre o papel da alternância neste contexto e sua contribuição para a aprendizagem/troca linguística e cultural que ocorre nas interações plurilíngues (Deslandes, 2010b). No entanto, com a leitura de outros estudos, notei que o *code-switching* já é considerado por pesquisadores como parte importante da intercompreensão e que a regra de utilizar a língua materna durante as interações não é rígida (Devilla, 2012, Degache, 2008, 2010). Como Degache (2008, 2010), defendo a criação de uma “pedagogia da alternância de código” para a aprendizagem plurilíngue.

1.3.

Proposição e perguntas da pesquisa

Levando em consideração que a alternância de código já tem sua importância reconhecida, mas que há, ainda, a necessidade de refletir sobre o fenômeno no contexto de ensino de línguas, defendo, no presente estudo, a alternância de códigos a favor de processos de intercompreensão de línguas, em contexto de plurilinguismo.

As perguntas que orientam a pesquisa se voltam, assim, para a relação entre o *code-switching* e a intercompreensão de línguas, no contexto de um projeto europeu de natureza plurilíngue:

1. Como o *code-switching* funciona no projeto Galanet, em contexto plurilíngue, na interação entre os participantes?
2. Em que tipos de sequências da fala-em-interação surge o *code-switching*?
3. O *code-switching* pode contribuir para a troca linguística conversacional e cultural na interação entre os participantes? De que forma?
4. Em que perspectivas sócio-pragmáticas ou pedagógicas o fenômeno pode contribuir para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue?

5. Como o *code-switching* na intercompreensão de línguas pode ser utilizado em uma proposta de ensino/aprendizagem?

São esses os questionamentos que pretendo explorar, através da análise de interações que ocorreram no projeto de intercompreensão de línguas românicas Galanet (v. detalhamento no capítulo 5).

Entendo que é possível estabelecer relações entre o conhecimento sobre *code-switching* produzido na literatura no âmbito do bilinguismo e situações de interação linguística com o plurilinguismo, já que os dois remetem a processos de natureza semelhante. Assim, procuro refletir também sobre as relações e diferenciações da alternância de código em relação ao bilinguismo e ao plurilinguismo.

1.4.

Orientação teórica e metodológica da pesquisa

A proposta da pesquisa, de analisar a alternância de código no contexto de um *chat* plurilíngue, parte de uma reflexão teórica e analítica dos estudos de processos de intercompreensão (Dabène, 1975, 1992; Araújo e Sá et al, 2009, 2010), estudos sócio-pragmáticos do *code-switching*, em especial das tipologias funcionais de classificação (Gumperz, 1982a; Grosjean, 1982; Koziol, 2000; Richardson, 2000); dos estudos do *code-switching* conversacional (Auer, 1984a, 1984b, 1988, 1995, 1998; Li Wei, 1998 e 2005), e dos estudos do *code-switching* em situações de aprendizagem (Castelotti, 2001; Ferroni, 2010; Cook, 2001).

A alternância de código, fenômeno comum e amplamente investigado no discurso falado, também ocorre no discurso escrito. É o caso do *chat online*, gênero no qual se inserem os dados analisados aqui, exemplo de situação predominantemente escrita (embora seja classificada como heterogênea, v. capítulo 4, seção 4.3) que apresenta alternância quando há interação entre falantes bilíngues. Porém, nossos dados apontam para uma situação ainda mais particular: a da interação plurilíngue. Desse modo, para nomear a situação de interação, será utilizado o conceito de “Encontro Intercultural Plurilíngue” (EIP), proposto por

Melo (2006) e definido como “lugar intersubjectivo de construção e *bricolage* em contextos de diversidade linguística e cultural” (p.47). Para definir o termo, a autora se baseou nos estudos do “falar bilíngue” (Lüdi, 1984, 1995; Lüdi & Py, 1986, 1995) e nos estudos sobre a Competência Plurilíngue (Coste, Moore & Zarate, 1997; Trim et al, 2001; Andrade, Araujo e Sá et al, 2003), conceitos que serão discutidos no capítulo 2, seção 2.1.

Como os dados gerados pertencem a um contexto muito particular, torna-se um desafio estabelecer uma abordagem metodológica para a pesquisa. Conforme discussão apresentada no capítulo 4, o contexto de interação em meio virtual demanda a construção de um aparato metodológico específico, combinando diferentes técnicas e abordagens metodológicas e levando em conta as especificidades do contexto. A presente pesquisa, de ordem qualitativa e interpretativa, seguirá uma metodologia de cunho etnográfico e etnometodológico, adaptada ao contexto da interação *online*, com as particularidades abrangidas pela “netnografia” (Kozinets, 2002, 2010; Braga, 2006).

Do ponto de vista teórico-analítico, os dados foram tratados sob a ótica da Análise da Conversa etnometodológica (Psathas, 1995; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Sacks, Schegloff & Jefferson, 2003) e categorizados de acordo com tipologias criadas a partir de estudos sócio-pragmáticos e pedagógicos do *code-switching* (Gumperz, 1982a; Grosjean, 1982; Koziol, 2000; Richardson, 2000; Castelotti, 1995; Ferroni, 2010; Cook, 2001), levando em consideração, ainda, estudos sobre a aprendizagem colaborativa (Long & Porter, 1985; Wells & Claxton, 2002).

Entendo, conforme a discussão apresentada no capítulo 3, que não é apropriado estabelecer um arcabouço fechado, com classificações pré-determinadas e restritas para a análise do *code-switching*, pois são muitas as implicações linguísticas, comunicativas, interacionais, sociais, identitárias e pedagógicas relacionadas ao fenômeno. Como afirma Auer (1984a), “É uma empreitada fútil dar um esquema classificacional fechado para o *code-switching*, pois se pode chegar a um número indeterminado de interpretações”⁵ (p.3). Embora um arcabouço teórico tenha sido estabelecido para direcionar a reflexão sobre o corpus investigado, a discussão dos resultados, neste trabalho, partiu da

⁵ Tradução de Porto (2007, p.11)

análise qualitativa dos dados e da reflexão teórica dos estudos já realizados, de acordo com os princípios e detalhamento de sequências conversacionais da fala-em-interação e não da mera codificação dos dados nas categorias pré-estabelecidas.

1.5.

Organização dos capítulos

Após explicitar, neste capítulo que compõe a introdução, minha motivação para a pesquisa e como pretendo conduzi-la, o capítulo 2, “A intercompreensão de línguas e o plurilinguismo”, apresenta uma discussão sobre os conceitos e exolingüismo, endolingüismo e competência plurilíngue, um breve panorama dos estudos do plurilingüismo e da intercompreensão de línguas, seu cenário de surgimento e desenvolvimento.

No terceiro capítulo, intitulado “O *code-switching*: abordagens, proposta teórica e analítica”, discuto os conceitos e definições importantes para o estudo da alternância de códigos, assim como suas diferentes abordagens nas perspectivas sócio-pragmática e pedagógica. Neste capítulo, apresento também a proposta analítica da pesquisa, incluindo o quadro de parâmetros que guiarão a análise dos dados.

O capítulo 4, apresenta considerações acerca da natureza e da metodologia de análise da pesquisa, a descrição dos dados e do contexto onde eles foram gerados, uma discussão sobre conceitos, aspectos e procedimentos de análise de *chats online*, além de alguns procedimentos teórico-analíticos da pesquisa.

O capítulo 5, “O *code-switching* em interações dos *chats* do projeto Galanet”, é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da análise. O capítulo é dividido em duas subseções: a primeira apresenta a discussão dos resultados de acordo com a classificação e análise sócio-pragmática da alternância de código; enquanto a segunda subseção, apresenta reflexões sobre as motivações e funções do *code-switching* em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas.

No último capítulo, apresento as considerações finais, retomando os principais pontos apresentados no trabalho, reflexões acerca dos resultados, desdobramentos possíveis da proposta apresentada e alguns caminhos que a pesquisa sobre *code-switching* e intercompreensão poderá seguir.

A literatura sobre o *code-switching* apresenta ainda um número escasso de estudos sobre o fenômeno em interações escritas, e um número ainda menor sobre o *code-switching* em situações de intercompreensão, de modo que as reflexões aqui apresentadas poderão contribuir para estudos mais abrangentes e detalhados sobre os dois temas.

O presente estudo poderá ser útil também para o desenvolvimento de novos projetos de intercompreensão, bem como para uma reflexão sobre projetos em andamento, já que boa parte dos projetos são modificados e aperfeiçoados constantemente de acordo com as pesquisas produzidas sobre o assunto.

Atualmente, muitos pesquisadores se concentram na “formação de formadores para a intercompreensão” (Araújo e Sá et al, 2009; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010; Spiță & Tărnăuceanu, 2010), isto é, na formação de tutores que possam coordenar e disseminar projetos em andamento, além de criar novos projetos. A inserção curricular da intercompreensão também é um dos assuntos mais presentes nas pesquisas sobre intercompreensão de línguas, além da formação de redes de contato entre projetos e intercâmbio de pesquisas sobre intercompreensão, como é o caso da Redinter, Rede Europeia de Intercompreensão⁶, e de uma rede Latino-Americana de Intercompreensão que está em processo de formação⁷.

⁶ As universidades e projetos participantes, publicações relacionadas e demais informações sobre a Redinter podem ser encontradas no site <http://redinter.eu>

⁷ A formação de uma rede latino-americana de intercompreensão começou a ser discutida no seminário “*La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilíngue para América Latina*”, que ocorreu na Universidad de Playa Ancha no Chile, em outubro de 2010. A partir de então, ocorreram iniciativas isoladas para a discussão dessa rede, a elaboração e a divulgação de projetos de intercompreensão. Em abril de 2013, haverá o “I Colóquio Internacional de Intercompreensão de Línguas Românicas de Natal”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde a formação da rede continuará a ser discutida.

2

A intercompreensão de línguas e o plurilinguismo

Nesse capítulo, pretendo descrever a modalidade de intercompreensão, suas definições e práticas, assim como discutir alguns conceitos importantes para a área, além de detalhar o contexto de seu surgimento e de sua expansão, para que possamos compreender melhor a proposta do presente estudo, do ponto de vista teórico, analítico e do ensino de línguas.

Na seção 2.1, discuto os conceitos de plurilinguismo, competência plurilíngue, comunicação endolíngue e exolíngue, conceitos fundamentais para os processos de intercompreensão. A intercompreensão de línguas e o cenário político e pedagógico, nos quais surgiram essa modalidade e, conseqüentemente, o projeto Galanet, são brevemente delineados na seção 2.2.

2.1.

Os conceitos de plurilinguismo e de competência plurilíngue

Podemos conceituar o plurilinguismo como o domínio de diferentes variedades linguísticas por um locutor, incluindo sua língua materna como primeira língua e outras línguas adquiridas posteriormente (Garcia, 2010, p.120). Para definir o plurilinguismo em comparação com o bilinguismo, é possível estabelecer uma relação entre a conceituação do termo “falar bilíngue”, discutido por Lüdi (1984, 1995 apud Melo, 2006), Lüdi & Py (2003; 1986, 1995 apud Melo, 2006) e Grosjean (1982), e um possível “falar plurilíngue”. Melo (2006), que situa seu estudo no cenário plurilíngue e multicultural europeu, explica que o discurso plurilíngue é semelhante ao bilíngue, obedecendo a critérios comunicativos específicos de acordo com o contexto, com as regras conversacionais relacionadas e com a competência linguística dos falantes, que mobilizam os diferentes sistemas linguísticos que dominam.

A autora menciona também que os conceitos de bilinguismo e plurilinguismo são utilizados indistintamente em alguns estudos, mas que uma

noção de Competência Plurilíngue começou a ser delineada no âmbito da definição de políticas linguísticas da União Europeia, em defesa da diversidade linguístico-cultural e do plurilinguismo europeus (Conselho da Europa, 1996, 1997a, 1997b; Ferreão Tavares, 1999a; Zarate, 1995b; apud Melo, 2006). Somente posteriormente aplicações pedagógicas do plurilinguismo foram estudadas (Castelotti, 2000; Andrade & Araújo e Sá et al, 2003; Andrade & Araújo e Sá, 2005a; Andrade & Araujo e Sá, no prelo; Chardenet, 2005 apud Melo, 2006).

No livro “*Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*”, Coste, Moore & Zarate (1997) definem a competência plurilíngue como “uma gama de competências, que têm funções mais ou menos extensas e parciais de acordo com as línguas (...). A competência plurilíngue é uma competência em desequilíbrio, ao mesmo tempo complexa e dinâmica (...)” (p.9). Já o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas define a competência plurilíngue como:

A capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer”

(Trim et al, 2001 in Melo, 2006, p.52)

Melo (2006) destaca que a competência plurilíngue é consequência de um percurso plurilíngue, formal ou não, que tenha proporcionado o contato entre línguas e culturas. No entanto, para a autora, o modelo plurilíngue difere dos outros dois, pois o monolíngue é centrado em regras internas pré-determinadas (biologicamente, cognitivamente) da competência linguística (Castelotti, Coste e Moore, 2001, p.104) e o bilíngue implica uma “simetria de competências nas duas línguas-culturas” (Melo, 2006, p.53).

Nas palavras de Melo (2006):

“tal como a construção de um repertório bilíngue não é a simples adição de dois repertórios monolíngues, também a construção de uma identidade plurilíngue é muito mais do que a mera justaposição de fragmentos de uma ou outra identidade” (p.53).

O falante plurilíngue, portanto, pode ter diferentes motivações para o aprendizado de diferentes línguas, diferentes níveis de domínio dessas línguas e pode ter desenvolvido habilidades específicas para cada uma das línguas aprendidas. Como explica Coste (2001, n.p.), a competência plurilíngue não se caracteriza pela justaposição de códigos dominados pelo sujeito, mas por uma integração desses códigos.

Desse modo, a construção de uma competência e de uma identidade plurilíngues implicam na gestão de diferentes dimensões e repertórios processuais, atitudinais e instrumentais como mostra o gráfico abaixo (Andrade, Araújo e Sá et al, 2003 apud Melo, 2006, p.54):

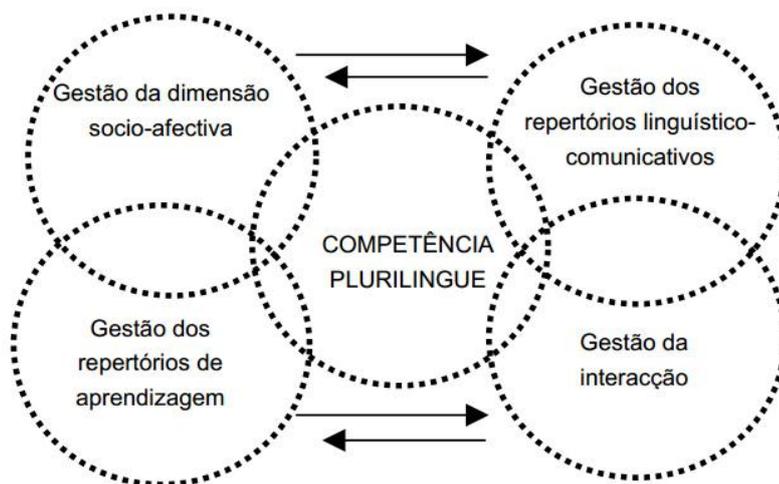


Figura 1 – dimensões da competência plurilíngue

O diagrama ilustra a complexidade da competência plurilíngue, em todas as suas dimensões, e de sua construção. Melo (2006) explica que a dimensão sócio-afetiva se refere às vontades, predisposições, motivações e representações do indivíduo. A gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, por sua vez, seria “a capacidade de lidar com a história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis” (Andrade, Araújo e Sá et al, 2003 apud Melo, 2006, p.54). Já o gerenciamento dos repertórios de aprendizagem se refere à competência do falante em utilizar seu conhecimento de mundo, seus conhecimentos linguísticos e comunicativos, sua

capacidade de indução de regras, como também a sua capacidade de observar e refletir sobre as línguas.

Por fim, a capacidade de gerenciar as interações resulta na construção dessa competência e identidade plurilíngues, no modo como o locutor “constrói, colaborativamente, trocas plurilíngues, lida com as línguas enquanto instrumentos de comunicação, provoca e se envolve em trocas de tutela significativas e regula o processo interaccional” (p.55).

Andrade & Araújo e Sá et al (2003) destacam que as dimensões citadas estabelecem relações de interatividade umas com as outras, “combinando-se e evoluindo em contexto” (p.195). Diversas ferramentas linguísticas (como a língua materna e a/as línguas estrangeiras) e estratégias colaborativas (como os comportamentos mediadores e de auto/hetero-regulação) estão envolvidas no processo.

2.1.1.

A comunicação endolíngue e a comunicação exolíngue

Além da competência dos falantes, é preciso também discutir dois conceitos-chave da comunicação plurilíngue: o de comunicação endolíngue e o de comunicação exolíngue.

De Paula (1991) comenta que o interesse dos pesquisadores pela comunicação exolíngue surgiu na França, na década de 70, no âmbito da aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Porquier (1984 apud De Paula, 1991; Melo, 2006), uma situação de comunicação é exolíngue quando

“os interlocutores não têm uma língua materna em comum, são conscientes disso, e a comunicação exolíngue é estruturada pragmaticamente e formalmente por esta situação e, portanto, pela consciência e as representações que os falantes têm dela”⁸ (p.8).

⁸ Tradução minha.

Assim, podemos dizer que o plurilinguismo, assim como o bilinguismo, se situa numa perspectiva comunicacional exolíngua. A comunicação endolíngua, por sua vez, ocorre entre indivíduos de mesma língua materna. Porquier (1984 apud De Paula, 1991), no entanto, explica que pode haver situações em que os falantes possuem a mesma língua materna, mas não a utilizam para a comunicação, caracterizando a interação em questão como exolíngua e não endolíngua.

Py (1990) propõe outra definição para o o exolingüismo: “uma interação face a face entre um locutor aloglota⁹ e um locutor nativo” (p.82) É importante notar que as duas definições se caracterizam por uma assimetria de competências dos falantes envolvidos. Como destaca Melo (2006), este desequilíbrio não envolve somente a competência linguística dos falantes, mas também seus papéis discursivos, interacionais, aspectos afetivos e convenções culturais.

Colletta (1991b apud Melo, 2006), ao listar algumas características da comunicação exolíngua, menciona que o discurso metalinguístico é mais comum neste tipo de comunicação, talvez por uma tentativa constante de manter o canal de comunicação aberto, utilizando estratégias de regulação e sincronização que visam assegurar a intercompreensão completa – se trata, segundo o autor, de um mecanismo de controle da intercompreensão. É através desse mecanismo que se dá a conversação exolíngua e, de acordo com Melo (2006), essa troca não visa apenas a “gestão de lacunas linguísticas e de resolução de problemas de compreensão e de expressão”, mas principalmente de “construção progressiva da intercompreensão e das condições de existência e de manutenção dessa intercompreensão” (p.60). A autora aponta que, no contexto dos Encontros Interculturais Plurilíngues¹⁰, podem existir quatro situações combinatórias:

- (1) exolingüismo monolíngua sem nativos: todos os participantes são aloglotos e utilizam uma língua franca;

⁹ Por aloglota entende-se “indivíduo de língua ou de base linguística outra que a dos indivíduos de determinada área em causa” (Houaiss, 2001)

¹⁰ Como menciono no capítulo 1, seção 1.5, deste trabalho, nossos dados estão inseridos no contexto dos Encontros Interculturais Plurilíngues, termo proposto por Melo (2006, p.47) para descrever a interação em situações de diversidade linguística e cultural.

- (2) exolinguismo monolíngue com nativos: há uma única língua de comunicação utilizada pelos falantes nativos e não-nativos;
- (3) exolinguismo bilíngue: duas línguas são utilizadas na comunicação, sendo elas línguas maternas dos participantes ou não;
- (4) exolinguismo plurilíngue: mais de duas línguas são utilizadas para a comunicação.

Numa sala de aula de língua estrangeira, podem ocorrer o exolinguismo monolíngue sem nativos, quando a língua estrangeira não é a língua materna de todos e a língua materna é banida; o exolinguismo monolíngue com nativos, em casos onde o professor é nativo e os alunos não (e a língua materna também é banida); e o exolinguismo bilíngue, no qual duas línguas são utilizadas na comunicação, a língua materna e a língua-alvo.

Na intercompreensão, por sua vez, todos estes padrões de conversa podem ocorrer. Como nota Araújo e Sá (1996), é na comunicação exolíngue que os sujeitos utilizam suas competências linguísticas e comunicativas em mais de uma língua e, conseqüentemente, envolvem-se no processo de aprendizagem. No entanto, é importante notar que nem só o exolinguismo (monolíngue e bilíngue/plurilíngue) está presente na intercompreensão, mas também o endolinguismo plurilíngue, já que os participantes podem utilizar livremente várias línguas nas interações. Podemos dizer que todos os padrões são importantes para os objetivos da intercompreensão e o aprendizado que ela proporciona.

2.2.

A intercompreensão de línguas

Como nota Chavagne (2009), a intercompreensão é “uma prática antiga e um fenômeno recente”¹¹ (n.p.), já que a compreensão mútua e a comunicação entre falantes que não têm uma língua em comum sempre ocorreu, naturalmente,

¹¹ Tradução minha.

em contextos onde há contato entre línguas, como no turismo e no comércio, por exemplo. Assim, como considera Capucho (2010), a intercompreensão não surgiu, mas foi “recuperada” por pesquisadores. De acordo com a autora, o termo “intercompreensão” tem sido usado desde 1913 no âmbito da linguística contrastiva, para descrever processos, métodos, modos de comunicação ou competências “semelhantes, mas estudados por perspectivas diferentes e inovadoras, associadas ao desenvolvimento do plurilinguismo e de metodologias específicas no campo das línguas estrangeiras” (p.103). Na área da Didática de Línguas, o termo passou a ser empregado na concepção de uma metodologia que “ultrapassasse as barreiras de uma língua única” (p.104) e tornasse possível uma aprendizagem plurilíngue. Essa tendência surgiu nos anos 70 e se popularizou a partir de estudos como os de Dabène (1975), que começou a defender e delinear uma “didática de línguas vizinhas” (línguas da mesma família linguística). Diante da constatação de que havia, para os francófonos, línguas ditas difíceis e línguas ditas fáceis de aprender (essencialmente as línguas românicas), Dabène começou a se perguntar se a similitude entre duas línguas facilita a aprendizagem e a maneira como se organiza o processo de aprendizagem de uma língua “vizinha” (p.51). A partir deste estudo, Dabène e outros pesquisadores passaram a discutir a possibilidade, para o aluno francófono, de “se constituir, sobre a base da língua materna, um tipo de língua ‘reduzida’ que lhe permita lidar com as necessidades fundamentais da comunicação”¹² (Dabène, 1975, p.60). O termo “intercompreensão”, no entanto, não foi empregado neste e nos estudos subsequentes de Dabène sobre essa modalidade pedagógica. Capucho cita como uma provável primeira ocorrência do termo “intercompreensão”, com uma acepção próxima à que adotamos hoje, um artigo de Vasseur (1989 apud Capucho, 2010, p. 104) intitulado “*La gestion de l’intercomprehension dans les échanges entre natifs et étrangers*”¹³. A noção se firma nos anos 90, com a criação dos projetos Eurom4 e Galatea, em 1991 e a publicação da revista “Intercompreensão”, do Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal (Capucho, 2010, p.104) e durante a década, inúmeros outros projetos surgem na Europa e os primeiros resultados dos projetos pioneiros são publicados.

¹² Tradução minha.

¹³ “A gestão da intercompreensão nas interações entre nativos e estrangeiros”, tradução minha.

Embora haja, mais recentemente, experiências envolvendo o contato entre línguas não aparentadas¹⁴, a maior parte dos projetos de intercompreensão põe em contato línguas de uma mesma família linguística (as chamadas “línguas vizinhas”). As semelhanças, principalmente gramaticais e lexicais, entre as línguas aparentadas facilitam o desenvolvimento de habilidades de compreensão. Além de projetos de intercompreensão de línguas românicas, há projetos que envolvem línguas gêrmanicas, línguas eslavas e línguas nórdicas. Os primeiros envolviam apenas a leitura de textos, sem interação entre os participantes. Hoje, há projetos que promovem a interação entre falantes através da internet (como o Galanet) e, mais recentemente, a interação entre aprendizes pessoalmente (como o FontdelCat e o VRAL, para crianças), envolvendo também as habilidades de fala e compreensão auditiva. Como menciono na introdução deste trabalho, nos projetos que envolvem a interação entre falantes, cada um se expressa em sua língua materna/língua de referência (v. discussão no capítulo 3, seção 3.3.1) e desenvolve competências para compreender os falantes das outras línguas e se fazer compreender por eles, utilizando, por exemplo, a capacidade de reformular em sua própria língua para avaliar sua compreensão e pedir ajuda ao parceiro (Degache, 2003). Como afirma Chavagne (2006):

“A prática da intercompreensão fere também velhos hábitos no domínio do ensino das línguas, introduzindo uma separação sistemática das competências, já que não se trata de se exprimir na língua do outro, mas de se explorar ao máximo as semelhanças com as outras línguas conhecidas dos aprendizes. Quando um ensino tradicional das línguas associa as competências (expressão e compreensão) e separa as línguas (chegando a isolá-las como, por exemplo, no caso da imersão), a prática da intercompreensão coloca em evidência os elos entre as línguas e separa as competências, para fazer passar um máximo de sentidos desde o início da aprendizagem. O mito do locutor nativo, ‘espécie de tudo ou nada’ segundo o qual se aprende uma língua para um dia a falar tão bem quanto um nativo, não existe mais.” (Chavagne, 2006, p.1)

¹⁴ Capucho (2010, p.104) menciona os estudos realizados no âmbito do projeto EU&I, em 2003, como os primeiros a testar o desenvolvimento de competências entre línguas de diferentes famílias. O projeto envolve, além das quatro línguas românicas principais, o búlgaro, o holandês, ao alemão, o grego, o sueco e o turco. Além do EU&RI, há também o Intercom, que trabalha com o alemão, o português, o búlgaro e o grego, cada língua proveniente de uma subfamília diferente da cadeia indo-européia e o ICE (InterCompréhension Européenne) que propõe tanto a intercompreensão de línguas românicas quanto de línguas germânicas, eslavas e nórdicas, com foco nas habilidades de compreensão escrita e oral.

Com a intercompreensão, a comunicação é possível desde o início, sem exigir um tempo longo de estudo e esforço, sendo esse o principal motivo do crescente interesse atual pela modalidade. Como defendem Chavagne (2009) e Capucho, (2010), a intercompreensão é uma alternativa mais viável do que a utilização de uma língua franca para a comunicação exolíngua, uma característica especialmente útil para o cenário político e econômico global, principalmente o europeu, cenário onde surgiu a intercompreensão.

2.2.1.

O cenário de surgimento e expansão da intercompreensão

Para entender um pouco mais sobre o campo da intercompreensão e sobre sua importância no contexto da aprendizagem de línguas atualmente, é necessário examinarmos o cenário na qual ela surgiu e vem se desenvolvendo. Procuo delinear nesta seção este contexto em duas dimensões, a política e a pedagógica.

2.2.1.1.

A intercompreensão e o plurilinguismo/multilinguismo na Europa

A tendência ao plurilinguismo aumenta a cada dia, não só no cenário europeu (Comission of The European Communities, 2008; Comissão Europeia, 2009), mas também no resto do mundo (Graddol, 2006; Calvet, 1999). O multilinguismo/plurilinguismo¹⁵ surgiu na Europa como uma nova maneira de adaptar-se à globalização e às demandas políticas e econômicas e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade linguística e tornou-se extremamente importante como “um componente chave da identidade moderna” (Graddol, 2006, p.19).

¹⁵ Adotaremos aqui as definições de plurilinguismo e multilinguismo presentes na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005) e também mencionadas por Garcia (2010) no que se refere à diferenciação entre os dois termos: “chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social.” (Carta Europeia do Plurilinguismo, 2005, preâmbulo)

Em 1993 a União Europeia foi estabelecida e, logo após sua fundação, passou a apoiar projetos que promovessem o respeito pela diversidade, incluindo projetos que apoiam o plurilinguismo/multilinguismo.

Como menciono no capítulo 1, mais de 60 línguas são faladas na Europa, sendo 23 delas línguas oficiais da União Europeia¹⁶. Como informa o website oficial do órgão¹⁷:

“Os cidadãos da UE têm o direito de enviar documentos para as instituições europeias em qualquer uma dessas línguas e de receber uma resposta na língua em questão. (...) No Parlamento Europeu, os representantes eleitos pelos cidadãos também têm o direito de se expressar em qualquer uma das línguas oficiais da UE.”

Desse modo, é necessário que um grande número de funcionários das instituições europeias falem (ou ao menos compreendam) línguas diferentes. A União Europeia, no entanto, busca incentivar não só os indivíduos diretamente ligados às instituições europeias a aprender novas línguas, mas todos os cidadãos. De acordo com o mesmo website, a aprendizagem de línguas “reforça os laços entre indivíduos e nações e é essencial para se viver em conjunto numa Europa multilíngue e multicultural”. Além disso, “as empresas necessitam de pessoas que saibam falar várias línguas para poderem exercer actividades em toda a Europa” e “o sector das línguas – tradução e interpretação, ensino de línguas, tecnologias da linguagem, etc. – é um dos sectores da economia em mais rápido crescimento”.

Em 2005, foi publicada a comunicação “Um novo quadro estratégico para o multilinguismo” e, em 2008, foi adotada pela Comissão Europeia a estratégia “Multilinguismo: uma mais valia para a Europa e um compromisso comum”, aprofundando a última comunicação. A última alteração destes documentos foi o Tratado de Lisboa em 2009, que estabelece o “Objetivo de Barcelona”: cada cidadão deveria falar mais duas línguas além de sua língua materna. Nas palavras do documento:

¹⁶ São línguas oficiais da União Europeia o alemão, o búlgaro, o checo, o dinamarquês, o eslovaco, o esloveno, o espanhol, o estónio, o finlandês, o francês, o grego, o holandês, o húngaro, o inglês, o irlandês, o italiano, o letão, o lituano, o maltês, o polaco, o português, o romeno e o sueco.

¹⁷ <http://europa.eu>

“as diferenças entre nós já não são percebidas como obstáculos que impedem a prossecução do ideal comunitário ou o aprofundamento da União; pelo contrário, são consideradas uma fonte de riqueza e uma vantagem potencial para a Europa (...) cada cidadão deveria poder falar e ser compreendido na sua própria língua e cada uma de nossas línguas é uma riqueza para a comunidade no seu todo” (Comissão Europeia, 2009).

Podemos perceber que, até os dias de hoje, a política do multilinguismo vem sendo fortemente empregada pela União Europeia. Como consequência dessa política, a Comissão Europeia financia inúmeros projetos de ensino/aprendizagem de línguas. Entre as ações promovidas pela Comissão Europeia nesse sentido estão os programas LINGUA, Sócrates e Leonardo Da Vinci, dentro dos quais inúmeras iniciativas, incluindo a maior parte dos projetos europeus de intercompreensão, estão inseridos.

É esse o cenário político em que surgiram a intercompreensão e o projeto Galanet, e no qual eles estão se desenvolvendo. Para compreender melhor o campo, é necessário, porém, examinar este cenário sob outra perspectiva, a perspectiva pedagógica, no âmbito da Didática de Línguas.

2.2.1.2.

A intercompreensão no campo da Didática de Línguas

Em uma perspectiva pedagógica, podemos dizer que a intercompreensão surgiu como uma herança da abordagem comunicativa e dos estudos sobre o plurilinguismo/multilinguismo/exolingüismo no campo da Didática de Línguas. Melo (2006) define três diferentes estágios da Didática de Línguas. O primeiro estágio, chamado pela autora de Didática Instrumental é relacionado à fase estruturalista e formalista dos “métodos” de ensino/aprendizagem de línguas, tendo o professor como figura central da sala de aula.

O segundo estágio mencionado pela autora, é o estágio da Didática da Língua ou Didática Específica (Andrade e Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2004 apud Melo, 2006) e corresponde ao período no qual o contexto/situação e as características afetivas, cognitivas, sociais ou a identidade linguístico-cultural dos

aprendizes começam a ser levadas em consideração no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Com a abordagem comunicativa, vigente na época, o objetivo do ensino de línguas não é mais desenvolver no aprendiz a competência linguística na língua alvo, mas uma competência comunicativa, sendo o aprendiz a figura central em sala de aula. Neste segundo estágio surgiram pesquisas que favoreceram o surgimento da intercompreensão, posteriormente, como o interesse dos pesquisadores pelo discurso exolíngue. Como aponta De Paula (1991), as pesquisas produzidas sobre o assunto têm os objetivos, complementares, de analisar estratégias discursivas e meta-discursivas, conflitos (incompreensões e mal-entendidos), a interlíngua, estratégias de aquisição/ aprendizagem de línguas, marcas de identidade presentes no discurso e estratégias não-verbais, sendo os três primeiros mais presentes em estudos suíços e franceses e os dois últimos em estudos anglo-saxões. A autora aponta também que a comunicação exolíngue muitas vezes se confunde com a comunicação intercultural e indica que este é o rumo que tomaram os estudos sobre este tema, abrangendo as competências linguístico-comunicativas e também interacionais e culturais.

A intercompreensão surgiu em um terceiro estágio da Didática de Línguas, chamada por Melo (2006) de Didática das Línguas ou do Plurilinguismo. A Didática de Línguas, neste período, visa:

“derrubar uma abordagem da educação e formação linguística monolíngue, estanque, compartimentada, pragmática, perfeccionista, para se lançar numa empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras, mas antes concorrem de igual modo para o desenvolvimento de sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento”

(Araujo e Sá, 2004 apud Melo, 2006, p.42)

A autora lista três princípios em torno dos quais a Didática do Plurilinguismo se constrói:

- O princípio da incompletude: “todo o conhecimento de uma língua, mesmo materna, é parcial, sendo desigual o domínio das diferentes competências” (p.42);
- O princípio da economia cognitiva: todo o nosso conhecimento linguístico pode ser reutilizado, “restituindo o papel de destaque a processos como a

transferência e a comparação, à LM e a outras línguas conhecidas (em contextos formais e/ou informais) na aquisição de novos saberes linguístico-comunicativos” (p.43);

- O princípio da desmultiplicação: “aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se deem conta disso” (Trim et al., 2001 apud Melo, 2006, p.43). Como a autora aponta, isso é verdade principalmente quando as línguas aprendidas são da mesma família.

Portanto, podemos dizer que a Didática do Plurilinguismo foi baseada na ideia de que a língua materna do aprendiz não interfere ou atrapalha seu aprendizado, como se acreditava anteriormente, mas o oposto, fornecendo conhecimento linguístico que o ajuda a aprender outra língua. Como defende Cook (2001, p.407), aprender uma língua não é simplesmente adicionar conhecimento às línguas separadas em compartimentos, como se adicionássemos mais dois quartos em uma casa apenas levantando algumas paredes no fundo; é necessário “reconstruir as paredes internas”, pois as línguas, os quartos, estão conectados de diversas formas.

A abordagem da Didática do Plurilinguismo tem inspiração sócio-construtivista e interacionista e acredita que é através da interação que se constitui coletivamente o discurso, o contexto e os saberes. Nesta visão, o aprendiz não está mais momentaneamente no centro do processo de ensino-aprendizagem, mas é permanentemente o centro do processo educativo. Além disso, há um forte componente intercultural, ampliando os estudos interculturais, iniciados anteriormente com a abordagem comunicativa.

Como vimos, a construção de uma competência plurilíngue (especialmente de comunicação plurilíngue) é o principal objetivo da intercompreensão. É um conceito complexo que envolve a gestão, por parte do aprendiz, de diferentes dimensões. Penso que o *code-switching* contribui para o desenvolvimento dessa competência, fazendo parte do repertório do aprendiz em mais de uma das dimensões apresentadas, o que pretendo investigar através da análise de dados. Na intercompreensão, o *code-switching* está envolvido na co-construção da

competência plurilíngue através da aprendizagem colaborativa, conceito que examinaremos a seguir.

2.3.

A aprendizagem colaborativa

A intercompreensão é uma situação de contato exolíngue, onde os interlocutores estão em posição assimétrica. Essa assimetria, que ocorre também na sala de aula tradicional de língua estrangeira, favorece a aprendizagem colaborativa. Na sala de aula tradicional, o modelo predominante é aquele em que o professor apoia os alunos nas atividades e promove tarefas em dupla ou grupo para que os alunos tenham mais oportunidades para apoiar-se. No projeto Galanet, o papel dos professores (coordenadores e animadores) não é o de “instruir” os alunos, mas de coordenar o trabalho em conjunto feito por todos - eles apoiam os alunos da mesma forma que se apoiam uns aos outros. Podemos dizer que o papel de aluno/professor é exercido por todos, caracterizando o projeto como um grande “trabalho em grupo”.

Segundo Long & Porter (1985), há pelo menos cinco argumentos pedagógicos a favor do trabalho em grupo para o aprendizado de línguas: aumentar a quantidade de oportunidades de prática; aumentar a qualidade da fala dos alunos (promovendo habilidades de comunicação reais e não artificiais, como geralmente ocorre); promover instrução individualizada; criar um clima afetivamente positivo na sala de aula; e motivar os alunos. Os dois autores explicam que, além desses argumentos pedagógicos, citados em uma infinidade de trabalhos sobre o assunto, há argumentos psicolinguísticos que surgiram através de pesquisas sobre o papel do *input* compreensível (v. capítulo 3, seção 3.3.2) na aquisição de segunda língua e sobre o trabalho de negociação que ocorre na conversa entre não-nativos.

Um dos estudos mais importantes sobre o assunto, que influenciou inúmeros estudos subsequentes tendo a intenção colaborativa como um de seus conceitos

fundamentais, é a Teoria Histórico-Cultural¹⁸, desenvolvida pelo psicólogo e educador bielo-russo Lev Vygotsky. De acordo com Wells e Claxton (2002), a Teoria Histórico-Cultural é uma teoria de desenvolvimento humano que vê as sociedades humanas e seus membros individuais como mutuamente constitutivos. Segundo a teoria, a cultura tem um papel importante na formação do desenvolvimento das mentes dos indivíduos e seus pensamentos e ações servem para manter ou alterar o meio cultural. Os modos de pensar, falar e agir de membros de uma determinada cultura carregam valores e crenças construídas e aperfeiçoadas por muitas gerações. Assim, os indivíduos assumem ou constroem os seus próprios valores, habilidades, competências e conhecimentos. Nesse processo, problemas novos e inesperados surgem e os indivíduos procuram soluções criativas para essas questões através da interação colaborativa com outros indivíduos. Para solucionar esses problemas, novas compreensões, habilidades e competências são necessárias. Elas serão desenvolvidas colaborativamente pelos indivíduos envolvidos e serão apropriadas ou transformadas por outros membros da cultura até se tornarem parte da cultura como um todo. No Galanet, os membros encontram como principal problema a dificuldade de se comunicar com os outros membros e, colaborativamente, procuram estratégias para tentar solucionar o problema, como reelaborar a pergunta com outras palavras, utilizar palavras em outra língua e alternar a língua. Nesse processo os indivíduos adquirem competências para a intercompreensão e, assim, cumprem um dos principais objetivos do projeto: desenvolver ferramentas (competência, habilidades, compreensões) para viabilizar a comunicação efetiva entre falantes de línguas diferentes. Wells e Claxton (2002) ressaltam que o aprendizado que leva ao desenvolvimento acontece através participação ativa em atividades colaborativas intencionais. As atividades nas quais os participantes se envolvem, sejam elas atividades propostas em um ambiente educacional ou espontâneas, devem ter um objetivo. Desse modo, os participantes se esforçam para chegar juntos ao objetivo e aí acontece o desenvolvimento. No Galanet, as equipes não só entram em contato livremente, mas têm que cumprir tarefas:

¹⁸ Em inglês “Cultural Historical Activity Theory” ou CHAT. Traduzido aqui como Teoria Histórico-Cultural em conformidade com a literatura sobre o tema em português. Alguns poucos autores traduzem o termo como “Teoria da Atividade Histórico-Cultural” ou, ainda, “Teoria Sócio-Histórico-Cultural”.

sugerir temas para discussão, discutir estes temas, votar em um dos temas e preparar colaborativamente o dossiê sobre o assunto escolhido. Trabalhando em equipe para atingir aos objetivos propostos os participantes desenvolvem as competências objetivadas.

O caráter interativo e colaborativo da aprendizagem foi o argumento de Vygotsky para a ideia de que o aprendizado de coisas específicas leva ao desenvolvimento de ferramentas mentais e não o oposto. Enquanto os indivíduos trabalham juntos com objetivos compartilhados e procurando soluções para os problemas encontrados no processo, os participantes contribuem de maneiras diferentes a partir de sua *expertise* e se apropriam e transformam para o seu próprio uso as competências e habilidades, valores e modos de organização que acham efetivos nas contribuições dos outros.

Essa ideia leva ao conceito mais famoso da THC de Vygotsky: a “Zona de Desenvolvimento Proximal” ou ZDP. O conceito define a distância entre o “nível de desenvolvimento real”, que reflete a capacidade do indivíduo de resolver um problema sem a ajuda de outros, e o “nível de desenvolvimento potencial”, que reflete o potencial de aprendizagem do indivíduo se houver a orientação de um indivíduo mais experiente, ou seja, é o conhecimento potencialmente atingível com a ajuda colaborativa de outros. Esse conceito trouxe a ideia do “andamento” (“*scaffolding*”, em inglês), uma metáfora utilizada por Wood, Bruner e Ross (1976, apud Lipscomb, Swanson and West, 2004) para descrever a situação na qual uma pessoa mais experiente apoia uma menos experiente, fazendo com que esta pessoa transcenda suas limitações individuais, aumentando o alcance do que ela pode aprender. A assistência pode ter várias formas, desde a provisão de modelos a serem imitados, a organização de tarefas e oportunidades ou explicações explícitas de princípios e procedimentos (Wells e Claxton, 2002).

Como já vimos, é assim, através da interação colaborativa, que ocorre o aprendizado na intercompreensão. O desenvolvimento de habilidades e competências para a comunicação em situações plurilíngues é o objetivo principal do projeto Galanet, mas o aprendizado das línguas em si (ou com ênfase em uma língua em particular, de acordo com os interesses e necessidades de cada membro) acontece invariavelmente e também é considerado um objetivo do projeto.

As interações proporcionam incontáveis oportunidades para esse aprendizado: encontramos, inúmeras vezes, situações nas quais os membros começam a utilizar palavras ou frases na língua de outros participantes, são apoiados por eles durante a tentativa de construção na língua estrangeira e acabam por internalizar e utilizar o que aprenderam. Assim, o que pretendo investigar nos dados coletados, são situações que mostrem essa aprendizagem colaborativa através do *code-switching*, ou seja, quando os participantes alternam para apoiar os outros e proporcionar situações de aprendizagem.

É necessário, para prosseguir com o estudo, examinar a noção de *code-switching* e estabelecer os fundamentos teóricos e analíticos da pesquisa.

3

O *code-switching*: abordagens, proposta teórica e analítica

Neste capítulo, discuto abordagens relacionadas à alternância de códigos (*code-switching*), incluindo os parâmetros teóricos e analíticos que vão guiar a análise de dados.

O *code-switching* ou *alternância de códigos* tem despertado grande interesse acadêmico nas últimas décadas, com um número crescente de publicações abordando o fenômeno desde o fim da década de 80 e alguns poucos estudos sobre bilinguismo publicados nas décadas de 50, 60 e 70, que já mencionavam a alternância e abriam caminho para as pesquisas subsequentes.

Há termos diferentes para nomear o uso alternado de duas línguas/dialetos, sendo os mais utilizados *code-switching*¹⁹, na literatura de língua inglesa, e alternância de código na língua portuguesa. Auer (1995) usa o termo “alternância de código” (*code alternation*) para descrever o *code-switching* e o que ele chama de “transferência”, comparando o termo à definição europeia de “marcas transcódicas” (Lüdi e Py, 2003), que engloba vários fenômenos de alternância. Usarei aqui as duas denominações de forma alternada, *code-switching* e alternância de códigos, já que a maior parte dos trabalhos discutidos utiliza o termo em inglês, o mais comum na literatura.

O *code-switching* pode ser analisado de diversas perspectivas diferentes, com referencial teórico de diversas áreas, da linguística à psicologia (Gardner-Chloros, 2009). Mencionando a parábola indiana dos sábios cegos que tentam descrever um elefante, na versão do poeta saxão John Godfrey, Gardner-Chloros (2009, epígrafe) demonstra que, assim como a descrição que cada um dos sábios faz, de apenas uma parte do elefante, é importante para que eles possam

¹⁹ O termo é também grafado “*code switching*” ou “*codeswitching*” na literatura em língua inglesa. Gardner-Chloros (2009, p.4) explica que, diacronicamente, a passagem do termo “*code switching*” para a forma hifenizada e, mais recentemente, para a grafia com apenas um vocábulo, representa a “aceitabilidade semântica” e a integração do conceito na literatura. A forma hifenizada, que adotei neste trabalho, é a mais comum na literatura.

compreender as características do animal, cada perspectiva de estudo do *code-switching* é necessária para que possamos compreender o fenômeno.

Pesquisadores como Auer (1998) e Gardner-Chloros (2009) dividem as abordagens principais de estudo do *code-switching* em duas: a abordagem discursivo-pragmática e a abordagem sintático-gramatical. A primeira perspectiva trata das funções pragmáticas e das motivações sociais da alternância, enquanto a segunda, das restrições formais e padrões de ocorrência universais do fenômeno.

O presente estudo se concentra na perspectiva discursivo-pragmática do *code-switching*. Além da perspectiva discursivo-pragmática, também proponho a análise em uma perspectiva pedagógica, que poderíamos chamar de “uma abordagem pedagógica do *code-switching*”, isto é, o estudo da utilização de outros códigos que não a língua alvo, em contextos formais ou informais de ensino-aprendizagem.

Na seção seguinte, a seção 3.1, discuto o conceito de *code-switching* e outros fenômenos relacionados. Na seção 3.2, apresento brevemente a perspectiva sócio-pragmática do *code-switching*. Em seguida, na seção 3.3, apresento alguns estudos importantes sobre a alternância de código em situações de ensino - aprendizagem de línguas. Finalmente, na seção 3.4, apresento as propostas teórico-analíticas da pesquisa.

3.1.

Definição e diferenciação de conceitos relacionados ao *code-switching*

Não há definições universalmente aceitas sobre o que é *code-switching* e como ele se diferencia de outros fenômenos de línguas em contato. Como apenas estabelecer a definição de *code-switching* na qual este estudo se baseia não é suficiente para evitar equívocos, discutiremos outros fenômenos com os quais ele se confunde.

Assim como Gumperz (1982a, 1982b) e Myers-Scotton (1993b), alguns autores consideram que o *code-switching* abarca a alternância entre códigos, isto é, entre línguas e dialetos, enquanto outros (Grosjean, 1982; Milroy e Muysken 1995, Heller 1988, apud Porto, 2006) consideram como *code-switching* apenas a alternância entre línguas. Embora a alternância entre dialetos não seja o foco desta pesquisa, a definição apresentada na introdução deste trabalho - “a justaposição dentro da mesma interação discursiva de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos” (Gumperz, 1982a, p.59) - parece ser a mais adequada para esta pesquisa e será a definição considerada aqui. Na Europa, o estudo do *code-switching* tradicionalmente se insere nas pesquisas em “marcas transcódicas”, termo cunhado por Lüdi (2003) para descrever diferentes categorias de fenômenos de línguas em contato, como as interferências, decalques, empréstimos, entre outros. Como aqui trato apenas da alternância de códigos, se faz necessário diferenciar o fenômeno de outros também inseridos nesta categoria, como o *code-mixing*, o empréstimo e a interferência, e definí-los de acordo com as acepções consideradas durante a análise dos dados.

(i) *Code-switching e code-mixing*

Na literatura sobre línguas em contato, as noções de *code-switching* e *code-mixing* frequentemente se confundem. Os dois termos são usados para descrever a situação de uso justaposto de dois códigos no mesmo enunciado, mas, para alguns autores, determinados casos podem ser classificados como *code-mixing* e outros como *code-switching*. Porto (2006) esclarece que são principalmente os autores interessados em estabelecer uma “gramática do *code-switching*” que consideram *code-mixing* toda a alternância ocorrida no interior de um enunciado (o que Blom e Gumperz, 1972, chamariam de *code-switching* intrasentencial) e *code-switching* a alternância ocorrida fora dos limites da sentença (*code-switching* intersentencial, utilizando a classificação de Blom e Gumperz, 1972). Outros autores, porém, consideram suficiente a distinção entre *code-switching* inter e intrasentencial e tratam, portanto, os dois casos como *code-switching*, como ocorrerá neste estudo.

(ii) *Empréstimo e code-switching*

Se diferenciar *code-mixing* e *code-switching* não é uma tarefa difícil, a distinção entre *code-switching* e empréstimo é extremamente complexa. Como Weinrich, Labov e Herzog (1968, apud Porto, 2006) explicam, a mudança linguística é um processo diacrônico e é muito difícil determinar quando um item lexical ganha o status de empréstimo e seu uso passa a não ser mais considerado alternância entre códigos. O tema é bastante controverso e, ainda hoje, não há um consenso sobre o assunto na literatura. No entanto, como observa Porto (2006), muitas vezes os próprios falantes desconhecem a origem estrangeira de uma palavra e seu uso já não pode mais ser caracterizado como alternância. A autora apresenta algumas características de itens lexicais que podemos considerar como empréstimo: não requerem fluência e nem *expertise* em uma segunda língua; fazem parte do léxico dos indivíduos monolíngues e bilíngues; são assimilados através de processos morfológicos/fonológicos e integrados fonológica, morfológica e sintaticamente na gramática da língua (Grosjean, 1982). Estudos mostraram que nem sempre a palavra ou expressão “emprestada” está integrada fonologicamente na língua, o que fez Poplack (1980 apud Porto, 2006, p.40) e Gumperz (1982a) chegarem à conclusão de que os empréstimos seriam caracterizados como palavras integradas à morfossintaxe da língua que os tomou emprestado, enquanto, no *code-switching*, elas retêm as inflexões e características de sua língua. Além disso, há uma diferenciação relacionada à função dos dois fenômenos: o empréstimo tem a função de preencher uma lacuna na língua que o adota, enquanto o *code-switching* é motivado por fatores sócio-discursivos.

(iii) *Interferência*

A interferência, por sua vez, é um desvio gramatical decorrente do contato entre duas línguas. Como esclarece Porto (2006), se antes qualquer alternância de código era também vista como interferência, hoje a interferência está relacionada somente à aquisição de segunda língua/língua estrangeira. São consideradas interferências as conseqüências da transferência de estruturas de uma língua para a outra durante a aprendizagem de uma língua como segunda língua ou língua estrangeira, que ocorrem quando o aprendiz tenta aplicar regras de uma língua

(normalmente sua língua materna) na produção de enunciados na língua que está aprendendo. O falante pode fazer uso de itens lexicais de sua língua materna, flexionando-os e utilizando-os, por exemplo, de acordo com regras da língua estrangeira ou vice-versa. Trata-se de uma estratégia utilizada pelos aprendizes e o resultado é sempre agramatical, ao contrário do que ocorre com o *code-switching*, motivado por fatores contextuais e sociais, que não viola regras gramaticais das línguas envolvidas.

Passamos, a seguir, à discussão dos estudos sobre *code-switching* e suas diferentes perspectivas.

3.2.

Perspectivas sócio-pragmáticas e interacionais do *code-switching*

De acordo com o estudo de Porto (2006), podemos inferir que há dois enfoques principais para a análise discursivo-pragmática do *code-switching*: o sócio-pragmático, iniciado por Gumperz (1982a, b; Blom e Gumperz, 1972) e o interacional, cujo principal representante é Auer (1984a, 1984b, 1988, 1995, 1998). A seguir, descrevo as duas abordagens.

3.2.1.

A abordagem sócio-pragmática de Gumperz

Dentro da abordagem sócio-pragmática de análise do *code-switching*, situam-se os estudos introdutórios de Gumperz (1982a, 1982b; Blom e Gumperz, 1972), que o tornaram o mais influente e mais citado pesquisador dessa vertente. Gumperz relaciona o *code-switching* do discurso bilíngue às escolhas discursivas dos monolíngues, como a prosódia e outros processos lexicais e sintáticos, que transmitem significados de natureza sócio-pragmática. Para o autor, o *code-switching* é uma estratégia discursiva, utilizada para projetar aspectos de nossa

identidade sócio-cultural, estando, portanto, entre os mecanismos linguísticos que o autor chama de “pistas de contextualização”²⁰.

No clássico artigo de Blom e Gumperz, publicado no livro *Directions in Sociolinguistics* (Gumperz e Hymes, 1972), os autores identificam dois tipos de ocorrência do *code-switching*: o *code-switching* situacional e o *code-switching* metafórico. O *code-switching* situacional ocorre quando há uma mudança nas normas que governam a interação de acordo com a situação em que os falantes se encontram, acarretando uma redefinição da situação, dos direitos e obrigações dos participantes. O *code-switching* metafórico, por sua vez, relaciona-se mais com tipos particulares de tópicos do que com mudanças na situação social, adicionando ao discurso significados subjacentes. Assim, alguns tópicos podem ser discutidos em ambos os códigos pelos falantes, mas a escolha do código adiciona uma nuance ao que está sendo dito. Esse tipo de *code-switching* teria, então, uma dimensão afetiva: a mudança do código redefine a situação (de formal para informal, de polida a impolida ou de distante a solidária, por exemplo).

Mais tarde, Gumperz (1982a) introduz o termo *code-switching conversacional*: “a justaposição dentro da mesma interação discursiva de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais” (p.59) Esta é a definição de *code-switching*, mais difundida na literatura sobre o tema, utilizada, na maioria das vezes, como descrição do conceito do *code-switching* em geral, já que a maior parte dos trabalhos acerca do fenômeno publicados após o estudo de Gumperz enfatizam seu caráter interacional.

Sobre os tipos de relações sociais e identitárias estabelecidas pelo *code-switching*, Gumperz (1982a) distingue os conceitos de *they-oriented* (*they-type*) e *we-oriented* (*we-type*). A língua *we-type* (ou o *we-code*) seria a escolhida por representar um tipo de solidariedade entre os participantes e a língua *they-type* (ou *they-code*) expressaria uma relação mais formal e impessoal. Esta classificação

²⁰ Pistas ou convenções de contextualização são “pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor” (Ribeiro & Garcez, 2002). Além da alternância de código, são convenções de contextualização outras pistas linguísticas, como alternância de estilo, paralinguísticas, como pausas e hesitações e prosódicas, como a entonação, além de pistas não-verbais, como os gestos e o distanciamento entre interlocutores (Gumperz, 1982a).

motivou muitas pesquisas subsequentes, mas também recebeu muitas críticas. Auer (1991, apud Porto, 2006), por exemplo, afirma que esta é uma classificação muito ampla e nem sempre condizente com a realidade, já que não dá conta de todas “as nuances de significado social atribuído às línguas num repertório bilíngüe” (p.333), além de ser estabelecida previamente à análise de dados. Outras críticas mostram que não é possível classificar uma língua como *they-code* e outra como *we-code*, mas que é a própria mistura entre as línguas, o próprio fato de alternar o código durante a interação, que representa um traço de solidariedade (Porto, 2006).

Outra contribuição importante da pesquisa de Gumperz é a constatação de que a alternância se deve em grande parte a processos subconscientes, o que motivou outros pesquisadores a investigar as motivações e funções sócio-pragmáticas do *code-switching*.

Além de propor a distinção entre *we-code* e *they-code*, Gumperz (1982a) propôs também seis categorias para a classificação das funções do *code-switching*: citação; especificação do interlocutor; interjeição; reiteração; qualificação da mensagem; e personalização x objetivação. Estas categorias, além de outras tipologias estabelecidas posteriormente por outros autores (Gumperz (1982a), Grosjean (1982), Koziol (2000 apud Porto, 2006), foram utilizadas para compor o arcabouço de análise desta pesquisa, como apresento na seção 3.4.1.

As tipologias de funções do *code-switching*, como estabelecidas por Gumperz e pelos outros autores mencionados, foram criticadas por outros pesquisadores, principalmente por seu enfoque descritivo/classificatório (Auer, 1995, 1984a; Bailey 2002 apud Nilep, 2006). Com estas críticas, surgiu a abordagem interacional/conversacional para o estudo do *code-switching*.

3.2.2.

A abordagem interacional/conversacional de Auer

Apesar de Gumperz enfatizar o caráter interacional do *code-switching*, Auer (1984a, 1984b, 1988, 1998) é geralmente considerado como o primeiro a propor uma abordagem efetivamente interacional para o estudo do *code-switching*.

Em seu artigo “*On the meaning of conversational code-switching*”, de 1984 (b), o autor critica a abordagem “semântica”²¹ de Gumperz. Para Auer, a distinção entre o *code-switching* metafórico e situacional corresponde a uma distinção entre os componentes “extralinguísticos” e os componentes linguísticos da situação conversacional e, portanto, parâmetros como local, configuração dos participantes e tópico, supostamente definem a situação, enquanto outros, como diferentes “tons” ou mudanças na “intimidade” ou “cooperatividade”, deixariam a situação inalterada. Uma das principais críticas de Auer à essa distinção é a concepção de “situação”, “estranha”, “limitada” e “escolhida pelos co-participantes”, ou seja, definida fora da interação (Auer, 1984b, p.90). O autor advoga que a situação social não pode ser definida previamente, mas no momento da interação, pelos co-participantes que, através da interação “produzem enquadres”²² para atividades subsequentes, que, por sua vez, criam novos enquadres” (p.90). Assim, a cada turno, algumas características da interação são mantidas e outras reestabelecidas. Desse modo, Auer (1984b, 1998) defende que o *code-switching* tem/cria significado comunicativo e social e deve ser considerado como um evento conversacional.

Auer (1984b, 1988) propõe a divisão da alternância entre transferência e *code-switching*. Para o autor, na transferência há um retorno à língua anterior logo

²¹ Gumperz (1982a) chama sua abordagem de “semântica” em oposição a uma abordagem “meramente funcional”, pois, segundo o autor, cada língua teria, para o falante bilíngue, um significado em potencial, relacionado aos conceitos de *we-code* e *they-code*.

²² Segundo Tannen & Wallat (1987/2002), a noção interativa de “enquadre” (frame) desenvolvida por Bateson (1972/2002) e Goffman (1979/2002), se refere à “definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado”. Assim, para compreender uma elocução, o indivíduo deve interpretar (através das pistas de contextualização) o enquadre no qual ela foi composta - uma brincadeira ou uma discussão, por exemplo.

após a alternância, enquanto o *code-switching* não tem retorno previsível à língua original. Desse modo, ele considera que a transferência é utilizada para preencher algumas funções, como citações, traduções, preenchimentos, enquanto o *code-switching* marca mudanças de *footing*²³ e outros aspectos relacionados ao contexto. Auer (1998, 2005), assim como Li Wei (2005), consideram o *code-switching* como parte de “ação verbal” e demonstram que os episódios de alternância têm significados específicos que podem ser interpretados *dentro* da conversa, no nível da estrutura conversacional, e não através de referências a normas externas ou estruturas sociais mais amplas. Os autores sugerem uma abordagem analítico-conversacional para estudo do *code-switching*, como descrevo na seção 3.2.2.2. Para compreendermos melhor essa proposta, é preciso, no entanto, examinarmos alguns princípios da Análise da Conversa.

3.2.2.1.

Princípios da Análise da Conversa

A Análise da Conversa Etnometodológica surgiu no final dos anos 50 e início dos anos 60, entre outras abordagens para o estudo da interação e teve como principais representantes Erving Goffman, Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e David Sudnow. A abordagem atribui um papel fundamental ao contexto em que a conversação se desenvolve (Ferroni, 2010, p. 32). Psathas (1995, p.2) define a análise da conversa como o estudo da organização das ações sociais, “particularmente aquelas que estão localizadas nas interações cotidianas, em práticas discursivas”, nas conversas e afazeres dos membros da sociedade. São quatro os axiomas fundamentais da AC (Ferroni, 2010, p. 33):

1 – “A interação é organizada estruturalmente;”

²³ O termo *Footing*, de Goffman (1979/2002), é definido por Ribeiro & Garcez (2002) como o "alinhamento, a postura, a posição, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção." Como explica Porto (2006, p.110) a noção de *footing* foi descrita por Goffman (1979/2002) como um processo similar ao *code-switching*, tendo o autor utilizado episódios de *code-switching* do estudo de Blom e Gumperz (1972) para exemplificar o conceito. A diferença entre os dois é que o *footing* inclui outras mudanças além da alternância entre línguas, como mudanças na prosódia ou entonação. Para ver mais sobre *footing* e *code-switching* consultar Porto (2006).

2 – “Os conteúdos da interação dependem do contexto e ao mesmo tempo renovam o contexto;”

3 – “Nenhum detalhe pode ser esquecido, considerado acidental ou irrelevante;”

4 – “a melhor atitude para o estudo da interação social é a análise natural da interação assim como ela se apresenta”.

Uma das principais características dessa abordagem é descrever a organização natural das ações sociais ao invés de enquadrá-las em categorias analíticas pré-estabelecidas, trabalhando com dados reais e espontâneos e não produzidos em laboratórios. Os analistas da conversa, atribuem grande importância à naturalidade dos dados e, portanto, a transcrição e a análise de dados gravados/filmados e transcritos passaram a ser fundamentais para a pesquisa. Os dados passaram a ser transcritos de acordo com um sistema de notações simbólicas para tentar preservar algumas das características principais da fala, como a entonação, as pausas, as ênfases, entre outras características.

Os autores responsáveis pelo surgimento dessa metodologia criticavam as pesquisas que utilizavam, em suas análises, categorias pré-formuladas, reducionistas, isoladas do contexto e baseadas no alcance de resultados quantitativos. A abordagem é contra a análise baseada em categorias fixas e conceitos rígidos, devido à natureza dinâmica da interação.

Uma das primeiras e mais importantes descobertas da análise da conversa é a organização sequencial turno-a-turno, descrita por Sacks (apud Psathas, 1995, p.14). Em seu trabalho no Centro de Prevenção ao Suicídio (Suicide Prevention Center) em Los Angeles, o autor notou que o que os falantes dizem em sua tomada de turno é relacionado ao que os falantes anteriores dizem e que a simetria das trocas de turno não parecia ser acidental, mas uma característica recorrente. Em um diálogo onde uma pessoa diz “olá”, por exemplo, há grandes chances de que a outra pessoa responda também com um “olá”, o que não é acidental, mas uma resposta esperada após o enunciado anterior. Sacks chamou as seqüências de “pares” e começou a considerá-las como “unidades sequenciais”. As unidades eram identificadas como seqüências de dois turnos, nas quais o que era dito no primeiro turno era relevante para o que ocorria no próximo turno e o que ocorria no segundo turno era relacionado ao que ocorria no primeiro.

Sacks (1989, apud Psathas, 1995, p.14) percebeu também que o significado de uma elocução dentro de um diálogo não é único, a mesma frase pode ter significados diferentes dependendo do contexto em que é pronunciada e é possível que uma frase tenha um significado subjacente, que não é relevado sem uma análise do que foi dito imediatamente antes e depois. Sacks passou a acreditar, então, que atividades sociais que ocorrem naturalmente podem ser descritas formalmente e que essa descrição pode nos permitir enxergar outros significados, não-triviais, nessas atividades. Assim, a Análise da Conversa tem sido orientada para a descoberta, descrição e análise de ocorrências metódicas dos procedimentos formais usados pelos membros da sociedade para empreender ações sociais cotidianas.

Schegloff (1968, 1979 apud Psathas, 1995, p.16) também chegou à conclusão de que a sequência de abertura de um diálogo pode revelar propriedades organizacionais importantes. Ele percebeu que havia sequências nas quais o falante chama a atenção do outro, que por sua vez responde para mostrar que está prestando atenção e que pode responder. Ele chamou essas sequências de “chamamento-resposta” (*summons-answer*). No telefone, o chamamento geralmente é o toque do telefone e a resposta é o atendimento à essa chamada ou, caso seja outro tipo de chamamento que não o toque do telefone, a resposta à esse chamamento. A relação entre a primeira e a segunda parte desse tipo de elocução foi compreendida como de relevância condicional e sua estrutura foi chamada de “pares adjacentes” (*adjacency pairs*). Outras sequências foram identificadas e mostraram ter propriedades estruturais e formais similares e, mais adiante, sequências mais longas começaram a ser analisadas. A descoberta da estrutura de sequências interacionais foi importante porque confirmou a proposta da etnometodologia de que há uma organização na maioria das interações cotidianas e que um exame minucioso dessas interações pode revelar como elas são organizadas.

Como explicam Silva, Andrade e Ostermann (2009), os primeiros estudos da Análise da Conversa se propunham a fazer uma microanálise das ações interacionais dos indivíduos, turno a turno. Já estudos mais recentes procuram relacionar a análise microanalítica e a macroanalítica, que envolve questões como o gênero, identidade e raça.

As teorias da Análise da Conversa vêm sendo aplicadas em pesquisas em diversas áreas, incluindo os estudos sobre o *code-switching*, como veremos a seguir.

3.2.2.2.

A Análise da Conversa e o *code-switching*

A proposta de utilizar a Análise da Conversa como abordagem metodológica para análise do *code-switching* surgiu principalmente através do trabalho de Auer (1984a, 1984b, 1988, 1995, 1998) e Li Wei (1998, 2005). O autor (1995, 1998) sugere uma abordagem que chama de “sequencial”, considerando a alternância como uma “pista de contextualização” (v. seção 3.2.1) Sua primeira tentativa de analisar dados de alternância em uma perspectiva analítico-conversacional ocorreu em seu livro “*Bilingual Conversation*” de 1984(a). Desde então, outros pesquisadores aplicaram, em seus estudos, a mesma metodologia ou uma metodologia similar (Alfonzetti, 1992; Khamis, 1994; Li Wei, 1994; Sebba, 1994 apud Auer, 1988; Myers Scotton 1993a apud Porto, 2006). Os pesquisadores sugerem que o *code-switching* pode servir para enriquecer a seleção dos turnos, mitigar recusas, reparar algo de foi dito ou marcar respostas preteridas, por exemplo. Em geral seus estudos examinam como as alternâncias trazem relevância interacional aos elementos do contexto e à identidade dos falantes. Para Auer, estes estudos aumentaram nosso entendimento sobre a organização da conversação bilíngue, investigando em detalhes as estruturas do *code-switching* em várias comunidades.

De acordo com os preceitos da Análise da Conversa Etnometodológica, Auer (1998) insiste na dimensão conversacional do *code-switching*, na reconstrução das categorias dos participantes ao invés de impor categorias linguísticas ou sociolinguísticas externas. Como mencionado na última seção, os analistas da conversa criticam pesquisas que baseiam suas análises em categorias pré-formuladas, reducionistas e isoladas do contexto. Da mesma forma, Auer (v. seção 3.2.2.) critica os estudos que tentaram estabelecer tipologias de classificação

para o *code-switching*, por ter um enfoque meramente descritivo, relacionados apenas aos corpora de cada pesquisador, podendo ser sempre expansível.

O autor não nega a relevância de fatores “macroscópicos” na análise do *code-switching*, mas mostra como uma análise minuciosa das estruturas sequenciais da conversa pode descobrir padrões de convergência ou divergência entre os falantes que de outro modo nunca ficariam aparentes (1998, p.10).

Em um artigo de 1984(b), “*On the meaning of conversational code-switching*”, Auer propõe uma análise detalhada que visa estabelecer “protótipos de alternância linguística” através da análise da organização de interações turno a turno e dos pares adjacentes. Ele demonstra que o silêncio, por exemplo, pode mostrar que o interlocutor não ouviu o que foi dito, ou que não tem competência suficiente na língua utilizada para responder. Após o silêncio do interlocutor, é comum que o falante faça uma outra tentativa de eliciar uma resposta do ouvinte, o que Auer chama de *non-first first* (p.100). O autor nota que, comparando a primeira e a segunda tentativas a grande diferença entre elas é a língua em que são formuladas: geralmente, na segunda tentativa, o falante alterna o código, testando sua suposição de que o silêncio foi motivado por uma falta de competência na língua. Assim, a hipótese de Auer é de que haja uma posição estrutural em que o *code-switching* ocorre, não sempre, mas com uma certa regularidade, embora esse padrão não seja previsível, pois pode ocorrer ou não.

No capítulo “*A conversation analytics approach to code switching and transfer*”, de 1988, Auer identifica outros tipos de alternância além da alternância de marcação de *non-first firsts*, como a marcação de reformulações/elaborações ou fixação de cenários e eventos em narrativas. Para Auer, as sequências de conversação são preferencialmente mantidas na primeira língua escolhida, porém, o falante pode alternar o código quando desejar marcar uma mudança de tópico ou de *footing*, ou quando quiser negociar/renegociar uma língua em comum. A estas duas motivações para o *code-switching*, Auer chamou, respectivamente, *code-switching relacionado ao discurso* e *code-switching relacionado aos participantes*. A alternância do tipo “*discourse-related*” (relacionada ao discurso) oferece pistas para a organização da interação em andamento, e a do tipo “*participant-related*” (relacionada ao participante) pistas sobre os atributos do

falante. Auer divide a alternância relacionada ao participante em dois tipos: “*competence*” e “*preference-related*”, relacionadas à competência e à preferência dos participantes, respectivamente. Auer destaca que o *code-switching* pode envolver aspectos relacionados ao discurso e aos participantes ao mesmo tempo.

No texto “*The pragmatics of code-switching: a sequential approach*”, Auer (1995) diz que a interpretação da alternância como pista de contextualização está fortemente ligada a padrões sequenciais de escolha de língua. Auer identifica, primeiramente, quatro padrões:

- 1) Padrão Ia: A1 A2 A1 A2//B1 B2 B1 B2
- 2) Padrão Ib: A1 A2 A1 A2 A1//B1 B2 B1 B2
- 3) Padrão IIa: A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2
- 4) Padrão IIb: A1 B2 A1 B2 A1//A2 A1 A2 A1

No esquema, 1 e 2 representam os falantes e A e B, as línguas utilizadas. No primeiro padrão, o falante 1 alterna a língua e desencadeia a mudança da língua da interação. No padrão Ib, uma variação do Ia, o falante 1 utiliza as duas línguas seguidamente, levando também à mudança da língua da interação. Auer classifica estes dois padrões de “*discourse-related*”, pois eles geralmente aparecem quando a alternância é motivada pelo discurso.

Já os padrões II são classificados por Auer de “*preference-related*”. No padrão IIa, cada falante se comunica em uma língua, como ocorre (ou deveria ocorrer) na intercompreensão. Já o padrão IIb expressa uma negociação da língua a ser utilizada.

Há casos em que a alternância ocorre dentro do turno. Nesse caso, a classificação nos padrões acima não é possível. Para esses casos, Auer estabelece mais alguns padrões:

- 5) Padrão IIIa: AB1 AB2 AB1 AB2
- 6) Padrão IIIb: AB1//A2 A1 A2

Ele esclarece que as alternâncias que ocorrem dentro do turno podem ter uma função conversacional como a de reiteração para ênfase ou mudança de

tópico. Ele diz também que esse tipo de alternância é frequentemente relacionada ao discurso e aos participantes ao mesmo tempo.

Finalmente, a alternância pode ocorrer no meio de um turno do falante sem afetar em nada a escolha linguística para a interação. É o que Auer chama de transferência e que, segundo o autor, pode ser relacionada ao discurso ou ao participante, sendo representado pelo seguinte padrão:

7) Padrão IV: A1[B1]A1

Não pretendo utilizar aqui os padrões definidos por Auer para classificar os dados, mas entendo que eles podem ser úteis para entender como o discurso plurilíngue e/ou da intercompreensão difere do discurso bilíngue. Além dos estudos sócio-pragmáticos e interacionais/conversacionais do *code-switching*, é necessário considerar também, para a análise, os estudos do fenômeno no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

3.3.

O *code-switching* em situações de aprendizagem de línguas

O *code-switching* é considerado, neste estudo, como um “suporte de aprendizagem disponível” (Coste, 2000, apud Ferroni, 2010), ou seja, uma ferramenta positiva e não uma interferência negativa na aprendizagem. Antes de examinar alguns estudos sobre o *code-switching* em ambientes pedagógicos, discuto algumas pesquisas sobre a relação entre a língua materna/primeira língua e a aprendizagem de língua estrangeira, que deram origem aos estudos pedagógicos do *code-switching*. É necessário, no entanto, discutirmos antes as noções de língua materna, primeira língua, língua de referência e língua estrangeira.

3.3.1.

Língua materna, primeira língua e língua de referência

O papel da língua materna (ou outras línguas dominadas pelo falante) na aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido objeto de reflexão de pesquisadores há muito tempo. Antes de prosseguir com essa discussão, é necessário definir o termo “língua materna”, assim como outros termos que serão utilizados neste trabalho.

Como menciona Louise Dabène (1994 apud Castellotti, 2001), embora amplamente utilizada, a expressão “língua materna” é raramente definida e pode ser considerada de diferentes maneiras. Na maior parte das vezes, é considerada “língua materna” a primeira língua adquirida pelo indivíduo, de maneira natural, também chamada “língua nativa”. Essa é geralmente entendida como a língua que é melhor dominada pelo locutor, porém, como ressalta Castellotti (2001, p.22), há os casos em que o falante passa muitos anos sem contato ou em contato limitado com essa língua e ela já não é a língua em que ele tem maior competência comunicativa.

O termo “língua materna” é muitas vezes comparado à denominação “primeira língua” (ou L1). Estabelecida em oposição à “segunda língua” (L2), o termo pode ser definido de modo similar à “língua materna” no que se refere à ordem de aquisição, mas pode se referir também ao grau de importância de uma língua, seja para o falante, para a comunidade ou a sociedade (Castellotti, 2001, p.23).

Um critério de definição de “língua materna” importante para este estudo, também mencionado por Castellotti (2001, p.22), é o funcional e identitário, que considera “língua materna” a língua mais utilizada pelo locutor ou a língua com a qual ele mais se identifica, por ser a língua do grupo ou comunidade da qual ele faz parte. Já a denominação “língua de referência”, proposta por Sophie Moirand (1982 apud Castellotti, 2001, p. 23) e adotada também por Louise Dabène (1994 apud Castellotti, 2001, p.23) privilegia a função metalinguística em detrimento de outras características quando considera a variedade através da qual o aprendizado é construído (em especial a leitura e escrita). Essa expressão

também é utilizada com frequência nesse estudo, já que nem todos os participantes utilizam, na plataforma Galanet, a sua língua materna/nativa como língua principal de comunicação. É o caso, por exemplo, dos participantes cuja língua de origem não é uma língua românica, mas que participam como aprendizes de uma língua românica ou estudantes de intercâmbio estudando em uma universidade romanófona. Na plataforma, a língua de referência é mostrada no perfil de cada participante.

A definição de “língua estrangeira” pode parecer menos problemática em oposição aos critérios de definição de “língua materna” mencionados. Podemos considerar “estrangeira”, por exemplo, qualquer língua que não seja a “língua materna” ou qualquer língua aprendida após o indivíduo já ter adquirido uma língua (se pensarmos no termo “segunda língua”). Dabène (1994 apud Castellotti, 2001, p.25) atenta para o fato de que algumas línguas podem ser “mais estrangeiras” que outras para um indivíduo, havendo um grau variável de “estrangeirismo” de acordo com a situação específica. Pensando sobre o contexto da intercompreensão, podemos pensar que um participante pode ter diferentes níveis de conhecimento das línguas envolvidas, sendo cada uma delas estrangeira em um grau diferente. Utilizo, nesse trabalho, o termo “língua estrangeira” como qualquer língua que não é a “língua de referência” do participante no projeto.

3.3.2.

A relação entre a língua materna e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Castellotti menciona, como primeiro registro de relação entre a língua materna e a língua estrangeira em ambiente de aprendizagem, um episódio citado por Claude Germain (1993, p.25 apud Castellotti, 2001, p. 12), no qual um aluno é violentamente repreendido por não falar a língua suméria em sala de aula. Como a autora observa, esse exemplo, que data de cerca de 3000 a.C., mostra como a língua materna já era, naquela época, vista como prejudicial à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Embora a utilização da língua materna em sala de aula de língua estrangeira já tenha sido considerada aceitável por algumas metodologias de ensino, foi considerada erro grave por outras²⁴. A análise contrastiva de Fries e Lado (Fries, 1945; Lado, 1957 apud Castellotti, 2001, p.68), mencionada como a primeira tentativa organizada de incluir as relações entre as línguas materna e estrangeira na aprendizagem de segunda língua²⁵, e o método audio-oral²⁶, trouxeram a idéia da interferência ou *transfer* negativo e transformaram a presença da língua materna em sala de aula em uma espécie de tabu (Ferroni, 2010, p.24; Castellotti, 2001, p.69).

Podemos dizer que o ecletismo é a abordagem de ensino de línguas vigentes (Richards e Rogers, 2001) e que, hoje, o uso da língua materna em sala de aula é tolerado somente em algumas instituições e por alguns profissionais e de maneira bastante limitada, em situações específicas, como para apoiar reflexões metalinguísticas baseadas na comparação (Castellotti, 2001, p. 49). Assim, o uso da língua materna e da língua estrangeira em sala de aula é regado por exigências institucionais ou externas e pelo estilo e crenças do professor e, por isso, se apresenta de maneira distinta em cada contexto específico.

As diferenças entre esse uso no contexto da sala de aula e no contexto da intercompreensão são ainda maiores. Na sala de aula de língua estrangeira, é o uso da língua materna que é considerado “problemático”, enquanto na intercompreensão, o uso da língua estrangeira vai “contra as regras”. Na verdade, a relação entre a língua materna e a língua estrangeira na intercompreensão é ainda mais complexa: a relação entre as línguas é fundamental nas habilidades receptivas (leitura e compreensão auditiva; ou somente leitura no caso do projeto Galanet, que não envolve a língua falada), já que é a partir de comparações entre

²⁴ Como este é um assunto recorrente em pesquisas sobre abordagens e metodologias de ensino de línguas, não vou discutí-lo aqui. Recomendo ver Celce-Murcia (2001) e Richards e Rogers (2001)

²⁵ A análise contrastiva pregava um programa de ensino baseado em previsões sobre as línguas a fim de evitar “erros incontornáveis”. Para mais informações consultar Castellotti (2001) e Besse e Porquier (1994)

²⁶ Cf. Celce-Murcia (2001) e Richards e Rogers (2001)

essas línguas que os alunos constroem seu aprendizado. Nas habilidades de produção (fala e escrita), no entanto, ao contrário do que ocorre na sala de aula tradicional, o uso da(s) língua(s) aprendida(s) é desencorajado e o uso da língua materna é solicitado. Esse princípio surgiu através da teoria de que o aluno necessita receber o máximo possível de *input* (insumo)²⁷ na língua estrangeira para construir seu aprendizado, de acordo com a teoria de Krashen (1981). Desse modo, se cada participante fala sua língua materna, *input* em todas as línguas envolvidas é fornecido para os participantes. Como comento no capítulo 1, muitas vezes a situação da língua estrangeira na intercompreensão é semelhante à da língua materna na sala de aula: considerada uma interferência.

Quando refletimos sobre a maneira como as habilidades de produção são desenvolvidas na intercompreensão, podemos nos perguntar até que ponto a privação de oportunidades de prática é benéfica. É o que pretendo investigar, nesse sentido, através da alternância de código: como seria possível utilizar o *code-switching* na proposta da intercompreensão.

3.3.3.

O *code-switching* como ferramenta para a aprendizagem

Como vimos na seção anterior, a presença da língua materna na sala de aula de língua estrangeira (ou em ambientes pedagógicos, em geral) é uma espécie de tabu. Embora algumas abordagens e metodologias a considerem aceitável, em diferentes níveis, a língua materna parece ser vilanizada pela maioria dos profissionais de línguas. Sobre a alternância entre a língua materna e a língua estrangeira, há estudos que não só não a consideram uma interferência negativa, mas que a tratam como um suporte de aprendizado. Nesta seção, comento os resultados de alguns destes estudos.

Ferroni (2010, p.21) é uma das autoras que acredita que o *code-switching* no ensino/aprendizagem de línguas pode ser visto positivamente, como “uma

²⁷ Para mais informações ver Krashen (1981) e Swain (1985)

ajuda na construção de uma habilidade multilíngue e multicultural”, por meio da qual o aluno “toma parte na criação de um repertório múltiplo e diversificado, utilizando uma pluralidade de fontes e de suportes de aprendizagem disponíveis”. Castelloti (2001, p.65), por sua vez, afirma que a alternância permite “enriquecer a gama de possibilidades discursivas e promover o desenvolvimento de interações mais diversas e complexas, reforçando assim a eficácia comunicativa e o potencial aquisicional [das situações de aprendizagem]”²⁸ A autora apresenta algumas descobertas de sua pesquisa sobre a alternância de línguas em ambientes pedagógicos:

- (i) em relação à iniciação da alternância são geralmente os aprendizes que a provocam (conclusão a que também chegou Ferroni, 2010, p.85);
- (ii) o grau de competência dos falantes tem um papel significativo na alternância. A autora menciona que vários estudos (como Causa, 1997 apud Castellotti, 2001, p. 55) mostram que, embora a alternância esteja presente em todos os níveis, a frequência do emprego da língua materna, tanto por alunos quanto por professores, é maior e mais importante no início do processo de aprendizagem;
- (iii) quanto à relação entre a natureza das atividades empreendidas em sala de aula e a ocorrência do *code-switching*, a autora mostra que as atividades de produção são as que geram mais alternância, geralmente iniciadas pelos aprendizes que encontram dificuldades de se expressar na língua aprendida. Durante as atividades de recepção, são os professores que mais alternam, principalmente para assegurar a compreensão. Nas atividades de reflexão metalinguística, a alternância foi frequente, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

²⁸ Tradução minha.

Moore (1996) afirma que, ao contrário da crença popular, o uso da língua materna no ensino/aprendizagem de língua estrangeira não é um simples indicador de incompetência ou confusão de línguas, mas “marca a implementação de estratégias interessantes”. O autor comenta dois tipos de alternância distinguidos por Lüdi (1999) e adotados também por Castellotti (2001): *alternance-relais* (que poderíamos traduzir como “alternância de transmissão”) e *alternance-tremplins* (“alternância-trampolim”). As “*alternances-tremplins*”, mencionadas por Castellotti (2001, p.65) como mais eficazes no progresso da aprendizagem, se relacionam com a transmissão de informação e “são mais frequentemente marcadas no nível do discurso pelos fenômenos de hesitação, as pausas, comentários metalinguísticos” e “resultam na interrupção da produção do enunciado” (Moore, 1996, sem paginação.²⁹). Esse tipo de alternância ocorre principalmente entre dois turnos de fala (como o *code-switching* intersentencial, de Poplack³⁰) Já as “*alternances-relais*”, mais orientadas para a progressão da comunicação, “parecem centradas na co-construção de sentido” (Moore, 1996, sem paginação) e ocorrem mais frequentemente no meio do enunciado (como o *code-switching* intrasentencial). Castellotti (2001), Ferroni (2010) e Cook, (2001) também identificaram funções do *code-switching* em ambientes pedagógicos. Utilizo as funções identificadas pelos autores para compor o arcabouço de análise da perspectiva pedagógica do *code-switching* nos dados gerados, conforme a seção 3.4.2 deste capítulo.

Compartilho da opinião de Castellotti (2001) de que a valorização e a didatização da alternância de códigos em sala de aula (e, completo, em ambientes pedagógicos em geral) é muito importante. Para a autora, didatizar a alternância é “valorizar estratégias que permitam fazer da classe de língua um espaço efetivamente plurilíngue, onde as marcas transcódicas não trazem mais um efeito de compensação, mas tornam-se sinal de um discurso bilíngue em desenvolvimento” (p.75). Ela explica que é necessário mudar a perspectiva de ensino para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e não de uma (dupla) competência monolíngue, como acontece hoje (Castellotti, 2001, p.75;

²⁹ As traduções de Moore (1996) são minhas.

³⁰ Como descrito por Porto (2006).

Coste, Moore e Zarate, 1997). Py (1991, 1992, 1997 apud Castellotti, 2001, p.75), que também partilha da mesma opinião, sugere integrar os estudos do falar bilíngue e da aquisição/aprendizagem de línguas, trabalhando com as noções de competência plurilíngue, como pretendo fazer aqui, e de interlíngua.

Assim como os estudos sócio-pragmáticos/funcionais do *code-switching*, os estudos pedagógicos sobre o fenômeno são utilizados para a composição do arcabouço que utilizo para analisar os dados gerados, como discuto na próxima seção.

3.4.

Funções e motivações do *code-switching*: reflexões, proposta teórica e analítica

Como menciono na seção 3.2, muitos pesquisadores estabeleceram tipologias de classificação do *code-switching* de acordo com suas funções ou motivações. Para minha análise, pretendo utilizar uma tipologia composta através de uma reflexão sobre as tipologias já estabelecidas por pesquisadores das vertentes sócio-pragmática e pedagógica do *code-switching*. No entanto, como as críticas dizem (v. seção 3.2.2), acredito que é impossível utilizar um sistema de análise pré-estabelecido que esgote todas as funções/motivações que o fenômeno pode ter. O arcabouço, portanto, servirá para guiar a análise, mas entendo que é possível encontrar nos dados outras funções que não estejam presentes na lista que elaborei. Na seção 3.4.1, discuto e apresento o quadro de análise da perspectiva pedagógica do *code-switching*. Na seção 3.4.2 discuto a lista de funções pedagógicas que procurei identificar nos dados.

3.4.1.

Funções sócio-pragmáticas e interacionais

Para compor o quadro analítico no qual baseio a análise dos dados, utilizei uma combinação de funções/motivações identificadas por autores como Gumperz (1982a), Grosjean (1982), Koziol (2000 apud Porto, 2006), Caubet (2001 apud Gardner-Chloros, 2010) e McCormick (2002 apud Gardner-Chloros, 2010). Apresento, no quadro abaixo, a lista de funções sócio-pragmáticas e interacionais que compõem o arcabouço de análise e, em seguida, descrevo cada uma destas funções:

Tabela 1 – Funções do code-switching

- Endurecimento
- Solidariedade
- Distanciamento
- Mitigação
- Especificação do interlocutor
- Citação
- *Triggering*
- Reiteração
- Clarificação
- Qualificação da mensagem
- Preenchimento
- Interjeição
- Ludicidade

(i) **Solidariedade**

Essa função foi identificada por Gumperz (1982a) como “personalização”, função que expressa o grau de envolvimento entre os participantes da interação. A categoria se aproxima da classificação de *we-code*, estabelecida

também por Gumperz (1982a), na qual o uso de determinada língua para a criação de uma atmosfera mais íntima e confortável com o interlocutor sinaliza que a língua utilizada está relacionada à identidade e cultura dos participantes, caracterizando-a como *we-type*. O exemplo abaixo³¹ ilustra essa função, mostrando como Francesco, um participante do Galanet e falante nativo de italiano, alterna para o francês para que Perrine, falante nativa de francês, pudesse se sentir incluída na conversa que ocorria entre ele e outros participantes italianos.

(1)

[12:52:23][Francesco] perrine se tu as des problemes avec l'italien tu peux parler francaise
(perrine, se você tiver problemas com o italiano, você pode falar francês)

[12:52:42][Francesco] aussi roberto etudie francaise
(o roberto também estuda francês)

[12:52:48][Perrine] merci
(obrigada)

Essa função também está presente na tipologia de Grosjean (1982), na categoria “marcação e ênfase da identidade de grupo”.

(ii) Distanciamento

Também identificada primeiramente por Gumperz (1982a), essa função expressa o oposto da solidariedade: o uso de determinada língua para evitar a criação de uma atmosfera íntima e pessoal. Da mesma forma que a solidariedade se aproxima do *we-code*, o distanciamento se aproxima do *they-code*. Essa função também aparece nas tipologias de Koziol (2000 apud Porto, 2006) e de Grosjean (1982), dentro da categoria de “marcação e ênfase da identidade de grupo”.

O exemplo (2) mostra uma situação em que este tipo de *code-switching* ocorre:

³¹ Os exemplos (1), (5), (6), (8), (11), (13) e (14) foram retirados dos dados que analisei neste trabalho. As traduções são minhas.

(2)

Trabalhador: *Nakuuliza, nja gani?*

(Eu te pergunto, que tipo de fome?)

Lavrador: *Inzala ya mapesa, kambuli.*

(Fome de dinheiro, eu não tenho nenhum)

Trabalhador: **You have got a land.**

(Você tem uma terra)

Una shamba

(Você tem terra)

Uli nu mulimi

(Você tem terra)

(Myers-Scotton, 1993 apud Auer, 1998, p.9)³²

No exemplo, um lavrador que fala *luidakho*, uma variante do *luhya* falada no oeste do Quênia, e talvez um pouco de *suaíli*, pede dinheiro a um trabalhador, dizendo que tem fome. O trabalhador recusa o pedido do lavrador, dizendo que ele tem uma terra (e, podemos inferir, por isso não precisava ter fome). Ele utiliza duas línguas “de fora” da comunidade, o inglês (em negrito) e o *suaíli* (em itálico) pra se distanciar do lavrador e recusar seu pedido.

(iii) Mitigação

Identificada por Koziol (2000 apud Porto, 2006), a “mitigação” ocorre quando a alternância visa abrandar o conteúdo de alguma mensagem ou torná-la mais polida. De certa forma, essa função pode ser comparada à de solidariedade, pois envolve a proximidade entre os participantes, embora seja mais específica e centrada na mensagem.

Essa função ocorre no exemplo abaixo:

(3)

Mãe: Have you done all of your homework?

(Você fez o seu dever de casa todo?)

³² Tradução minha a partir da tradução para o inglês apresentada por Myers-Scotton (1993 apud Auer, 1998)

Filha: **Más o menos.** I'm done with everything that's due tomorrow.
(Mais ou menos. Eu terminei tudo o que era para amanhã.)

(Koziol, 2000 apud Porto, 2006)

O exemplo mostra a alternância para o espanhol, por parte da filha, para mitigar o fato dela não ter feito todo o trabalho de casa.

(iv) **Endurecimento**

É o oposto da “mitigação”, ou seja, a utilização da alternância para tornar a mensagem mais “dura”, mais enfática. Da mesma forma que a “mitigação” se aproxima da função de “solidariedade”, o “endurecimento” se aproxima do “distanciamento”. Podemos ver um exemplo deste tipo de alternância na continuação do diálogo (2), apresentada no exemplo (4) abaixo:

(4)

Lavrador: ... mwana meru-
(...meu irmão-)

Trabalhador: ...mbula tsisendi.

(... eu não tenho dinheiro)

Can't you see how I am heavily loaded?

(Você não vê que eu estou sobrecarregado?)

(Myers-Scotton, 1993 apud Auer, 1998, p.9)

No exemplo, o lavrador, falante de luidakho, insiste em pedir dinheiro ao homem, que utiliza novamente a alternância para o inglês, reforçando sua recusa.

(v) **Especificação do interlocutor**

Ocorre quando a alternância é utilizada para que uma mensagem seja dirigida a um interlocutor ou a interlocutores específicos, incluindo ou excluindo participantes da conversa. Foi primeiramente identificada por Gumperz

(1982a) e está presente também na tipologia proposta por Grosjean (1982). A seguir, um exemplo de *code-switching* com essa função:

(5)

[19:47:08][Adriana] c'est bien, on se retrouve tous (toutes) dans le salon rouge
(está bem, nos encontramos todos (todas) no salão vermelho)

[19:48:05][Mihaela] hola los italianas?
(olá às italianas?)

[19:48:16][Mihaela] hace buen tiempo en Italia?
(faz tempo bom na Itália?)

[19:48:24][Mihaela] **on peut bien dire toutes**
(podemos dizer todas)

No exemplo, Mihaela, falante nativa de romeno, mas estudante de espanhol e francês, se expressa em espanhol, mas alterna para o francês para responder à pergunta da colega Adriana, também romena, mas que está falando francês durante a interação. As outras participantes presentes falam italiano como língua de referência e alternar para o francês é uma maneira de endereçar a mensagem à Adriana.

(vi) **Citação**

A função de citação foi sempre considerada como a razão mais comum para a alternância. Nela, o falante alterna o código para fazer uma citação na língua em que o trecho citado foi produzido, sendo fiel ao contexto de produção, como ilustrado no exemplo (6):

(6)

[11:52:41][GwladysA] siii John Lennon
(sim John Lennon)

[11:52:45][GwladysA] **imagine**

[11:52:48][tania] non la conozco
(não a conheço)

[...]

[11:53:20][GwladysA] "**imagine all the people...**" una canzone che difende un ideale di pace e di vita

(“imagine all the people” uma canção que defende um ideal de paz e de vida)

No exemplo, as duas participantes, falantes de italiano, conversam sobre canções que têm a liberdade como tema. GwladysA alterna para o inglês para citar o título e um trecho da música “Imagine” de John Lennon.

A função de citação está presente na tipologia de Gumperz (1982a), Grosjean (1982) e Koziol (2000 apud Porto, 2006).

(vii) Continuação da última língua utilizada (*triggering*)

Também identificada por Grosjean (1982), ocorre quando uma língua diferente da que estava sendo utilizada na interação é empregada e isso provoca a alternância por parte do interlocutor. Podemos ver como essa função ocorre no exemplo a seguir:

(7)

A: *Les sous-titres sont* em inglês.

(as legendas são em inglês)

B: É isso que eu digo, eu acho engraçado, porque você não disse “*les sous-titres sont en Anglais*” ou *même “les sous-titres sont in English”, because you were talking about English, but you said it in Portuguese.*

(É isso que eu digo, eu acho engraçado, porque você não disse “as legendas são em inglês” ou mesmo “as legendas são em inglês”, porque você estava falando sobre inglês, mas você disse em português.)

(Porto, 2006, p.71)

No exemplo, o falante B se comunica em português, continuando a utilizar a língua usada por seu interlocutor, mas, em seguida, alterna do português para o francês e, depois, do francês para o inglês. Ao produzir uma citação hipotética em francês, o falante continua a utilizar o francês em sua fala, até alternar para o inglês e, então, passar a se expressar nessa língua. A alternância funciona como um “gatilho” para desencadear o uso da língua para a qual o falante alternou.

(viii) Reiteração

Também chamada de “paráfrase”, acontece quando um enunciado é repetido na língua da alternância, literalmente ou com poucas modificações, para esclarecer ou destacar sua mensagem. É uma função muito comum do *code-switching* e foi primeiramente identificada por Gumperz (1982a). O exemplo a seguir ilustra essa função:

(8)

[17:39:21][Adrilu] Estamos programando uma chope aqui no Rio com você, Simge!

[...]

[17:39:41][Simge] chope? o que é?

[17:39:47][RenataB] bom almoço!!!

[17:39:51][Adrilu] Chope = **verre**

[17:39:55][RenataB] tá podendo!!

[17:40:01][Adrilu] Tomar um chope = **prendre un verre**

No exemplo, Simge, que tem o francês como língua de referência, apresenta uma dúvida em relação ao significado da palavra “chope” e repete a palavra para pedir elucidação. Adrilu, falante de português, a ajuda, repetindo a palavra e oferecendo sua tradução, sozinha e dentro da expressão mencionada anteriormente (“Tomar um chope = prendre un verre”).

(ix) Clarificação

A princípio essa função se confunde com a reiteração, pois também ocorre quando é necessário algum esclarecimento sobre a mensagem. No entanto, nessa categoria, não há a repetição do enunciado na língua da alternância, como ocorre no exemplo:

(9)

Tia: What do you want for graduation?

(O que você precisa para a graduação?)

Menina: CDs, a multi-disc player –

(CDs, um CD player -)

Mãe: She needs things for college... **Una lampa, toallas, mantas.**

(Ela precisa de coisas para a faculdade... uma lâmpada, toalhas, mantas)

(Koziol, 2000, p.33 apud Porto, 2006, p.86)

Aqui, a mãe esclarece o que são “*things for college*” (“coisas para a faculdade”) utilizando o espanhol para listar estas “coisas”.

Koziol (2000 apud Porto, 2006) identificou, além da função de “clarificação”, a função de “substituição” (apostos), na qual o falante utiliza a alternância para definir o tópico abordado ou relacioná-lo com outro assunto, como ocorre no exemplo (10):

(10)

Tonio, **mi hijo**, is the boy with the red jacket

(Tonio, meu filho, é o garoto com a jaqueta vermelha)

(Koziol, 2000, p.31 apud Porto, 2006, p.85)

Nesse trabalho, considero que a “substituição” é apenas um tipo de clarificação e classifico as duas formas na mesma categoria.

(x) **Qualificação da mensagem**

Ocorre quando a alternância visa qualificar um complemento ou argumento, ampliando ou enfatizando o que está sendo dito. Essa função está presente nas tipologias de Gumperz (1982a) e Grosjean (1982). Koziol (2000 apud Porto, 2006) a identifica como “ênfase”. O exemplo (11) ilustra essa função da alternância:

(11)

[13:46:31][YolandaD] sí... mucho estrés, responsabilidad... y poca vida social!!!! Jeje

(sim, muito estresse, responsabilidade... e pouca vida social!!!! Jeje)

[13:46:42][Adrilu] pero así no va bien!

(mas assim não é bom!)

[13:46:46][IdaR] poca vida social... bem vinda ao clube!
 (pouca vida social... bem vinda ao clube!)

No exemplo, IdaR, falante nativa de português, repete uma frase dita por sua colega espanhola YolandaD (“poca vida social”) para enfatizar sua mensagem e depois fazer um comentário sobre ela (“bem vinda ao clube!”).

(xi) Preenchimento

Essa função está presente na tipologia proposta por Grosjean (1982). É a alternância que ocorre para preencher uma necessidade linguística por um item lexical, sintagma nominal ou marcador de discurso. Na tipologia de Koziol (2000 apud Porto, 2006) a mesma função aparece com o nome de “falta de tradução adequada”. Pode se relacionar com a competência do falante, mas ocorre também porque alguns conceitos são mais fáceis de expressar em outra língua. Podemos ver um exemplo deste tipo de alternância a seguir:

(12)

I felt so much **saudade** after he left.
 (Eu senti muita saudade depois que ele partiu)
 (Porto, 2006, p. 70)

No exemplo, o falante utiliza a palavra “saudade” em português, pois não encontra outra palavra que signifique o mesmo em inglês. Desse modo, ele está preenchendo uma necessidade linguística e por isso alterna a língua.

(xii) Interjeição

Essa função foi identificada por Gumperz (1982a) e Koziol (2000 apud Porto, 2006). Ocorre quando a alternância é utilizada com a mesma função de uma interjeição, como uma exclamação utilizada para exprimir um estado emocional, como ocorre no exemplo (13):

(13)

[16:44:45][CristinaP] Qu'est ce que tu fais comme matière humanistique?
Littérature, Histoire, philosophie?

(O que você faz como materia humanística? Literatura, história, filosofia?)

[16:45:13][RaquelM] literatura no
(literatura não)

[16:45:20][RaquelM] historia y filosofía
(história e filosofia)

[16:45:27][RaquelM] y las demas lenguas
(e as outras línguas)

[16:45:50][CristinaP] **Craso error!** tu n'aime pas la littérature?
(Grande erro! Você não gosta de literatura?)

No exemplo, CristinaP, espanhola que se comunicava em francês, língua que estuda na faculdade, utiliza uma expressão em espanhol (“Craso error”) como interjeição.

(xiii) Ludicidade

A função lúdica do *code-switching* foi identificada por Caubet (2001 apud Gardner-Chloros, 2010) e McCormick (2002 apud Gardner-Chloros, 2010). Ocorre quando a língua é alternada por uma brincadeira, sem que haja outra função/motivação subjacente. O exemplo (14) pode ilustrar essa função:

(14)

[14:00:58][Adrilu] Nós sempre nos achamos diferentes, mas somos tão iguais...
dentro das nossas diferenças

[14:01:05][IdaR] Queridas companheiras de *chat*..tenho de ir

[14:01:11][Adrilu] no te vas!

(não se vá!)

[14:01:15][Adrilu] no te vaya
(não se vá!)

No exemplo, IdaR diz que tem que deixar o *chat* e Adrilu, falante nativa de português como IdaR, utiliza o espanhol como uma brincadeira, pois não há participantes que falem espanhol como língua de referência no *chat* naquele momento.

É possível notar que, de acordo com o caso, o *code-switching* tem referenciais diferentes dentro do discurso. Auer (1988) classifica os episódios de alternância como “relacionados ao discurso” (*discourse-related*) ou “relacionados aos participantes” (*participant-related*), este último podendo ser sub-dividido em “relacionados à competência do participante” ou “relacionados à preferência do participante” (*competence-* e *preference-related*, respectivamente). Proponho a divisão das categorias de funções em três grupos:

(i) Funções que expressam a relação entre os interlocutores: O *code-switching*, nessa categoria, cumpre funções que modificam o modo como os participantes se relacionam.

(ii) Funções que expressam uma relação intertextual: Ocorrem quando o *code-switching* é relacionado à própria interação na qual ele ocorre, interações anteriores ou textos externos, referindo-se a algo que já foi mencionado.

(iii) Funções que expressam relação com a mensagem: Nessa categoria, o *code-switching* se refere à própria mensagem expressa no momento da interação.

Na primeira categoria, proponho uma subdivisão, com funções que expressam *manifestação pessoal*. As funções de “manifestação pessoal” também se referem, mesmo que não diretamente, à relação entre os interlocutores. Ao utilizar o *code-switching* com uma função lúdica, por exemplo, o falante envolve os outros participantes na mensagem.

De acordo com as categorias propostas, assim fica o quadro de análise de funções sócio-pragmáticas e interacionais:

Tabela 2 - Quadro analítico de funções sócio-pragmáticas e interacionais do *code-switching*

<p>1. Relação entre os interlocutores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solidariedade ▪ Distanciamento ▪ Mitigação ▪ Endurecimento ▪ Especificação do interlocutor <p>1.1 Manifestação pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interjeição ▪ Ludicidade <p>2. Relação intertextual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Citação ▪ <i>Triggering</i> <p>3. Relação com a mensagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reiteração ▪ Clarificação ▪ Qualificação da mensagem ▪ Preenchimento

3.4.2.

Funções do *code-switching* no ensino/aprendizagem de línguas

Para analisar os dados coletados na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas, levo em consideração dois aspectos:

1. As funções da alternância no ambiente de ensino/aprendizagem;
2. Sua contribuição para a aprendizagem colaborativa;

Nas seções seguintes, estabeleço os parâmetros analíticos de cada um destes aspectos.

3.4.2.1.

As funções pedagógicas da alternância em ambiente de ensino/aprendizagem

Diversos autores (Cook, 2001; Castellotti, 2001; Ferroni, 2010; Ho, 1985 apud Ferroni, 2010; Denudom, 1992; Coste, 1997) identificaram diferentes funções pedagógicas do *code-switching* em sala de aula de língua estrangeira e, para compor o arcabouço de análise utilizado neste estudo, utilizei funções identificadas por esses autores. É importante lembrar que o contexto desta pesquisa é diferente de uma sala de aula de língua tradicional e, portanto, não espero que as funções do *code-switching* sejam as mesmas. Embora tenha sido estabelecida previamente à análise, a lista abaixo pretende levar em conta as particularidades dos dois contextos e as diferenças entre eles. Tenho em mente, no entanto, que somente com a análise dos dados será possível saber a que funções pedagógicas o *code-switching* serve no contexto do projeto Galanet. Sendo assim, pretendo responder as seguintes perguntas: que funções pedagógicas o *code-switching* exerce no Galanet? Há funções que não aparecem em sala de aula? Elas se manifestam de maneira diferente? Como?

Assim como na tipologia para a análise sócio-pragmática dos dados, agrupei funções identificadas por nomes diferentes e funções que poderiam ser descritas como sub-funções de outras. Esta lista é mais enxuta que a de funções sócio-pragmáticas, porém, as sub-funções que poderiam ser encontradas nos dados são mais numerosas.

Pesquisando sobre o assunto, é possível perceber que há mais estudos sobre o uso da alternância pelos professores do que pelos alunos. Como comento no capítulo 2, no nosso contexto, embora haja animadores e coordenadores que desempenham o papel de professores presencialmente (no caso das equipes que têm encontros presenciais), eles têm, na plataforma, uma função diferente e não

desenvolvem muitas das atividades que os professores em sala de aula tradicional desenvolvem, como explicar o conteúdo gramatical, por exemplo. Devemos considerar que, no contexto do projeto Galanet, tanto os coordenadores e animadores quanto os alunos desempenham o papel de “professores”, pois, além de aprender, todos também ensinam. Parece razoável pensar que todos os participantes no Galanet podem exercer atividades desempenhadas por professores em sala de aula, por isso consideraremos que todas as funções do *code-switching* atribuídas exclusivamente aos professores podem ser realizadas por qualquer um dos participantes. Conseqüentemente, optei por agrupar também as funções atribuídas aos professores e as funções atribuídas aos alunos.

É importante mencionar que não levei em consideração algumas funções identificadas pelos autores por serem análogas à funções sócio-pragmáticas. São funções que não são exclusivamente pedagógicas, mas ocorrem em outros contextos além da sala de aula. É o caso, por exemplo, da alternância para preenchimento, quando o indivíduo alterna por não possuir um termo adequado em seu repertório, identificada como função pedagógica do *code-switching* por Ferroni (2010, p.47).

Ressalto também que o Galanet é uma situação bastante específica dentro da gama de projetos de intercompreensão existentes. Em um projeto de intercompreensão que ocorra em uma sala de aula, com a orientação de um professor, a alternância ocorrerá de maneira diferente, cumprindo diferentes funções. A análise realizada neste estudo compreende apenas a situação da intercompreensão em situação de *chat* plurilíngue.

De acordo com a tipologia elaborada neste estudo para a análise dos dados, o *code-switching* pedagógico poderia servir a três funções principais:

(1) Organizar o ambiente pedagógico

Identificada por Castellotti (2001, p.63) e Cook (2001, p.415) como uma função do *code-switching* utilizado pelos professores, se refere ao uso da alternância para organizar atividades em sala de aula como dar instruções e

organizar atividades e tarefas. Ho (1985 apud Ferroni, 2010, p.81), assim como Cook (2001, p.415), identifica uma função que também poderia ser inserida nessa categoria: manter a disciplina. É difícil imaginar como essa função estaria presente no contexto do projeto Galanet, já que não há professores organizando as atividades, mas como há tarefas a serem cumpridas conjuntamente é necessário algum tipo de organização do trabalho, que pode partir de qualquer participante. Se o *code-switching* auxilia nessa organização e se essa função está ou não presente nesse contexto, só será possível saber através da análise dos dados.

(2) Construir significado e checar a compreensão

Identificada por Castellotti (2001, p.63) e Cook (2001), ocorre quando a língua é alternada para que os alunos/professores possam checar se realmente eles/os alunos compreenderam determinada informação ou para clarificar/pedir clarificação sobre o significado de determinada palavra ou expressão, em substituição a outras maneiras de auxílio à construção de significado, como a paráfrase. Tanto Cook (2001, p.414) quanto Ho (1985 apud Ferroni, 2010, p.81) relacionaram o uso do *code-switching* nessa função com a tentativa de poupar tempo, o que pode ocorrer da mesma forma em nosso contexto, quando, ao invés de explicar o significado de uma palavra, o participante opta por utilizar uma tradução. Como nota Cook (2001, p.418), em sala de aula, alunos utilizam a alternância para pedir ajuda e fazer perguntas em sua língua materna. No contexto do Galanet, como os participantes já utilizam a sua língua materna, não haveria necessidade de usar alternância para pedir uma explicação, a não ser que o participante alterne para a língua estrangeira. Veremos, através da análise, como isso ocorre no Galanet.

(3) Dirigir-se a alguém em particular

Ocorre quando o professor utiliza a língua do aluno para motivá-lo, elogiá-lo, criticá-lo ou dar alguma instrução específica (Castelotti, 2001, p.406; Ho, 1985 apud Ferroni, 2010, p.81). Cook (2001, p.416) explica que, nesse caso, os

professores alternam para aproximar-se do aluno como pessoas reais, fora de seus papéis de aluno/professor. Assim, podemos relacionar essa função à função sócio-pragmática de solidariedade, embora em contexto pedagógico ela seja mais específica, limitando-se a mensagens de conteúdo relevante pedagogicamente (elogios pela utilização correta de uma língua, correção de erros, entre outros).

No capítulo de análise, pretendo oferecer também uma reflexão sobre o *code-switching* na aprendizagem colaborativa, sobre como ocorre o *scaffolding* no projeto e o papel do *code-switching* nesse aspecto. Como Cook (2001, p.418), acredito que a alternância produz um ponto de apoio para que os alunos se ajudem, para explicar as tarefas uns aos outros, negociar papéis, checar sua compreensão ou sua produção linguística, por exemplo.

Neste capítulo, apresentei e discuti as principais teorias sobre o *code-switching* em suas dimensões sócio-pragmática, conversacional e pedagógica e estabeleci os parâmetros que utilizarei para guiar a análise dos dados coletados. No próximo capítulo, apresento a discussão acerca da metodologia da pesquisa, sua natureza e as características do contexto e dos dados coletados.

4 Metodologia de pesquisa

Nesse capítulo, serão explicitados a natureza da pesquisa, de ordem qualitativa, etnográfica e etnometodológica; o contexto da pesquisa, o bate-papo plurilíngue do projeto Galanet; a linguagem e a interação em *chats online*; bem como os procedimentos de geração e análise dos dados.

4.1.

A natureza da pesquisa: qualitativa, etnográfica e etnometodológica

Esta é uma pesquisa de base qualitativa³³, na concepção de Denzin e Lincoln (2005, p.3), que descrevem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”³⁴, envolvendo uma abordagem “interpretativa” e “naturalista” ao interpretar os fenômenos em seus contextos naturais, na perspectiva do “significado que as pessoas trazem a eles”, utilizando uma série de instrumentos de representação do mundo, como notas de campo, entrevistas, fotografias, gravações e conversas.

Os autores associam a imagem do pesquisador qualitativo à de um *bricoleur*, principalmente no sentido de que o pesquisador utiliza diferentes ferramentas, métodos e técnicas de representação e interpretação no seu “quebra-cabeças” investigativo (p.4) Desse modo, como Denzin e Lincoln ressaltam, a pesquisa qualitativa é inerentemente multimétodo (p.7) .

Além de qualitativa, esta pesquisa tem orientação de cunho etnográfico e etnometodológico. De acordo com as características descritas por Nunan (1992, p.56), posso dizer que essa pesquisa se alinha com os preceitos da etnografia

³³ Embora tenha mencionado as funções mais ou menos frequentes nos dados analisados, a pesquisa ainda é qualitativa, visto que seu foco não é a quantificação ou a “análise de relações causais entre variáveis” (Denzin e Lincoln, 2005, p.10)

³⁴ Esta e as demais traduções das citações de Denzin e Lincoln (2005) são minhas.

principalmente por ser contextual (a pesquisa é realizada no contexto no qual os sujeitos interagem normalmente), interpretativa (envolve uma análise interpretativa dos dados) e orgânica (há interação entre hipóteses/perguntas de pesquisa e a geração/interpretação dos dados).

Um dos aspectos da etnografia e da etnometodologia mais importantes para esta pesquisa é a relevância da inserção do pesquisador dentro do contexto da pesquisa que ele realiza, enquanto participante e ator social (Braga 2006; Watson, 2011). Como explica Watson (2011), no âmbito da etnometodologia, cada contexto tem suas especificidades e seus próprios procedimentos de interpretação, portanto, para entendermos esses mecanismos de interpretação e as ações sociais que queremos interpretar, é importante estarmos entre os sujeitos da pesquisa. Se eu não tivesse participado do projeto Galanet como aluna e professora, se não estivesse familiarizada com a plataforma, com os *chats* e com a intercompreensão, minha interpretação dos dados seria diferente e muitos aspectos da análise de dados certamente passariam despercebidos. Minha participação foi da ordem da etnometodologia, de inserção e participação, de acordo com Watson (2011).

A principal diferença entre a etnometodologia e a etnografia se refere justamente ao aspecto da “observação participante”. Enquanto a etnografia enfatiza a descrição do que foi observado, a etnometodologia preocupa-se mais com a “construção de sentido e práticas interpretativas dos participantes” e na “participação competente no campo de ação” (Santos, 2008). Santos (2008, p.3) explica que interagir “de perto e por longo tempo” com pessoas no seu cotidiano é pressuposto chave da etnografia para “melhor compreender suas crenças, motivações e comportamentos”, mas, ao mesmo tempo que a observação participante implica envolvimento emocional, implica também a separação objetiva.

A etnografia e a etnometodologia, entretanto, foram criadas para análise de interação face a face e, portanto, precisam ter alguns pressupostos ajustados para a análise de interações *online* (Braga, 2006). Para a autora, embora as duas abordagens sejam promissoras para objetos de pesquisa relacionados ao contexto digital, seria necessário adequá-las e complementá-las com outros aportes teórico-metodológicos. A autora aponta a necessidade de desenvolver, para cada pesquisa,

individualmente, uma composição de técnicas, resultando em um aparato metodológico específico, o que Becker (1993 apud Braga, 2006, p.9) denomina “multimétodo”.

Para adaptar a etnografia a contextos digitais, alguns pesquisadores³⁵ utilizam o conceito de “netnografia”. Kozinets (2002) define o termo como “uma nova metodologia qualitativa de pesquisa que adapta as técnicas de pesquisa etnográfica ao estudo das culturas e comunidades emergentes através da Comunicação Mediada por Computador”³⁶ (p.2) O autor explica que, como a etnografia, a “netnografia” é um método inerentemente flexível e adaptável, que pode ser utilizado em diferentes áreas e contextos (da análise de interações linguísticas ao *marketing online*) e que é frequentemente combinada com outras metodologias, incluindo a própria etnografia (Kozinets, 2010, p.55).

No entanto, como nota o autor, duas diferenças da “netnografia” em comparação à etnografia é que, em interações *online*, há a possibilidade de observar sem ser percebido e, em alguns gêneros digitais, de consultar interações passadas perfeitamente (como é o caso dos *logfiles* e dos fóruns de discussão). Braga (2006) também nota a possibilidade de “espreitar” as interações sem participar delas, e se pergunta se uma “observação não-participante” seria possível e se poderíamos “apreender a cultura de um grupo sem participar dele” (p.4). A autora conclui que a observação é um tipo “especial” de participação e viabiliza a apreensão dos aspectos de uma cultura, que poderão ser minuciosamente descritos pelo pesquisador, posteriormente.

No caso do presente estudo, analiso as interações em um contexto em que também fui participante e, embora não estivesse presente em todas as interações, obtive um convívio com o grupo social e familiaridade com o contexto. Considero que houve, de fato, uma “observação participante”, mesmo que na época eu fosse somente participante, sem o propósito de ser observadora. Com a possibilidade de

³⁵ Braga (2006, p.4) atribui a criação do termo aos pesquisadores norte-americanos Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995. Kozinets (2002, 2010) é outro autor frequentemente mencionado como criador do conceito e é o mais citado em publicações da área.

³⁶ Tradução minha.

observação posterior dos dados, devido à sua natureza, torna-se possível vivenciar a situação e analisá-la posteriormente com maior proximidade.

4.2.

O contexto da pesquisa: o projeto Galanet

Os dados para análise foram selecionados em interações através de *chat* que ocorreram na plataforma *online* do projeto de intercompreensão de línguas românicas Galanet.

O projeto Galanet foi criado em 2001 com o objetivo de permitir que falantes de português, espanhol, italiano e francês pudessem praticar e desenvolver a intercompreensão, através de uma plataforma na internet. Posteriormente, outras línguas românicas foram incluídas: o catalão, o galego e o romeno. O projeto é a continuação de outro projeto europeu chamado Galatea (1995-1999)³⁷ - cujo produto era uma série de CD-Roms para treinamento de intercompreensão de línguas românicas (mais especificamente, para a intercompreensão/aprendizagem de francês por falantes de espanhol, italiano e português). Os dois projetos são precursores do Galapro³⁸, projeto de formação de formadores para a intercompreensão, criado em 2008.

O Galanet é financiado pelo programa Sócrates da União Europeia, sob a coordenação geral de Christian Degache da Universidade Stendhal Grenoble 3. Ele é um trabalho colaborativo com participação de sete universidades: Universidade Stendhal Grenoble 3, Université Lumière Lyon 2, Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università degli Studi di Cassino e Université Mons-Hainaut. Hoje em dia o projeto conta com parcerias em outros países não-europeus, como Brasil, Argentina e México. No Brasil, o projeto tem ou já teve participações de diversas universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

³⁷ O website do projeto, <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>, disponibiliza mais informações.

³⁸ Mais informações podem ser obtidas através do website do projeto: <http://www.galapro.eu>

Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas.

No Galanet, a interação entre os participantes ocorre em uma plataforma *online*³⁹, como mostra a figura 2:



Figura 2 – a plataforma Galanet

A plataforma é desenhada como um centro de línguas, com ferramentas e “salas” específicas para tipos diferentes de interações. Como ambientes principais de interação há: um fórum de discussões; um serviço de mensagens, o “Mensajeiro interno”, sistema semelhante ao *e-mail*; o “Quem está *online*?”, conhecido pelos participantes como “o olho”, serviço de mensagens instantâneas onde os participantes podem ter uma conversa reservada com participantes que estejam *online* no momento; o bar, sala de bate-papo livre, onde os participantes podem ter conversas em grupo; e as salas de *chat* amarela, vermelha e azul, que

³⁹ A plataforma é acessível através do website do projeto, <http://www.galanet.eu/>, embora possa ser acessada somente por membros cadastrados.

têm as conversas registradas em arquivos que podem ser acessados através da “sala” denominada “Arquivos dos *chats*”.

Além das salas criadas para interação entre os participantes, há outras ferramentas: a biblioteca, onde os participantes podem colocar arquivos do interesse dos participantes, de acordo com os temas discutidos; a “Sala de recursos” com arquivos para estudo autônomo, como resumos de gramática e fonética das línguas românicas envolvidas; o “Espaço de autoformação”, com exercícios de intercompreensão, entre outros ambientes. É possível, através de um dispositivo na página principal, trocar a língua da plataforma para uma das seis línguas românicas disponíveis (português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão). Caso o participante opte por não trocar a língua, a plataforma estará em francês.

As três salas de *chat* coloridas, cujos registros de conversas compõem nossos dados, podem ser utilizadas tanto para encontros com data marcada, como reuniões de equipes, quanto para encontros livres. Nelas, os participantes podem ver os apelidos (*nicknames*) de todos que estão dentro da sala, estejam eles participando ou não das interações. Há também, através de cada sala, a possibilidade de interações reservadas, onde dois participantes podem conversar sem que os outros leiam o que está sendo falado e sem que a conversa fique gravada para leitura posterior. A presença deste dispositivo influencia na interpretação dos nossos dados (v. capítulo 5), já que não temos acesso ao que foi conversado em privado, assim como às conversas que ocorreram no “olho” e no “bar”.

As interações ocorrem em “sessões” que duram o correspondente a um semestre universitário (de 3 a 4 meses). As sessões passam por cinco estágios: a primeira fase da sessão se chama “Quebrar o gelo” (*briser la glace*). Neste estágio, os participantes familiarizam-se com a plataforma, têm um primeiro contato com os outros participantes e escolhem temas para discussão (e para o futuro “dossiê de imprensa”, trabalho final de cada sessão).

A segunda fase se chama “Turbilhão de ideias” (*remue-méninges* ou *brainstorming*) e caracteriza a discussão sobre os temas propostos. Depois vem a fase “Recolha de documentos e debate” (*collecte de documents et débat*), onde os

participantes continuam a debater os temas e disponibilizam documentos (textos, músicas, vídeos, poemas) que serão utilizados na quarta fase para compor o “dossiê de imprensa” (*Dossier de presse*). Portanto, durante toda a sessão, os participantes interagem e discutem os temas propostos e, como resultado, produzem um dossiê sobre um dos assuntos, de uma forma plurilíngue, sobre assuntos que, na maioria das vezes, enfatizam a diversidade cultural. Cada sessão ganha um nome, escolhido por votação entre os participantes.

Para cada sessão, há equipes, formadas geralmente por alunos e professores de diferentes instituições de ensino. Os coordenadores procuram distribuir as equipes de modo que haja o maior número de línguas românicas diferentes em cada sessão (há possibilidade de sessões concomitantes). Há sessões específicas para alunos universitários e para alunos do Ensino Médio. Todos os participantes de cada sessão devem preencher seus perfis, que informam sua língua de referência, a língua que mais deseja aprender, sua descrição (geralmente uma “mini-biografia” onde o participante diz onde mora, estuda, seus interesses, entre outras informações), foto e outros arquivos e links (vídeos ou links para perfis em redes sociais, por exemplo).

4.2.1.

Os dados selecionados para análise

Os dados analisados neste trabalho foram gerados através da plataforma entre participantes das sessões *Idee a confronto* e *L'art Du dialogue*, que aconteceram entre outubro e dezembro de 2005 e fevereiro e maio de 2006, respectivamente. O acesso aos dados é liberado apenas para os participantes do projeto e me foi concedido pelo coordenador do projeto, professor Christian Degache, da Université Stendhal Grenoble 3, assim como a autorização para utilizá-los neste trabalho.

Os dados são registros de todos os *chats* que ocorreram durante a sessão nas salas amarela, vermelha e azul. Esse tipo de registro é tradicionalmente chamado “*logfile*” na área da Comunicação Mediada por Computador (Braga, 2001).

Preferi não considerar na análise as interações ocorridas através do fórum e das mensagens internas, por não se tratarem de interações sincrônicas e espontâneas.

Quatro equipes participaram da sessão “*Idee a confronto*”: uma equipe brasileira, uma italiana, uma espanhola e uma francesa, além de alguns participantes espanhóis que falaram catalão durante o projeto. Foram 76 participantes nessa sessão, embora nem todos tenham participado ativamente dos *chats*. Já a sessão “*L’art du dialogue*” teve a participação de 23 equipes, francesas, espanholas, italianas, argentinas e brasileiras, e 247 participantes.

A maior parte dos participantes são estudantes universitários. Além dos estudantes, há participantes professores universitários, tendo alguns assumido o papel de “coordenadores de equipe” e outros de “animadores”, participantes que têm a função de estimular a discussão sobre os assuntos levantados.

As interações ocorreram em português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão, já que, nestas sessões, não havia nenhum participante falante de galego. Como pode ser difícil para quem não é familiarizado com as línguas entender quando há alternância, para melhor visualização dos exemplos comentados na análise, um código foi estabelecido para diferenciar cada uma das cinco línguas: os enunciados em português não foram modificados; os enunciados em italiano estão em negrito; os enunciados em espanhol estão sublinhados; os enunciados em francês estão em negrito e itálico; os enunciados em catalão estão sublinhados e em itálico; os enunciados em romeno têm sublinhado duplo os enunciados nas línguas não-românicas (inglês e alemão) estão em itálico.

É importante notar que os exemplos estão transcritos exatamente como estão nos registros e todos os erros ortográficos, tipográficos e demais características do discurso virtual, como discuto na seção 4.3 deste capítulo, foram mantidas. Apenas duas modificações foram efetuadas por mim nos dados:

- (a) Para proteger a identidade dos participantes, suprimi seus nomes completos, que nos registros originais aparecem antes de seu *nickname*;
- (b) Por uma característica do sistema de armazenamento de dados da plataforma, todos os caracteres acentuados são substituídos pelo símbolo . Mudei o

símbolo novamente para os caracteres acentuados, com a ajuda de dicionários e de falantes nativos ou mais proficientes nas línguas envolvidas. Em algumas situações, no entanto, não foi possível compreender que letra/acento foi substituído pelo símbolo, geralmente devido a erros tipográficos/ortográficos presentes nas palavras. Nesse caso, o símbolo foi mantido.

4.3.

O gênero *chat online*, a linguagem e a interação: comparações com o Galanet

Para analisar os dados do projeto Galanet, como menciono na seção 4.1, devemos levar em consideração que não se trata de dados de interação face a face, mas de um contexto de interação virtual. Braga (2001) chama a atenção para a necessidade de levar em conta as particularidades desse contexto na análise de dados, pois pode haver uma interpretação errônea de características que são comuns a esse tipo de interação. Além das diferenças na organização da interação, há particularidades na linguagem utilizada nos *chats*, que é essencialmente coloquial, mas apresenta diferenças muito significativas em relação à linguagem coloquial do discurso falado.

4.3.1.

Questões sobre o gênero

Pensando no *chat* como um gênero discursivo, por suas características híbridas, há uma dificuldade de categorizá-lo nos quadros teóricos pré-existentes. Partilho, aqui, da opinião de Mayans i Planells (2000):

“consideramos que as características externas e internas do gênero ‘*chat*’ nos levam a considerá-lo um gênero em si mesmo, que podemos analisar à luz dos registros oral e escrito, mas que só podemos compreender se o utilizamos durante um tempo determinado. Insistimos: o gênero ‘*chat*’, se podemos chamá-lo assim, não é um derivado dos anteriores.” (sem paginação, tradução minha)

Desse modo, o *chat* deve ser considerado um gênero particular⁴⁰, com suas características próprias, e não apenas um híbrido de outros gêneros orais e escritos (Mayans i Planells, 2000; Marcuschi, 2002). A propriedade de sincronia do bate-papo virtual, por exemplo, o aproxima da interação face a face, mas não implica que as propriedades da fala estejam todas presentes neste gênero (Marcuschi 2002). Diante de suas características particulares, podemos nos perguntar que instrumentos seriam mais adequados para análise de interações em *chat* e se seria necessário criar novos instrumentos analíticos (Marcuschi, 2002; Braga, 2006).

Erickson (1997), por exemplo, ao comentar a noção de comunidade virtual⁴¹, explica que são poucos os gêneros da internet aos quais ela se aplica, sendo os bate-papos educacionais um de seus exemplos mais relevantes. Ao contrário dos bate-papos públicos⁴², um *chat* educacional possui aspectos que, segundo o autor, o definiriam como uma comunidade virtual: membros; relacionamentos pessoais entre os membros (casuais ou duradouros); comprometimento e reciprocidade generalizada (por serem membros da mesma comunidade); valores e práticas compartilhados (como metas, procedimentos, símbolos); bens coletivos (e participam de sua criação, controle e distribuição); e durabilidade (todas as outras características são importantes somente porque a comunidade tem uma longa duração). Esses aspectos têm consequências na linguagem utilizada e na maneira como ocorrem as interações. Outra diferença que podemos mencionar é o modo como os participantes se identificam. Em um bate-papo em sala aberta, por exemplo, há pseudônimos e “identidades

⁴⁰ A definição de gênero que tenho em mente é a discutida e adotada por Marcuschi (2002), na qual o gênero é um “fenômeno social e histórico”(p.1) e forma de organização social e expressão típica da vida cultural (p.3) , “constituente específico e importante da estrutura comunicativa da sociedade” (p.2), “que reflete estruturas de autoridade e relações de poder” (p.3).

⁴¹ Não pretendo discutir aqui a noção de “comunidade virtual”, sobre esse assunto ver Erickson (1997). Sobre a noção de “comunidade de prática”, à qual a ideia de “comunidade virtual” se aproxima, ver Lave & Wenger (1991 apud Marcuschi, 2002). Sobre o Galanet como uma “comunidade” ver Carton (2006).

⁴² Marcuschi (2002, p. 17), no entanto, nota que alguns participantes de *chats* abertos se fixam em determinadas salas e se encontram, dia após dia, com outros participantes que passam a frequentar a sala com regularidade e, assim, acabam, de fato, formando uma espécie de “comunidade virtual”.

‘mascaradas’ ou opacas” (Marcuschi, 2002, p. 7), enquanto em bate-papos educacionais há geralmente a identificação dos interlocutores.

4.3.2.

As características da linguagem dos *chats online*

Crystal (2001) analisa características gráficas, ortográficas, gramaticais, lexicais, discursivas, fonéticas e fonológicas da linguagem na internet, levando em consideração as diferentes situações/ambientes que a rede proporciona, como os *chats* e os *e-mails*. Ele menciona que particularidades prosódicas e paralingüísticas, como a intonação, acentuação, velocidade, ritmo, pausas e tom de voz, são substituídos por recursos de pontuação e ortografia, além do uso de espaços, letras maiúsculas e símbolos para expressar ênfase. É o caso da repetição de letras e sinais de pontuação (como pontos de exclamação e interrogação), o uso de asteriscos entre ou antes e depois das letras (como em “M*U*I*T*O” ou “*muito*”) e o espaçamento de letras (como em “M U I T O”), por exemplo.

Crystal explica também que características cinésicas e proxêmicas que fazem falta na comunicação virtual, como as expressões faciais, gestos e convenções de postura corporal e distanciamento, foram substituídas por “*emoticons*”⁴³ e glosas verbais⁴⁴. Sobre os “*emoticons*”, o autor nota que seu papel semântico é limitado, já que um único símbolo pode ser interpretado de maneiras diferentes, o que pode levar a mal-entendidos. Crystal ressalta, no entanto, que os “*emoticons*”, além de terem papel importante no esclarecimento de ambiguidades, um problema comum da linguagem escrita, têm também uma grande força pragmática, “agindo como um aviso ao(s) receptor(es) de que o transmissor está

⁴³ O *emoticon*, junção das palavras *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), é uma sequência de caracteres tipográficos (como “ :) ” ou “ = (“) ou uma imagem (Como ☺ ou ☹), na maioria das vezes representações faciais, que representam um sentimento, humor ou estado psicológico (alegria ou tristeza, por exemplo). (Emoticon, 2013)

⁴⁴ Glosas verbais são notas explicativas utilizadas pelos participantes em alguns chats para explicar uma situação ou realizar verbalmente uma ação. Geralmente aparece entre colchetes, como em <Maria sorri carinhosamente para João> ou <João canta em voz alta> (Crystal, 2004, p.39)

preocupado com o efeito que um enunciado pode ter”⁴⁵ (p.38). Um “*emoticon*” pode ter a função de mitigação de uma mensagem, por exemplo.

Há também, na linguagem dos *chats*, a transcrição de “ruídos emocionais”, como a onomatopeia de risadas, por exemplo, além de preenchedores (*fillers*, como *hmm, err, ahn*) e interjeições “no estilo dos quadrinhos”, como “*ugh*” ou “*uhuuu*”, por exemplo (Crystal, 2001. p.164). Mensagens curtas, abreviações, acrônimos e pontuação minimalista (sem pontos finais e pouca pontuação no interior das sentenças, embora pontos de exclamação e interrogação sejam exceções e apareçam com muita frequência) também são características da linguagem dos *chats*, não só para que os participantes possam economizar tempo e esforço, mas também porque é geralmente necessário que as mensagens sejam curtas para que a conversa seja melhor organizada e para permitir uma dinâmica mais parecida com a da conversa em tempo real e diferente do discurso escrito tradicional (Crystal, 2001; Marcuschi, 2002). Apesar do uso frequente de letras maiúsculas para demonstrar ênfase, a capitalização de acordo com as regras de gramática é “regularmente ignorada” (Crystal, 2001, p.164). A troca de letras proposital ou escrita fonética (trocar o “c” ou “qu” por “k”, por exemplo, com em “kem” ao invés de “quem”) e erros ortográficos e tipográficos são comuns. Como Crystal (2001) ressalta, o uso de gírias e jargões varia muito de grupo para grupo, mas é frequente e funciona como um mecanismo de afirmação da identidade de grupo (p.165).

Podemos notar que, embora a linguagem dos *chats* do Galanet apresente muitas das características identificadas por Crystal, ainda há diferenças se a compararmos à linguagem dos *chats* comuns. Acredito que as principais diferenças se devam ao fato de que, usando a designação empregada por Marcuschi (2002, p.9), os *chats* do Galanet podem ser classificados como um *bate-papo educacional*, que funciona como um *bate-papo virtual em aberto*, com interações síncronas, mas possui finalidade educacional. Essa finalidade traz diferenças fundamentais para o gênero, não só quanto à linguagem utilizada pelos participantes, que tende a ser mais próxima da linguagem escrita tradicional, com

⁴⁵ Tradução minha.

menos gírias e abreviações, mas também quanto ao comportamento dos participantes, entre outros aspectos.

Quanto à linguagem utilizada pelos participantes, o Galanet apresenta, em relação aos *chats* abertos, diferenças também apresentadas nos *chats* educacionais, como um menor uso de gírias, abreviações, acrônimos e menor incidência de erros ortográficos. Percebo, no entanto, que essas diferenças não se relacionam com uma maior formalidade do contexto, como ocorre com outros tipos de *chats* pedagógicos, mas com a própria situação de intercompreensão, onde o participante deve fornecer um *input* “correto” e “facilitado” de sua língua materna aos falantes de outras línguas. Na própria plataforma, há orientações sobre a “forma adequada” de expressar-se em sua língua⁴⁶, como: “Formule as suas mensagens pensando nos seus interlocutores aloglotas”; “Tente por isso formular as suas mensagens evitando palavras e expressões susceptíveis de não serem entendidas.”; “Adopte a apresentação e a tipografia o mais claras possível”; “Não escreva frases demasiado longas”; “Utilize as alíneas e estructure as suas mensagens com conectores (distributivos, argumentativos, etc.)”; “Sirva-se dos recursos tipográficos (maiúsculas, pontos de exclamação) para destacar as palavras mais importantes da sua mensagem.”; “Não hesite em utilizar os *emoticons*.”

4.3.3.

O Galanet e a interação em *chats online*

As diferenças entre os gêneros *bate-papo virtual em aberto*, *bate-papo educacional* e o contexto do *bate-papo do Galanet*, em particular, mostram como o gênero *chat* é culturalmente e contextualmente sensível, apresentando características diferentes para cada situação. Esse aspecto reforça a tese de Braga

⁴⁶ Este conteúdo está presente no arquivo “Estratégias de intercompreensão”, na “Sala de recursos” da plataforma Galanet e é acessível somente para os participantes cadastrados. Ele foi elaborado para estudo autônomo dos participantes e para utilização em sala de aula, por equipes que utilizam o Galanet em aulas presenciais.

(2006), de que cada pesquisa necessita de um aparato metodológico específico que leve em consideração as particularidades do contexto.

No Galanet, os participantes utilizam *nicknames*, mas seus perfis mostram seus nomes e sobrenomes verdadeiros, a equipe à qual pertencem, as línguas que falam, além de outras informações opcionais (foto, descrição, vídeo) que os identificam. A natureza nos *nicknames* também é diferente do que ocorre nos *chats* comuns: enquanto nas salas de bate-papo abertas os participantes normalmente escolhem nomes muito diferentes, fantasiosos e até com certo apelo sexual (como menciona Marcuschi, 2002, p. 17), no Galanet há uma tradição de formar o *nickname* com o nome e o sobrenome reais, utilizando-os inteiros, com abreviações e/ou com suas iniciais (como IdaR, Ana_D, Manu ou Phelipe).

O *chat* ou *bate-papo* se caracteriza por apresentar uma interação, *online*, em forma escrita, mas que, diferente de outros gêneros digitais, ocorre em tempo real, simultaneamente, com dois ou mais participantes. É sincrônica⁴⁷ e não presencial. Melo (2006, p.103) menciona a analogia de Farfeleder (s.d.), que compara o ambiente de *chat* ao de um bar, pois nele pode-se “entrar e sair a qualquer momento, com objectivos precisos ou sem eles, podem ignorar-se alguns interlocutores, requerer a atenção dos restantes e oferecer ou procurar impor a presença a outros, podem manter-se múltiplas conversas em simultâneo ou observar ‘de fora’ as conversas dos outros”. De acordo com a autora, há três discussões teóricas fundamentais sobre os *chats*: “a sua inserção no continuum entre o registro oral e escrito, o seu posicionamento discursivo entre o monólogo e o poliálogo e a sua familiaridade e aproximação a tipos discursivos” (Melo, 2006, p.111)

Embora possua características do gênero “bate-papo educacional”, como descrito por Marcuschi (2002, p.23), o Galanet também apresenta inúmeras diferenças em relação a ele, com particularidades que surgem da situação específica de *chat plurilíngue de intercompreensão*. Podemos mencionar como exemplo, a presença de um professor e alunos, comum aos bate-papos

⁴⁷ As interações nos *chats* são geralmente descritas como sincrônicas, embora não sejam totalmente sincrônicas. Para discussão sobre a propriedade de sincronia das salas de bate-papo ver Crystal (2001) e Marcuschi (2002)

educacionais e que, segundo Marcuschi (2002), “determina a estratégia de alocação das contribuições” (p.23).

Como aponto no capítulo 3, o Galanet não tem a figura tradicional do professor: há um coordenador que faz o trabalho de organização das equipes, mas o papel de professor é desempenhado por todos os participantes, alunos e coordenadores. Paiva (2001a, p.272) explica que nos *chats* educacionais, o professor tem menor participação na “aula” e sua fala é diluída na dos alunos, incentivados por ele a participar. O professor, desse modo, não é mais “o centro do processo” e os alunos ajudam a responder as dúvidas dos colegas. Acredito que no Galanet, essa característica seja ainda mais presente devido à sua dinâmica diferenciada - a ausência da figura do professor, substituída por um coordenador/animador, que não está lá para ensinar ou tirar dúvidas, mas para coordenar o trabalho.

É possível perceber, através da análise dos dados (v. capítulo 5), que, ao contrário dos bate-papos educacionais tradicionais, no Galanet o coordenador não tem um “maior número de turnos” ou “mais tempo para respostas” (Marcuschi, 2002, p.23). Nesse sentido, a dinâmica da conversa é mais parecida com a de um bate-papo aberto tradicional, onde os participantes interagem com quem desejam, trazem os assuntos que quiserem e não apenas fazem perguntas de cunho educacional, já que o objetivo do *chat* é o desenvolvimento de habilidades de comunicação através da colaboração entre os aprendizes e não da apreensão de um conteúdo específico.

Como Braga (2006) aponta, parte das estratégias individuais e grupais das interações ocorridas em ambientes *online* são adaptadas a partir de regras estabelecidas em outros contextos relacionais, conforme demandas situacionais. É necessária, por parte dos participantes, uma certa improvisação nesse sentido, para atender a novas situações. A autora cita como exemplo a “netiqueta” (junção dos termos “*net*”, rede, e “*etiqueta*”), regras de conduta que surgiram para evitar mal-entendidos em interações *online*. Como ressalta a autora:

as práticas interacionais que se observam hoje na internet se localizam como configuradoras das próprias regras que serão eventualmente consolidadas no futuro, o que aponta para o momento histórico em que se faz a observação como sua própria especificidade.

(Braga, 2001, p.156 apud Braga, 2006, p.1)

A improvisação exigida dos participantes frente a uma nova situação comunicacional é exigida também dos pesquisadores quanto aos procedimentos analíticos dos dados gerados em contexto digital, já que é necessária uma adequação de procedimentos utilizados em outros contextos.

4.4

Procedimentos teórico-analíticos

Proponho analisar o *code-switching* em interações em *chat* de acordo com os preceitos da Análise da Conversa Etnometodológica, como discutido no capítulo 3.

Refletindo sobre essa abordagem, como questiona Marcuschi (2002), talvez seja necessário rever o modelo de interação proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson nos anos 70, já que este modelo se aplica à interação face a face e não à interação virtual. O autor propõe uma reflexão sobre que aspectos da interação face a face poderiam ser aplicados ao gênero de bate-papo *online*.

Melo (2006), por sua vez, afirma que alguns conceitos da Análise da Conversa “não mostram potencialidades heurísticas na análise de *chats*” (Melo, 2006, p.106). Os conceitos de tomada e distribuição de turno e a noção de pares adjacentes, por exemplo, descritas com mais detalhes no capítulo 3, teriam difícil aplicação neste contexto pelo grau de imprevisibilidade e coerências reconstruídas a posteriori (p.107). Em *chats*, haveria quebra nos pares adjacentes pela possibilidade de intercalar outros pares e os conceitos de tomada de turno e organização de turnos interagiriam com outra forma de organização da interação, “onde estão presentes cores, estilos de letra e diferentes formatações do texto escrito, que permitem ao interlocutor (leitor e escritor) seleccionar a quem quer dirigir a sua atenção” (Melo, p.107).

Crystal (2001) discute as diferenças da tomada de turnos e a noção de pares adjacentes na interação face a face e na internet. Na internet, “a tomada de turnos, como vista na tela, é ditada pelo software, e não pelos participantes”⁴⁸ (p.33), já que pode ocorrer atrasos no envio de mensagens, mesmo nos *chats*, que ocorrem em tempo real. O autor nota também que cada participante pode ter um tempo diferente de atraso (*lag*), o que interfere na disposição de turnos, que, como resultado, tem a ordem de turnos e sobreposições imprevisíveis⁴⁹. O autor ressalta que, diferente do que ocorre no discurso falado, essa característica torna os pares adjacentes muito suscetíveis a interrupções, o que pode levar a confusões. A conversa resulta em “uma mistura de sequência, simultaneidade e sobreposições” (p.153), o que torna mais difícil seguir a sequência de eventos envolvida na interação.

Entendo que não há a impossibilidade de utilizar esses conceitos na análise de *chats*, mas a necessidade de adaptação a esse contexto, levando em conta as características deste gênero. Creio que é possível, por exemplo, identificar os pares adjacentes mesmo que eles não ocorram sequencialmente, pois, na maioria das vezes, há conversas concomitantes ocorrendo no mesmo ambiente. É necessário considerar também que os assuntos são geralmente debatidos por pouco tempo, pois os tópicos se perdem diante da quebra dos pares adjacentes e da não-obrigatoriedade de resposta imediata (ou mesmo de qualquer resposta, já que, em *chats*, são comuns as quebras de sequência por falta de resposta do interlocutor).

⁴⁸ O autor lembra, entretanto, que há *software* que permitem a visualização da escrita do(s) interlocutor(es) em tempo real, caractere por caractere, o que não é o caso da maioria dos programas e salas de bate-papo, incluindo do *chat* onde os dados analisados foram coletados. Nesse *chat*, como na maioria das salas de bate-papo, a visualização e organização das falas depende não só da velocidade de digitação dos participantes, mas da velocidade do sistema, da velocidade de conexão de internet de cada um, entre outros fatores que não dependem dos participantes em si, fato também comentado por Marcuschi (2002).

⁴⁹ Em *chats*, as falas obviamente não se sobrepõem fisicamente, mas mensagens podem ser enviadas ou entrar no sistema ao mesmo tempo e, como o conteúdo das mensagens é, muitas vezes, fragmentado, pois os participantes podem digitar ao mesmo tempo e enviar partes da mensagem em falas diferentes, o efeito na leitura é de sobreposição. Geralmente, nos *chats*, há a marcação do horário em que cada fala foi publicada, como ocorre nos dados analisados.

Ressalto que as especificidades quanto à linguagem utilizada nos *chats* em relação à interação face a face, como apresentadas na seção 4.3.2, devem ser igualmente consideradas na análise de dados.

Explicitadas a natureza dos dados, as características do contexto no qual eles se inserem e os procedimentos teórico-analíticos, podemos passar aos resultados da análise, como apresento no capítulo que se segue.

5

O *code-switching* em interações dos *chats* do projeto Galanet

São inúmeras as funções e motivações que o *code-switching* pode ter em relação a diferentes aspectos sociais, pragmáticos ou pedagógicos da experiência de intercompreensão. De acordo com essas funções e motivações, apresento, nesse capítulo, os resultados encontrados na análise de dados, em duas seções principais: na seção 5.1, episódios de *code-switching* de motivação/função sócio-pragmática e interacional, classificados de acordo com o arcabouço proposto, são discutidos; na seção 5.2, outros episódios de alternância são analisados em suas funções/motivações pedagógicas. Embora a primeira seção discuta aspectos sócio-pragmáticos e interacionais da alternância de código, entendo que estes aspectos estão inseridos em uma dimensão pedagógica, pois retratam motivações e funções do *code-switching* que ocorrem no dia a dia dos indivíduos bilíngues e plurilíngues, inclusive em situações de ensino/aprendizagem. A segunda seção, por sua vez, trata de aspectos mais específicos da situação de ensino-aprendizagem.

5.1.

A perspectiva sócio-pragmática e interacional do *code-switching* na intercompreensão de línguas

Apresento, a seguir, resultados encontrados na análise sócio-pragmática e interacional dos episódios de alternância de código de acordo com as funções listadas no arcabouço proposto no capítulo 3. Na seção 5.1.1, discuto as funções referentes à relação entre os interlocutores; na seção 5.1.2, as funções relacionadas com a mensagem; e na seção 5.1.3 as funções de relação intertextual. Outras observações sobre a análise são apresentadas na seção 5.1.4.

5.1.1.

Relação entre os interlocutores

Nesta seção, discuto exemplos de alternância de código classificados como solidariedade, mitigação, endurecimento, especificação do interlocutor e ludicidade. Como comento na seção 5.1.4., a função de distanciamento não apareceu nos dados analisados.

5.1.1.1.

Solidariedade

A função/motivação da solidariedade – a alternância para demonstrar uma aproximação com o(s) interlocutor(es) – foi uma das mais frequentes nos dados analisados.

Notei que a maior parte de alternâncias deste tipo ocorre no início e no final dos *chats*, nos cumprimentos e despedidas, como no exemplo:

(1)

[16:49:20][CristinaP] Por cierto, no molestas. Gracias por hablar conmigo en francés.

[16:52:06][RaquelM] de nada, me va bien ir leyendo i entendiendo el francés

[17:23:25][Jean-Baptiste] *bonjour à tous*

[17:23:34][JuanjoséO] *bonjour!*

[17:23:40][CristinaP] *Salut*

[17:24:50][JuanjoséO] de verdad crees en todo lo que has dicho sobre el amor?

Creo que tu punto de vista es muy sutil, etereo

No exemplo (1), Jean-Baptiste cumprimenta os outros participantes em sua língua materna e JuanjoséO e CristinaP, falantes nativos de espanhol, utilizam o francês para cumprimentá-lo como um gesto de inclusão. Podemos ver que CristinaP usava o espanhol antes de alternar para o francês. Já JuanjoséO não participava da conversa anteriormente e tem sua primeira fala em francês,

possivelmente influenciado pela saudação de Jean-Baptiste. No entanto, após o cumprimento, JuanjoséO passa a se comunicar na sua língua materna.

Através da análise dos dados, foi possível notar que a língua escolhida para cumprimentar ou se despedir, é muitas vezes a língua materna da maior parte dos participantes que se encontram na sala de bate-papo ou do participante que entra em uma conversação já iniciada (se todos na sala estão se comunicando em francês e um participante brasileiro entra e é identificado ou se identifica como brasileiro falando português, a maioria dos falantes alterna para o português para cumprimentá-lo).

Com base na ideia de Goffman (1959/1983) de que os falantes procuram durante toda a interação interpretar o máximo possível de informações contextuais e da identidade dos interlocutores, Melo (2006, p.115) afirma que nas conversas através de *chat* é sobretudo no início que essa busca ocorre, intensa e sistematicamente, já que, na ausência dos canais auditivo e visual, os participantes devem apresentar e negociar esses elementos de sua identidade cada vez que entram novos participantes na interação. Como afirma Goffman, as primeiras impressões são fundamentais.

Algumas vezes, os participantes utilizam mais de uma língua estrangeira nas saudações ou despedidas, como ocorre no exemplo (2) e (3):

(2)

[17:32:45][YolandaD] adeus, **au revoir**, adeu, adios, **ciao**, *bye*.....!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

[17:32:57][Adrilu] Per non se van! Yo tengo dudas todavia!!

[17:32:58][Phelipe] Sim Martine. Está bebendo ela e o Fabien e o Nico! Não é Simge?

[17:32:59][CristinaP] Yo también me tengo que ir, **CIAO, AU REVOIR**; Adiós a todo/as!

Nesse exemplo, YolandaD e CristinaP utilizam várias línguas românicas para se despedir dos outros participantes. Nesse momento, havia participantes brasileiros, espanhóis/catalães e franceses na sala de bate-papo, com conhecimentos diferentes das línguas românicas. Notamos que YolandaD utiliza também o inglês, provavelmente com um objetivo lúdico.

Como nota Marcuschi (2002), quando entra em uma sala de bate-papo, o participante tradicionalmente faz um cumprimento genérico, endereçado a todos e só depois se dirige a alguém em particular, se desejar. O mesmo ocorre com a despedida: após se despedir de participantes em particular, geralmente o participante se despede de todos os outros e só então deixa a sala. É natural que, em um *chat* plurilíngue, esses cumprimentos e despedidas sejam feitos em várias línguas, já que nem todos falam a língua dos participantes. Interpreto essa utilização como um gesto de aproximação e solidariedade, assim, os participantes expressam seu desejo de que seu cumprimento/despedida seja compreendido e apreciado por todos os participantes presentes. Em uma perspectiva pedagógica, esse uso demonstra muitas vezes o aprendizado da língua estrangeira, pois, como noto na análise, geralmente a primeira palavra em língua estrangeira que os participantes utilizam são palavras de saudação ou despedida.

Não é somente nos cumprimentos e despedidas, no entanto, que ocorre a alternância de solidariedade. O exemplo (3), por exemplo, mostra um episódio de alternância de solidariedade que ocorre no decorrer da conversa:

(3)

[17:25:31][CristinaP] *Jean-Baptiste, tu es en deuxième année d'espagnol? Tu l'écris très bien*

[17:25:50][Jean-Baptiste] *c'était surtout pour essayer de réfléchir ensemble*

[17:25:56][Jean-Baptiste] *merci Cristina*

[17:26:16][JuanJoséO] para ti, cual es la diferencia entre el amor que se puede sentir por un amigo y el que se puede sentir por una mujer?

[17:26:35][AnnaO] Hola a todos!

[17:26:39][CarlesR] Amaros como yo os he amado!

[17:26:47][CristinaP] *Un peu lourd quand meme!*

[17:26:57][Jean-Baptiste] haber.... es una diferencia muy notable no?

Neste exemplo, Jean-Baptiste, que até este ponto da interação havia se comunicado apenas em francês, sua língua materna, alterna para o espanhol e passa a se comunicar nessa língua. No início da interação, CristinaP havia elogiado seu desempenho na língua espanhola, o que pode ter encorajado Jean-Baptiste a utilizar essa língua. Podemos interpretar essa mudança de código como um ato de solidariedade, já que todos os participantes que se encontravam

presentes eram da equipe de Barcelona, tendo, portanto, o espanhol como língua nativa (ou língua românica de referência, como é o caso da estudante russa AnnaO, que é russa, mas estuda em Barcelona). É possível notar que, embora a língua de comunicação de Jean-Baptiste nessa interação tenha mudado após a primeira alternância, não houve negociação da língua utilizada, nem por meio de alternância e nem explicitamente.

5.1.1.2.

Endurecimento

A função de endurecimento da mensagem apareceu somente uma vez nos dados analisados, no seguinte extrato:

(4)

[17:29:24][CristinaP] *Alors?*

[...]

[17:32:19][Jean-Baptiste] porque ya sí que si llego así diciéndoos : mirad, el alma existe y es por eso porque el amor tambien existe

[17:32:30][Jean-Baptiste] no me váis a escuchar

[17:32:45][CristinaP] Bueno, creo que estamos desenfocando el tema. La propuesta del Forum era la excusa para que a través de nuestras respectivas lenguas pudieramos reflexionar sobre algo más directo y personal: los sentimientos. Nada de alma, ontología, Nietzsche, taoismo....

[17:32:58][JuanJoséO] o a lo mejor si, seguro que no eres la unica persona espiritual en este mundo

Neste exemplo, CristinaP, falante nativa de espanhol, que até então se comunicava em francês (a língua que estuda na faculdade), alterna para o espanhol, língua que Jean-Baptiste e JuanJoséO utilizam em sua discussão. Com sua mensagem em espanhol, a participante chama a atenção dos interlocutores e opina contra o rumo que a conversa está tomando (“*estamos desenfocando el tema*”). Podemos interpretar a alternância como uma estratégia de endurecimento, já que CristinaP alterna para o espanhol para enfatizar o seu pedido de que a conversa não aborde temas tão polêmicos, pois o objetivo do

projeto seria “refletir sobre algo mais direto e pessoal”, utilizando suas “respectivas línguas”, não provocar conflitos.

5.1.1.3.

Mitigação

A função oposta à de endurecimento, a de mitigação, também aparece muito pouco nos dados analisados. O exemplo abaixo ilustra uma ocorrência desta função:

(5)

[11:51:39][Adrilu] Come-se brigadeiro em festa de criança (**bambino**)

[11:51:43][Stefano] **una specie di dulce de leche argentino...oppure è diverso?**

[11:51:44][MarcoB] **Ana...buonissimo...**

[11:52:02][Adrilu] NÃO TEM NADA A VER COM DULCE DE LECHE ARGENTINO!!!!!!!!!!!!

[11:52:02][Ana_D] o brigadeiro nós podemos comer quente, com colher, ou frio, enrolado e com chocolate granulado em volta

[11:52:22][Adrilu] Por favor, não confunda brasileiro com argentino!!!! :(

[11:52:24][IdaR] **Ma dulce de leche argentino tambien é bonissimo...** mas nao é brigadeiro

[...]

[11:52:52][Stefano] **io conosco il dulce de leche ma non il** brigadeiro

[...]

[11:53:30][IdaR] Tudo bem Stefano... as vezes os brasileiros ficam sensíveis com relação aos vizinhos... **ma sone tutti buona gente...**

[11:53:40][IdaR] tambien muito italianos, na Argentina

[11:53:42][Adrilu] **qui è buona gente?**

[11:53:49][Adrilu] **argentini???**

[11:53:52][Adrilu] :)))

[11:54:03][Stefano] **argentini e brasiliani non vanno d'accordo?**

[11:54:10][Adrilu] não

No exemplo, uma conversa sobre doces típicos da Itália e do Brasil, Stefano pergunta se o “brigadeiro” é parecido com o doce de leite argentino. Adrilu brinca com a rivalidade entre brasileiros e argentinos, afirmando que os dois são diferentes e pede que os colegas “não confundam brasileiro com argentino”, se expressando de um modo que, de acordo com a linguagem utilizada na internet (v. Capítulo 4, seção 4.3.2) pode ser interpretado como “rude” (com toda a frase em letras maiúsculas e com muitos pontos de exclamação) e “exagerado” (ela utiliza um *emoticon* representando uma expressão de tristeza diante da confusão entre os doces brasileiro e argentino). Embora Stefano não tenha reagido com surpresa diante da manifestação exagerada de Adrilu, IdaR utiliza o italiano duas vezes para mitigar as afirmações da colega (“*ma dulce de leche* argentino também é *bonissimo*” e “*ma sone tutti buona gente*”). Em seguida, provavelmente ao constatar que Stefano não compreendeu a brincadeira, Adrilu também alterna para o italiano. Não interpreto esse episódio de alternância (“*qui è buona gente? argentini???*”) como mitigação, mas como qualificação da mensagem, uma tentativa de enfatizar a informação que queria passar. No entanto, a participante utiliza, em seguida, um *emoticon* como estratégia de mitigação. Finalmente, Stefano compreende a mensagem, mas não temos como saber se o que o fez compreendê-la foi a afirmação de IdaR ou a alternância de ênfase de Adrilu.

5.1.1.4.

Especificação do interlocutor

A função de especificação do interlocutor, quando a alternância é utilizada para especificar o receptor da mensagem, também foi encontrada nos dados, como vemos no exemplo (6):

(6)

[17:37:43][CarlesR] porqué yo creo en solo Dios

[17:37:55][Jean-Baptiste] *bien :D*

[17:37:59][Adrilu] nossa! a questão chegou a Deus?

[17:38:05][Adrilu] Oi, Jean, tudo bem?

[17:38:15][Jean-Baptiste] sim e tu ?

[17:38:16][Adrilu] Parece que você está "fundindo a cuca" de todos!
 [17:38:26][Jean-Baptiste] estão-me a castigar :D
 [17:38:27][CarlesR] no!
 [17:38:27][Adrilu] fundindo a cuca = derretendo a cabeça
 [17:38:48][CristinaP] NO! es sólo un intercambio de opiniones
 [17:38:55][Jean-Baptiste] si, perdón
 [17:38:59][Jean-Baptiste] me estoy burlando :D
 [17:39:03][CarlesR] Adri tu has entendido el escrito de Jean?
 [17:39:06][Jean-Baptiste] a la vez de vosotros y de mí

Nesse exemplo, Adrilu entra na sala se comunicando em português, sua língua materna. Ela cumprimenta diretamente Jean-Baptiste (“Oi, Jean, tudo bem?”), que responde em português (“sim e tu?”). Essa alternância de Jean, do francês para o português, pode ser interpretada como especificação do interlocutor, já que apenas Adrilu fala português na sala. Adrilu afirma que o assunto proposto por Jean-Baptiste está “fundindo a cuca” de todos e ele responde que os colegas o estão castigando. Os outros participantes reagem negando a afirmação de Jean-Baptiste em espanhol e este responde, também em espanhol, que está apenas brincando (“burlarse”, em espanhol, significa “zombar”). Essa alternância também pode ser interpretada como uma especificação do interlocutor, pois a mensagem de Jean-Baptiste se destina aos participantes espanhóis, que negaram que ele estivesse “fundindo sua cuca”.

O excerto número (7) apresenta outro exemplo de alternância para especificação do interlocutor:

(7)
 [17:40:28][AnnaO] Bueno chicos, me voy
 [17:40:29][Jean-Baptiste] *alors, j'essayais de dire que si*
 [17:40:33][Jean-Baptiste] *et c'est tout*
 [17:40:35][AnnaO] que os vaya todo muy bien
 [17:40:38][AnnaO] hasta luegooo
 [17:40:45][Jean-Baptiste] gracias, igualmente :D

Nesse exemplo, Jean-Baptiste se expressa em francês, com mensagens dirigidas a todos (“*alors, j'essayais de dire que si et c'est tout*”, em português

“então, eu tentava dizer que sim e isso é tudo”) e alterna para o espanhol para agradecer AnnaO (“*gracias, igualmente :D*”, em português, “obrigado, igualmente :D”), cuja língua de referência é o espanhol. Se tivesse agradecido em francês, talvez AnnaO não compreendesse que o agradecimento se dirigia a ela.

É importante notar que talvez esse tipo de alternância não ocorresse com tanta frequência se o *chat* dispusesse de um recurso de seleção de parceiros (“seleção de parceiros em conversa no aberto”, como nomeia Marcuschi, 2002, p.18), presente em algumas salas de bate-papo e através do qual o participante pode selecionar a quem deseja endereçar a mensagem. A seleção não torna a conversa privada e todos podem ver o que foi escrito, mas, geralmente a mensagem é precedida do apelido do receptor entre chaves ou colchetes ou de uma frase como “XX fala com YY:”, que identifica a quem se destina a fala.

Durante a análise, pude perceber também que a função de especificação do interlocutor se confunde com a de solidariedade e que muitas vezes a alternância ocorre com a dupla função de dirigir uma mensagem a um interlocutor específico e também criar uma atmosfera mais confortável entre eles. A função de solidariedade, no entanto, não implica em direcionar a mensagem para interlocutores específicos através da alternância. Notei também que, quando a mensagem é acompanhada do nome do falante, muitas vezes a classificação mais adequada é a de solidariedade, já que a alternância não seria necessária para especificar o interlocutor, como ocorre no exemplo (8):

(8)

[17:14:59][CristinaP] *Ici aussi*

[17:14:59][Simge] *si cest super*

[17:15:05][AnnaO] tambien esta lluviendo en francia?

[17:15:06][Phelipe] Oi Yolandinha!

[17:15:08][Simge] *plus Phelipe de Rio*

[17:15:21][YolandaD] phelipe, todavia no me has escrito el mail!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! :-)

[17:15:24][CristinaP] Phelippinho, como vai?

[...]

[17:16:13][CristinaP] *Simge tu écris de Grenoble?*

Nesse exemplo, CristinaP alterna do francês (“*ici aussi*”, “aqui também”) para o português (“Phelippinho, como vai?”) quando se dirige a Phelipe e alterna novamente para o francês ao falar com Simge (“*Simge tu écris de Grenoble?*”, em português “Simge você escreve de Grenoble?”). Essa alternância não tem a função de especificar o interlocutor, pois mesmo que não houvesse alternância da língua de referência de CristinaP para a língua de referência de seus interlocutores, a mensagem ainda seria direcionada a eles através da nomeação (“Simge”, “Phelippinho”).

Nos dados, parece haver uma tendência dos participantes proficientes em mais de uma língua à alternância para a língua materna de cada interlocutor. Há casos que podem ser classificados como alternância de solidariedade, por não cumprirem a função de especificar a quem a mensagem se destina, e casos que podem ser classificados com especificação do interlocutor, como é o caso do exemplo abaixo:

(9)

[17:28:20][Simge] *jai deux amis a la maison il minvite a boir uma cerveja je vais boir ca 5mn si vous me permettez*

[17:28:23][CristinaP] "espejuelos" es una palabra muy muy muy muy muy antigua, Adrilu, mejor no la utilices.

[17:28:35][Adrilu] Foi uma cubana que me ensinou "espejuelos". Sim, me disseram que era espanhol antigo

[17:28:53][MartineL] A tu salud, simge

[17:28:54][YolandaD] clases de espanhol arcaico online

[17:28:57][Adrilu] Mas eu adorei "espejuelos"!

[17:28:59][Adrilu] Hahaha!

[17:29:01][CristinaP] *Attention avec l'alcohol. :)*

[17:29:07][YolandaD] más dudas adrilu!

[17:29:11][Simge] *santé los amigos*

[17:29:14][MartineL] También, se dice LUPAS

Nesse exemplo, Simge informa que sairá do *chat* para tomar uma cerveja com amigos e CristinaP, que se comunicava em espanhol, alterna para o francês para brincar com a colega, pedindo que ela tome cuidado com o álcool (“*Attention avec l'alcohol*”, “cuidado com o álcool”). Nesse exemplo, podemos dizer que a alternância tem também uma função lúdica, função que discuto a seguir.

5.1.1.5.

Ludicidade

Entre as funções relacionadas com os interlocutores, a função lúdica foi a que teve mais dificuldade em classificar. Noto que esta função raramente aparece sozinha, mas acompanhada de outras funções, como no exemplo (9) da seção anterior, em que a alternância cumpre a dupla função de ludicidade e especificação do interlocutor. O excerto (10) mostra um raro exemplo de uso da alternância que não parece ter nenhuma outra função além da ludicidade:

(10)

[17:29:32][Simge] *cervesa nest pas lalchool*

[...]

[17:29:53][Phelipe] *cervesa?* cerveja?

[17:29:59][Simge] *si*

[...]

[17:30:07][YolandaD] *bier! bière! birra!*

Nesse exemplo, todos os participantes conversam sobre cerveja e YolandaD, que se comunicava em espanhol, utiliza a palavra cerveja em três línguas diferentes (“*bier! bière! birra!*”), o alemão, o francês e o italiano, respectivamente, para brincar com os colegas. Percebemos que a participante utilizou o alemão, que não é uma língua românica. Notei que a alternância para línguas não-românicas ocorre muitas vezes com a função lúdica, como no exemplo (11) abaixo:

(11)

[15:28:12][EKoeler] meninas me perdoem mas preciso sair, mas depois vou ler o *chat* com calma e escrevo dando minha opinião ok? bijos para vcs e bom final de semana :-)))

[15:28:24][RobertaZ] bjs

[15:28:25][IdaR] OK Eugenia..obrigada.....

[15:28:28][Ana_D] beijos

[15:28:31][EKoeler] tchau *tchiüss* hasta luego **ciao**

No exemplo, EKoeler se despede utilizando, além do português, alemão (“*tschüss*”), língua não-românica que a participante domina fluentemente, o espanhol (“*hasta luego*”) e o italiano (“*ciao*”). Esse exemplo é semelhante ao exemplo (2) da seção 5.1.1.1, no qual a participante utiliza o inglês para se despedir, porém, não pode ser classificado como solidariedade, pois todos os participantes que se encontravam na sala de bate-papo eram brasileiros, como EKoeler.

5.1.1.6.

Interjeição

A alternância de código utilizada para marcar uma interjeição, aparece com pouca frequência em nossos dados. O exemplo (12) ilustra essa função da alternância de códigos:

(12)

[14:02:19][Adrilu] negar é dar uma de avestruz!

[14:02:45][RenataB] eu adoro esse animal!! tão meigo :))))

[...]

[14:03:20][IdaR] Meu conho de consumo é passear em cima de um :)))

[14:03:24][IdaR] na Africa

[14:03:32][Adrilu] Ai! pobrecito!

[14:03:38][IdaR] conho=sonho

No exemplo, Adrilu utiliza uma expressão em espanhol (“*pobrecito*”, *pobrezinho* em português) para expressar pena quando IdaR diz que sonha em passear em cima de um avestruz. Podemos dizer que, nesse caso, a alternância tem também uma função lúdica.

A seguir, veremos as funções relacionadas à mensagem.

5.1.2.

Relação com a mensagem

Nessa seção, apresento os resultados relacionados às funções da alternância que se relacionam com a mensagem: a qualificação da mensagem, reiteração, clarificação e preenchimento.

5.1.2.1.

Qualificação da mensagem

A função de qualificação da mensagem, que ocorre quando o falante alterna o código para qualificar ou enfatizar um enunciado, apareceu frequentemente em nossos dados. O exemplo abaixo ilustra essa função:

(13)

[16:34:40][CristinaP] Dónde vives?

[16:34:54][RaquelM] en Sabadell

[16:35:01][RaquelM] Sabadell

[16:35:52][CristinaP] Estamos en clase de iNtercomunicación. Me acaban de poner deberes: chatear contigo en francés. Ça te fait?

[16:36:32][CristinaP] *Tu étudies aussi Français?*

[16:37:41][RaquelM] si

[16:37:45][RaquelM] pero se poco

[16:38:17][CristinaP] *Pas problème , tu peux me répondre en espagnol.*

[16:38:23][RaquelM] Ahora estoy esperando a mis compañeras de grupo, que tienen que venir

No exemplo (13), duas participantes da equipe de Barcelona interagem em espanhol. CristinaP, que estava em aula no momento, explica que recebeu ordens de passar a falar francês e alterna o código em seguida. RaquelM não responde com rapidez e CristinaP faz uma segunda tentativa de obter a aprovação da colega, perguntando, ainda em francês, se ela estuda a língua. À primeira vista podemos achar que se trata de uma negociação da língua a ser utilizada, não um

convite para alternar a língua única da interação como geralmente ocorre no discurso bilíngue, já que a interlocutora continuará falando em espanhol, mas um convite à intercompreensão, um convite para que elas utilizem línguas diferentes. No entanto, CristinaP recebeu orientação expressa para se comunicar em francês naquele momento e RaquelM sabe que a regra do projeto é se comunicar na língua materna. A alternância, portanto, não é um convite, apenas enfatiza a mensagem anterior, que informa que o francês passará a ser utilizado. Ela possui, então, a função de ênfase, ou qualificação da mensagem. Podemos interpretar a segunda pergunta (*Tu étudies aussi Français?*) como uma segunda tentativa de obter uma resposta por parte de RaquelM, mas também como uma tentativa de testar a competência da participante. RaquelM responde positivamente e a própria resposta é um atestado de sua competência de compreensão do francês.

O exemplo (14), abaixo, também ilustra a função de qualificação da mensagem:

(14)

[13:42:52][YolandaD] lo siento pero me tengo que ir!!! tengo que trabajar con el ordenador

[13:43:05][IdaR] sim... bom trabalho Yolanda

[13:43:06][RenataB] tchao!!

[13:43:08][YolandaD] um beijao muito grande

[13:43:10][Adrilu] no te vas! quedate con las personas, deja el ordenador!!!

[13:43:20][YolandaD] jajaja... tengo muchos trabajos!!

No exemplo (2), Adrilu alterna para o espanhol, língua materna de YolandaD, para enfatizar o pedido para que colega fique na sala de bate-papo e não vá embora. Além da função de qualificação da mensagem, identifico também, nessa alternância, a função lúdica.

5.1.2.2.

Reiteração

A função que mais apareceu nos dados analisados foi a de reiteração. É natural que essa função apareça com frequência em dados de intercompreensão, pois quando a mensagem transmitida por um participante não é compreendida por outro, a alternância se torna uma das estratégias mais comuns de elucidação: a informação não compreendida é repetida e a resposta apresenta novamente a repetição da palavra, porém traduzida ou parafraseada, na língua nativa do(s) interlocutor(es) ou em outra língua que este(s) domine(m), de acordo com a competência do falante. É o que ocorre no exemplo (15):

(15)

[17:44:39][Adrilu] *cenacle* = ?

[17:45:28][Jean-Baptiste] *waou Cristina*

[17:45:35][Jean-Baptiste] *tu parles mieux Français que moi* :D

[17:45:41][CristinaP] Me tengo que ir, Adrilu. *Cenacle*= reunión de filósofos. à la prochaine!

Nesse exemplo, Adrilu não compreende a palavra “*cenacle*”, utilizada na conversa, e a repete, perguntando seu significado. CristinaP esclarece a dúvida de Adrilu, repetindo a palavra e alternando para o espanhol. CristinaP parece ter escolhido o espanhol, não só por ser sua língua materna, mas também por ser uma língua mais próxima ao português.

No segundo exemplo, abaixo, a elucidação não vem como uma paráfrase na língua do interlocutor, mas como uma tradução direta:

(16)

[16:38:38][RaquelM] en el instituo hago frances

[16:39:05][CristinaP] *Comme deuxième langue'*

[16:39:29][RaquelM] *deuxième no entiendo*

[16:39:54][CristinaP] como segunda lengua. *Deuxième*= segunda

[16:40:12][RaquelM] gracias

No exemplo, RaquelM não compreende a palavra “*deuxième*” em francês e a repete para pedir clarificação. CristinaP, então, alterna o código, repetindo a mesma informação em espanhol, língua nativa de RaquelM. Para enfatizar a reiteração e evitar a persistência da dúvida, CristinaP ainda repete a palavra não compreendida (“*déuxieme*”) e esclarece seu significado, utilizando o sinal de “igual” (“=segunda”), uma estratégia muito utilizada nos *chats* para manter a mensagem curta e ganhar tempo. Após a alternância, a conversa se segue com RaquelM se comunicando em espanhol e CristinaP em francês. Se, seguindo o modelo sequencial de Auer (1995), tentarmos estabelecer um padrão para o que ocorre nessa interação, poderíamos descrevê-lo como:

A1 B2 A1[A2] B1[B2] A1 B2

Nesse caso, há alternância por parte das duas participantes, mas isso não altera as línguas utilizadas no decorrer da interação, como no padrão IV identificado por Auer.

No entanto, não é sempre que esse padrão se repete quando ocorre a reiteração. Há diversas outras maneiras em que esse tipo de *code-switching* ocorre nos dados analisados, com padrões diferentes, como no exemplo a seguir:

(17)

[16:47:12][CristinaP] *Je dois faire une autre activité en ce moment. On se voit lundi prochain?*

[16:47:50][RaquelM] *voit?*

[16:47:53][RaquelM] no entiendo

[16:48:02][RaquelM] proximo lunes no me conectare

[16:48:39][RaquelM] no molesto, haz lo que tengas que hacer

[16:48:46][CristinaP] *Nous sommes en ligne lundis et mercredi, si tu veux. à la prochaine. Voir= ver. Ciao*

[16:49:20][CristinaP] Por cierto, no molestas. Gracias por hablar conmigo en francés. Merci bien

No exemplo (17), RaquelM não entende uma palavra em francês e pede ajuda para CristinaP, repetindo a palavra e esclarecendo, em espanhol, que não compreendeu seu significado. No entanto, a dúvida sobre a palavra não impede que RaquelM compreenda a mensagem de CristinaP e responda sua pergunta

antes mesmo de sua dúvida ser esclarecida (“*próximo lunes no me conectare*”). CristinaP informa, em francês, os dias em que ela e sua turma (que se conectam a partir da aula de francês) costumam estar *online* e, em seguida, esclarece a dúvida de RaquelM (“*voir=ver*”). Há ainda outras ocorrências de *code-switching* nesse extrato: logo após esclarecer a dúvida de RaquelM, CristinaP se despede (com “*ciao*”, que pode ser uma despedida em italiano ou em francês, como prefiro considerar já que esta é a língua de preferência da participante nesta interação) e, em seguida, alterna para o espanhol para, por fim, agradecer novamente em francês. A alternância para o espanhol (“*Por cierto, no molestas*”) pode ser classificada como uma ocorrência de solidariedade. O último episódio de alternância (“*Merci bien*”) se trata também de uma reiteração, já que CristinaP agradece em espanhol e depois repete o agradecimento em francês. No entanto, é um tipo diferente de reiteração, que não ocorre para esclarecimento, mas para destacar a mensagem.

5.1.2.3.

Clarificação

A função de clarificação pode ser confundida com a de reiteração, mas difere dela por não incluir a repetição/tradução do termo que é esclarecido. Embora a reiteração tenha sido a função mais numerosa em nossos dados, houve poucos exemplos de alternância de clarificação.

(18)

[11:34:01][Adrilu] Minha família é de São Carlos.

[11:34:05][Adrilu] Polenta!

[11:34:26][Adrilu] Minha mãe, minha tia e minha avó faziam massa em casa!

[11:34:39][IdaR] mas se você falar com brasileiros, Marco, sobretudo gente muito simples, acho que eles também dizem o mesmo

[11:34:42][Adrilu] **Gnochi, spaguetti, tagliatelli...**

No exemplo acima, em uma conversa sobre nacionalidades e comida, Adrilu menciona nomes de diferentes massas, provavelmente para explicar uma possível dúvida que os participantes italianos possam ter em relação à palavra “massa”.

Notei que a alternância, sem repetição, muitas vezes ocorre não para elucidar um termo, mas para pedir elucidação, como é o caso do exemplo (19):

(19)

[17:09:41][YolandaD] phelipe, qué entiendes por BATUCA?

(...)

[17:10:04][Phelipe] BATUQUE?

(...)

[17:12:04][Phelipe] BATUQUE É TIPO O BARULHO QUE OS INSTRUMENTOS PARA TOCAR SAMBA FAZEM...BATUQUE TEM UM SENTIDO DE UM BARULHO SINFONADO...

[17:12:29][YolandaD] vale, más o menos como aquí

Neste trecho, YolandaD pergunta a Phelipe o significado da palavra “batuca”, que não havia sido utilizada na interação (“phelipe, qué entiendes por BATUCA?”, em português, “phelipe, o que você entende por ‘BATUCA?’”). Phelipe interpreta a palavra como “batuque”. Nesse caso, a alternância não pode ser classificada como reiteração, mas sim como clarificação, pois a palavra “batuca” não havia sido mencionada antes.

5.1.2.4.

Preenchimento

A função de preenchimento não foi muito frequente nos dados analisados. Apesar desta ser uma das principais funções da alternância no discurso bilíngue, como a regra do Galanet é utilizar a própria língua para comunicação, neste contexto a necessidade de utilizar a alternância para preenchimento ocorre geralmente quando o participante está utilizando uma língua estrangeira, como ocorre no exemplo abaixo:

(20)

[19:45:19][RenataB] voces sabem o que mais me impressionou quando estive em Paris/

[19:45:32][MarionF] ?

[19:45:35][RenataB] a simpatia dos franceses!!!

[19:45:57][MarionF] que e simpatia?

[19:46:29][MarionF] ok

[19:47:00][RenataB] que bom que voce entendeu. é muito dificil explicar...

[19:47:53][MarionF] brasileiros tem *la fame* de ser muito simpatico, mais que frances

No exemplo (20), MarionF, que é francesa e tem, portanto, o francês como língua materna, se comunica em português durante a conversa sobre características de brasileiros e franceses. A participante utiliza, no entanto, uma alternância para o francês (“*la fame*”, “a fama” em português). Como a participante se expressou em português sem dificuldades durante o restante da interação, podemos interpretar essa alternância como *code-switching* de preenchimento.

Geralmente, na alternância de preenchimento, o *code-switching* se restringe ao uso de apenas uma palavra, expressão ou frase curta. Há casos, no entanto, em que um enunciado mais longo é utilizado, como no exemplo (21):

(21)

[17:43:55][Simge] porque é para a Simge e nao para Simge?

[17:44:26][Adrilu] porquê no Brasil dizemos para "a" Renata, para "o"

Phelipe...

[...]

[17:45:13][Simge] *juste pour les prenomms ou pour tou? par ex* para a casa

[17:45:32][Adrilu] No Brasi dizemos "A Renata é simpática", não "Renata é simpática"

[17:45:44][Simge] sim

No exemplo, Simge, que tem o francês como língua de referência, se comunica em português, mas alterna para o francês para pedir esclarecimento

sobre uma dúvida gramatical (“*juste pour les prenomms ou pour tou? par ex para a casa*”, em português, “somente para os primeiros nomes ou sempre? por exemplo ‘para a casa’”), alternando novamente para o português em seguida. Como durante todo o restante da interação a participante se esforça para se comunicar em português, podemos pensar que ela alterna a língua por não saber expressar sua dúvida em português ou por se sentir mais confortável fazendo a pergunta em sua língua de referência. O *code-switching* para preenchimento pode ser mais difícil de identificar por nem sempre sabermos o nível de conhecimento que o falante tem da língua que está utilizando.

Na próxima seção, apresento os comentários acerca das funções de relação intertextual.

5.1.3.

Relação intertextual

Foram duas as motivações/funções listadas no arcabouço teórico que estabelecem uma relação intertextual: citação e *triggering* (quando a alternância provoca uma alternância por parte do interlocutor). Como comento na seção 5.1.4., a função de *triggering* não foi identificada nos dados que analisei.

5.1.3.1.

Citação

A função de citação, é mencionada frequentemente como uma das principais funções da alternância e, de fato, foi uma das mais frequentes nos dados coletados. Os exemplos abaixo ilustram o *code-switching* com essa função:

(22)

[12:23:59][Adrilu] Eu não gosto muito, mas é bom para aprender italiano.

[12:24:02][Ana_D] aqui também Laura Pausini é muito conhecida!

[12:24:17][MarcoB] **Lucio Dalla da noi è un grande cantante, è un maestro...**

[12:24:25][Adrilu] "**io che qui sto morrendo... e tu che mangi il gelato**"

[12:24:41][Adrilu] É mesmo? Lucio Dalla é um bom cantor?

No exemplo (22), MarcoB menciona o cantor Lucio Dalla ("*Lucio Dalla da noi è un grande cantante, è un maestro...*", em português, "nosso Lucio Dalla é um grande cantor, é um mestre...") e Adrilu utiliza o italiano para citar um trecho de uma letra de música do cantor ("*io che qui sto morrendo... e tu che mangi il gelato*").

(23)

[15:31:17][IdaR] sim.. começar....

[15:31:30][IdaR] alias...temos q colocar os subtopicos em ordem..saber por onde começamos

[15:31:39][FabríciaC] Quanta responsabilidade

[15:31:45][FabríciaC] vou encarar

[15:31:56][RobertaZ] vai Fabricia, vc é capaz

[15:32:19][FabríciaC] tenho até hj né?

[15:32:23][IdaR] todos vamos ter responsab.... é so uma questao de começar...reconheço q é como dizem os franceses... *il n'y a q le premier pas qui coute!!!*

No exemplo (23), uma equipe brasileira discute a elaboração do trabalho final do Galanet e IdaR cita um provérbio francês ("*il n'y a q le premier pas qui coute*", que, em português poderíamos traduzir como "difícil é dar o primeiro passo") para encorajar FabríciaC.

Às vezes, a citação não se refere à alguma referência externa, como provérbios, poemas ou letras de música, mas à algo que foi dito por outro participante, como no exemplo (24):

(24)

[17:48:09][Jean-Baptiste] *enfin, c'est surtout Carles*

[17:48:16][Jean-Baptiste] *il m'a dit bonjour*

[17:48:22][Jean-Baptiste] *puis il m'a parlé en catalan*

[17:48:28][Jean-Baptiste] *je ne comprends rien au catalan*

[17:48:31][Adrilu] isso é bem interessante!

[17:48:41][Adrilu] nem eu, mas eu tento, e a graça está aí

[17:49:05][Adrilu] e entao?

[17:49:05][Jean-Baptiste] *et comme je lui ai dit que je ne comprenais pas bien, mais qu'il pouvait continuer, que je ferai un effort*

[17:49:31][Jean-Baptiste] *il m'a dit : sabes que aquí estamos para practicar lenguas, no para*

[17:49:48][Jean-Baptiste] *et lá je ne sais plus ce qu'il a dit... mais un truc méchant :D*

Neste trecho, Jean Baptiste relata que ganhou uma “bronca” do colega Carles ao dizer que não compreendia o catalão, língua materna do outro participante (“*et comme je lui ai dit que je ne comprenais pas bien, mais qu'il pouvait continuer, que je ferai un effort*”, em português, “e como eu disse a ele que não compreendia bem, mas que ele poderia continuar que eu faria um esforço”) Para relatar a bronca, ele cita a fala do colega, em espanhol (“*il m'a dit: sabes que aquí estamos para practicar lenguas, no para ...*”, em português “você sabe que estamos aqui para praticar línguas, não para...”)). Nesse exemplo, é importante observar que não é possível saber se a fala foi relatada exatamente como foi proferida, pois a conversa não estava nos registros dos *chats* e provavelmente ocorreu em privado. Carles fala espanhol fluentemente, mas raramente o utiliza, preferindo se comunicar em catalão. É possível, portanto, que Jean-Baptiste tenha utilizado o espanhol para parafrasear o que o outro participante disse em catalão. Auer (1995) ressalta que, embora pareça óbvio que uma citação esteja sempre na língua em que foi proferida, nem sempre é o que acontece. O autor cita um exemplo no qual um aluno italiano está descrevendo, em alemão, uma discussão com colegas alemães e, para citar um insulto proferido por eles, utiliza o italiano. Nesse caso, como explica o autor, a função da alternância é estabelecer um contraste entre o contexto conversacional da citação e o discurso relatado.

Outro tipo de alternância que ocorre com frequência no Galanet e que poderíamos classificar como citação, é a utilização, pelos participantes, dos nomes das funções/ambientes da plataforma em outras línguas que não a sua língua materna (ou a língua que estão utilizando no momento). Apesar da plataforma apresentar opção de tradução para todas as línguas envolvidas, como menciono no capítulo 4 (seção 4.2), os participantes preferem, muitas vezes, utilizar o francês, a

língua padrão em que a plataforma é apresentada caso o usuário não utilize a ferramenta de tradução. É o que ocorre no exemplo (25), em que YolandaD utiliza o termo “*visiteur*” (“visitante”; há a opção de entrar como visitante na plataforma) e no exemplo (26), em que IdaR usa o termo “*messengerie*” (o “mensageiro eletrônico”, ferramenta semelhante a um serviço de e-mails).

(25)

[16:28:50][AnnaO] No sé si podras entrar

[16:29:06][YolandaD] supongo que como *visiteur* es que podré, no?

[16:29:22][AnnaO] No creo, no puedes con todas las funciones

(26)

[15:40:06][IdaR] Sim... mas podiamos colocar uma hierarquia neles...ou nao? O q acham?

[15:40:20][IdaR] envie agora pela *messengerie* esses topicos nessa ordem

[15:40:22][RobertaZ] eu concordo

É interessante notar que a plataforma apresenta a tradução para o português somente na variante de Portugal e, sempre que os participantes brasileiros utilizam os termos em português, citam essa tradução, mesmo que a palavra não seja de fato utilizada o Brasil, como ocorre no exemplo (27):

(27)

[13:15:43][FabríciaC] nao temos acesso e as vezes cai a conexão

[13:15:43][IdaR] Qual tarefa de Fr vc fez?

[13:15:57][FabríciaC] a plurilingue

[13:16:00][IdaR] acabo de receber seu mail Adri

[13:16:05][FabríciaC] idem ao italiano

[13:16:17][IdaR] sim... o problema com os *ficheiros sonoros* é esse

No exemplo, IdaR utiliza a expressão “ficheiros sonoros”, como são chamados os arquivos de som na plataforma. Não utilizamos a palavra “ficheiros” no Brasil, mas, na plataforma, os participantes frequentemente citam os arquivos como “ficheiros”.

5.1.4.

Outras considerações

Nesta seção, discuti as funções do *code-switching* relacionadas à uma perspectiva sócio-pragmática, de acordo com os dados analisados. Comento, aqui, algumas reflexões e conclusões que surgiram durante a análise de dados.

Duas funções que listei no arcabouço teórico não foram encontradas: a função de distanciamento e a função de *triggering* (continuação da última língua utilizada).

A função de distanciamento, o oposto de solidariedade, ocorre quando a língua é utilizada para criar uma atmosfera mais impessoal ou para excluir participantes da conversa (através do uso de uma língua que outros participantes não dominem). Acredito que a ausência do *code-switching* com essa função nos dados analisados tenha relação com os objetivos do projeto: os alunos devem se comunicar com os falantes de todas as línguas e trabalhar colaborativamente para cumprir as tarefas pedidas e, portanto, não devem ter a intenção de se distanciar dos outros participantes ou excluí-los da conversação. É interessante notar que a função de solidariedade, oposta à de distanciamento, é uma das mais frequentes em nossos dados, provavelmente refletindo, da mesma forma, estes objetivos. Acredito também que a presença de mecanismos que permitam a conversa privada entre os participantes também contribua para a ausência do *code-switching* com essa função nos dados, pois há a possibilidade deles interagirem sem a participação de outros indivíduos que queiram, porventura, excluir da conversa.

A função de *triggering*, por sua vez, ocorre quando a alternância funciona como um gatilho (*trigger*) e provoca a mudança da língua em que a conversa ocorria. No caso da intercompreensão, os falantes se expressam predominantemente em suas línguas maternas e as interações não ocorrem em uma língua comum, mas em línguas diferentes. É muito difícil, portanto, que um episódio de *code-switching* desencadeie a mudança de língua da interação, já que os participantes procuram obedecer a regra. Essa característica tem relação com outro aspecto que percebi durante a análise de dados: a negociação das línguas utilizadas.

É comum que os falantes bilíngues negociem a língua utilizada na interação através da alternância de códigos (v. capítulo 3, seção 3.2.2.2). Isso ocorre quando um falante alterna a língua como um convite para a mudança de códigos da interação, se o falante aceitar o convite, também vai alternar o código, o *code-switching* cumpre a função de *triggering* e a língua da interação é mudada. Notei, no entanto, que no Galanet a negociação de línguas utilizadas geralmente não ocorre como nas conversas bilíngues/plurilíngues espontâneas e faladas. É mais comum que a negociação ocorra explicitamente e não por meio da alternância, como no exemplo (28):

(28)

[17:29:21][AnnaO] Jean y podrías explicarnos otra vez lo mismo que has puesto, pero ahora con tus palabras?

[17:29:24][CristinaP] *Alors?*

[17:29:35][Jean-Baptiste] en francés o en castellano ?

[17:29:39][JuanJoséO] que es entonces para ti el alma?

[17:29:53][AnnaO] en castellano mejor

[17:30:03][Jean-Baptiste] lo voy a intentar pues

No exemplo, Jean-Baptiste pergunta se os outros participantes preferem que ele se comunique em francês ou em espanhol (“en francés o en castellano?”) e AnnaO pede que ele fale espanhol (“en castellano mejor”, que em português significa “em espanhol é melhor”). Se trata, aqui, de uma negociação explícita da língua que será utilizada.

No exemplo (29), a negociação ocorre explicitamente, mas de maneira diferente:

(29)

[19:39:24][MarionF] *je dois parler en portugais ou en français renata?*

[19:39:51][RenataB] Sim é muito difícil entender quando nunca se estudou antes.

[19:40:08][RenataB] mas, já estive durante uma semana em Paris.

[19:40:30][MarionF] te gosta?

[19:40:41][RenataB] Marion, faça o que você se sentir mais a vontade.

[19:40:56][RenataB] pode escrever em Portugues ou Frances

[19:41:07][RenataB] sim gostei.

[19:41:19][MarionF] *c'est difficile pour moi!*

[19:41:43][MarionF] falo mais italiano e espanol

[19:42:13][RenataB] ahh, então não tem dificuldades para entender portuges.

[19:42:41][RenataB] o portuges escrito se parece muito com o espanhol.

[19:42:58][MarionF] si

Nesse exemplo, MarionF, falante nativa de francês, pergunta explicitamente para RenataB, uma participante brasileira, que língua deve usar, mas, diante da falta de resposta da outra participante, utiliza o português (“te gosta?”). O uso do português parece a expressão do desejo de se comunicar nessa língua e, ao mesmo tempo, um teste para ver a reação de RenataB à utilização da língua – uma segunda tentativa de negociação. No entanto, diante da resposta de RenataB à primeira pergunta, MarionF alterna novamente para o francês para dizer que usar o português é difícil para ela (“*c'est difficile pour moi!*”, em português, “é difícil para mim!”), mas, em seguida, volta para o português justificando a dificuldade pela falta de competência na língua (“falo mais italiano e espanol”). A alternância para o francês tem a função de qualificação da mensagem, já que utilizar o francês nessa frase enfatiza a pretensa falta de competência de Marion no português. Já o retorno ao português parece cumprir a função de afirmar o desejo de MarionF de continuar a se comunicar nessa língua apesar de sua dificuldade. Durante a continuação da interação, MarionF se expressa prioritariamente em português, utilizando, ocasionalmente, a alternância para o francês com a função de preenchimento.

Outro aspecto que é interessante notar é o uso do inglês nas interações. Poderíamos pensar que, sendo o inglês muito utilizado como língua franca⁵⁰ em situações de contato entre falantes de línguas diferentes, ele seria frequente no Galanet para auxiliar em situações em que os participantes não conseguissem se comunicar. Notei, porém, que raramente os participantes recorrem ao inglês. A maioria das ocorrências da língua inglesa são pontuais, com a utilização de apenas uma palavra ou expressão, geralmente com efeito lúdico (v. seção 5.1.1.5) ou de citação de algum termo ou expressão que não apresente tradução na língua

⁵⁰ Para mais explicações sobre o inglês como língua franca e língua de comunicação nos diferentes países e continentes, ver Graddol (2006)

do participante ou que seja mais utilizado na língua inglesa, como no exemplo abaixo:

(30)

[14:23:34][RenataB] acho que a Adri não saiu, mas não tá agora... deu para entender?!! rss

[14:24:05][Ana_D] heheheh ela deve estar em *stand by*... com o computador ligado e fazendo alguma outra coisa =)

No exemplo (30), Ana_D utiliza o termo “*stand by*” por falta de um termo em português que possua o mesmo significado. É interessante notar que Ana_D explica sua utilização do termo (“com o computador ligado e fazendo alguma outra coisa”).

Já o excerto (31), é um dos raros exemplos da utilização do inglês para resolver uma dificuldade de comunicação:

(31)

[17:20:29][Phelipe] Simge seu portgu~es é ótimo

[...]

[17:21:00][Simge] o que é ótimo? (*you see it is not good, I dont understand!!*)

[...]

[17:21:37][Phelipe] ótimo? *excellent*...

Nesse exemplo, Simge utiliza o inglês como estratégia de qualificação da mensagem, para enfatizar que não compreende o português (“*you see it is not good, I dont understand!!*”, em português, “você vê, ele [o português] não é bom, eu não entendo!!”). Entendo que, ao mesmo tempo, a alternância de Simge para o inglês mostre que ela domina a língua e que esta é uma opção que eles poderiam utilizar na conversa para resolver as dificuldades de comunicação. Phelipe entende a mensagem e responde a dúvida de Simge em inglês (“*Excellent*”). No restante da interação, no entanto, os dois continuam se comunicando em português até que outros participantes se juntam à conversa e Simge passa a utilizar o francês, sua língua de referência.

Noto que os participantes se preocupam em não “quebrar a regra” de utilizar somente as línguas românicas, como fica evidente no exemplo abaixo:

(32)

[00:04:03][Francesco] *it's better for me english alvaro*

[00:04:17][chiaretta] *bueno!ablamos todos english!!!!*

[00:04:25][chiaretta] *ok??*

[00:04:28][Francesco] *good*

[00:04:31][ÁlvaroU] *haha,francesco,but english is not a romanic language...galanet would be very sad! :p*

[00:04:38][Roberto] *ok as u want,but i don't know if we can speak englishmaybe is forbidden*

[00:04:47][Francesco] *infact*

[00:05:01][Francesco] *i think that we cannot speak english*

[00:05:05][Roberto] *yeah.i was thinking the same*

[00:05:14][Francesco] *we can try to speak **francaise***

[00:05:17][chiaretta] *oh...is forbidden..*

[00:05:20][ÁlvaroU] ***non,nous ne pouvons parler pas anglais***

No exemplo (32), os participantes brincam sobre a utilização do francês e a regra do projeto, na qual o inglês seria proibido (*forbidden*). A alternância para o inglês tem, nesse caso, uma função lúdica, não relacionada com questões de dificuldade de comunicação.

Através da análise dos dados e das reflexões sobre os resultados apresentados, podemos constatar que, na perspectiva sócio-pragmática e interacional, o *code-switching* ocorre, em nosso contexto, de maneira diferente de como ocorre no discurso bilíngue. Veremos, a seguir, os resultados relacionados ao *code-switching* na perspectiva do ensino/aprendizagem.

5.2.

A perspectiva do *code-switching* em atividades do ensino/aprendizagem de línguas

Conforme discussão no capítulo 3, o uso da língua materna dos estudantes ou de outras línguas conhecidas por eles tem sido frequente objeto de estudo dos pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O *code-switching* emerge como um possível suporte de aprendizagem, embora muitos ainda o considerem como interferência negativa. Veremos, nesta seção, os resultados da análise do *code-switching* segundo aspectos mais específicos do ensino/aprendizagem. Na seção 5.2.1, serão discutidas as descobertas relacionadas à classificação dos dados segundo as funções listadas no capítulo 3 (3.4.2). Já na seção 5.2.2 apresento reflexões relacionadas à aprendizagem colaborativa, um dos mais importantes aspectos pedagógicos da intercompreensão.

5.2.1.

Funções da alternância

Segundo autores como Castellotti (2001), Cook (2001), Ho (1985 apud Ferroni, 2010) e Ferroni (2010), o *code-switching* desempenha funções específicas em ambientes de ensino/aprendizagem. De acordo com as tipologias listadas pelos autores, estabeleci, no capítulo 3, o arcabouço teórico para a análise dos dados nesta perspectiva. A seguir, apresento os resultados encontrados de acordo com as funções listadas:

5.2.1.1.

Organização do ambiente pedagógico

Como menciono no capítulo 3, nos *chats* do projeto Galanet não é papel dos professores organizar as atividades da mesma forma que um professor administra as tarefas e alunos em sala de aula e, portanto, não seria provável que houvesse

episódios de alternância com essa função. De fato, não encontrei nos dados alternâncias que retratem a organização do ambiente pedagógico. Na coordenação das tarefas, como a distribuição de alunos em *chats* diferentes⁵¹ e a organização da elaboração do “dossier de imprensa”, os coordenadores se expressam na sua língua materna e alternam muito pouco, provavelmente se esforçam para cumprir a regra do projeto.

5.2.1.2.

Construir significado e checar a compreensão

O *code-switching* para clarificar/pedir clarificação sobre o significado de determinada palavra ou expressão aparece com frequência nos dados analisados, como evidente através da análise sócio-pragmática apresentada na seção 5.1. As alternâncias classificadas como *code-switching* de clarificação (5.1.2.3) e, principalmente, de reiteração (5.1.2.2) frequentemente são empregadas para auxiliar na construção do significado. O trecho abaixo, exemplifica essa função:

(33)

[20:04:31][MarionF] *je voudrais étudier les sites et les civilisations*

[20:04:51][Simge] *communication. Justement a l'université en france les etudes ne sont jamais spécifique.*

[20:05:04][RenataB] *voudrais?*

[20:05:15][Simge] *Moi je suis intéressé avec la communication culturelle, les festivals etc*

[20:05:24][MarionF] *gostaria*

No exemplo, RenataB pergunta o significado da palavra “*voudrais*”, em francês, e MarionF, que tem conhecimento da língua portuguesa, traduz a palavra.

Às vezes o participante oferece a tradução da palavra em mais de uma língua, como ocorre no exemplo (34):

⁵¹ Em chats com hora marcada quando o número de alunos presentes é muito grande, os coordenadores/animadores organizam os alunos em chats diferentes de modo que todas as línguas estejam representadas em cada um.

(34)

[12:32:47][Perrine] am niste prieteni, **amici** acolo[12:33:09][YasminP] prieteni?[12:33:34][alina] **già!!!cosa significa???**[12:33:47][Perrine] prieteni=**amici**=*amis*

Aqui, Perrine se comunica em romeno e já oferece a tradução da palavra “*prieteni*” para o italiano (*amici*). No entanto, os interlocutores não compreendem o significado da palavra e expressam a dúvida. Perrine, então, traduz a palavra para o italiano e para o francês, pois havia participantes italianos e franceses na sala naquele momento.

É importante notar que nem sempre, no Galanet, o participante que clarifica uma dúvida utiliza a tradução do enunciado como estratégia, pois isso depende da competência do falante na língua do interlocutor. É diferente do que ocorre na sala de aula de língua estrangeira em que o professor é fluente na língua materna dos alunos. Na intercompreensão, há a opção de esclarecer uma dúvida oferecendo uma explicação ou paráfrase na própria língua materna ou uma tradução aproximada ou paráfrase na língua estrangeira, como ocorre no exemplo abaixo:

(35)

[17:42:17][Simge] arrasando =?

[17:42:20][Adrilu] Renata, certa vez a mae de um amigo me ligou e eu fiquei completamente muda! Só falava "*oui*", "*non*", "*ah*"...[17:42:51][Adrilu] arrasando é gíria (*argo*)

[...]

[17:43:40][Adrilu] Simge está arrasando = "*Simge est tres fort*"

[17:43:55][Adrilu] não conheço uma gíria para isso...

No exemplo (35), Simge não compreende o significado da palavra “arrasando”. Sem saber como traduzir a expressão para o francês, Adrilu esclarece que se trata de uma gíria. Ela usa a palavra “*argo*” que pode ser um erro tipográfico do francês (“gíria” em francês é “*argot*”) ou a tradução da palavra “gíria” em turco, língua materna de Simge. Em seguida, Adrilu tenta fazer uma tradução aproximada (“*Simge est tres fort*”) e justifica que “não conhece uma gíria para isso”.

Cook (2001, p.414) e Ho (1985 apud Ferroni, 2010, p.81) relacionaram este uso do *code-switching* com a tentativa de poupar tempo, o que também ocorre nos dados analisados. Como menciono no capítulo 4, as mensagens nos *chats* devem ser curtas e há diferentes estratégias para poupar tempo: utilizar abreviações, acrônimos ou *emoticons*, por exemplo. Este tipo de *code-switching*, então, aparece como uma destas estratégias, como ocorre no exemplo abaixo:

(36)

[17:44:39][Adrilu] *cenacle* = ?

[17:45:28][Jean-Baptiste] *waou Cristina*

[17:45:35][Jean-Baptiste] *tu parles mieux Français que moi :D*

[17:45:41][CristinaP] Me tengo que ir, Adrilu. *Cenacle*= reunião de filósofos. à la prochaine!

No exemplo, Adrilu pergunta o significado da palavra “*cenacle*”, que CristinaP traduz como “reunião de filósofos” (“reunión de filósofos”). Adrilu poderia ter feito uma pergunta completa para pedir o significado da palavra, mas utiliza a palavra em francês para tirar a dúvida, e, assim, economiza tempo.

A função de checar a compreensão do interlocutor aparece menos nos dados analisados. Em sala de aula, o professor utiliza esse tipo de alternância para checar a compreensão dos alunos e os alunos a utilizam para checar a própria compreensão. Não encontrei nenhum exemplo em que o participante utilize a alternância para checar a compreensão por parte do interlocutor, encontrei apenas o *code-switching* para checar a própria compreensão, como nos exemplos (37) e (38):

(37)

[17:21:51][JuanjoséO] QUE DIAS DE LA SEMANA OS CONECTAIS A PARTE DE LUNES Y MIERCOLES?

[17:22:02][YolandaD] ninguno más juanjose

[17:22:08][CristinaP] *Voilà,, tu as deviné.*

[17:22:12][Phelipe] Lunes segunda? miercoles terça?

Nesse extrato, Phelipe tem dúvidas sobre o significado de dois dias da semana mencionados por JuanjoséO em espanhol (“LUNES Y MIERCOLES”,

que significam segunda e quarta-feira, respectivamente). O participante, então, repete as palavras seguidas de sua possível tradução em português para pedir que os colegas confirmem sua hipótese.

(38)

[17:23:00][Simge] *CEST DIFFICILE DE SUIVRE, CA VE VITE!*

[17:23:07][CristinaP] *OUI*

[17:23:08][Phelipe] *suiivre?*

[17:23:16][Adrilu] É isso! Eu errei! Eu disse "me encanta mucho Rio de Janeiro"...

[17:23:27][RenataB] olá a todos!!

[17:23:27][Phelipe] *ca = voce = usted ?*

[...]

[17:24:03][Simge] *suiivre=siga*

Nesse exemplo, Phelipe tem dúvidas sobre algumas palavras em francês utilizadas por Simge (“*suiivre*” e “*ça*”, grafada pela participante sem cedilha). Ele pergunta o significado de “*suiivre*” (“seguir” em francês) e utiliza o símbolo de igual e a mesma palavra em duas línguas (o “você”, em português e “usted”, em espanhol) para perguntar aos colegas se deduziu corretamente o significado da palavra “*ça*” (que significa “isso/isto”).

5.2.1.3.

Dirigir-se a alguém em particular

O *code-switching* pode ser utilizado pelo professor, em sala de aula, para elogiar, motivar, criticar ou dar alguma instrução específica ao aluno. Como comento no capítulo 3 (3.4.2), essa função pode ser relacionada à função sócio-pragmática da solidariedade e, de certo modo, à função de especificação do interlocutor, mas limitando-se a mensagens de conteúdo relevante pedagogicamente. Encontramos, nos dados, elogios, críticas e palavras de motivação, mas os participantes não alternam a língua para expressá-los. Geralmente os elogios ou críticas partem dos falantes quando um interlocutor que

fala outra língua como língua nativa resolve se comunicar em uma língua estrangeira, como no exemplo (39):

(39)

[12:44:13][Mihaela] *et je ne veux pas contrarier mon prof*

[12:44:23][YolandaR] ahh, pues veo que se te da bien escribir en francés

[12:44:30][JpabloG] haces bien

No exemplo, YolandaR elogia, em sua língua materna, o desempenho de Mihaela em francês.

Todas as funções comentadas acima se relacionam, em um contexto mais amplo, com a aprendizagem colaborativa, discutida na seção que se segue.

5.2.2.

Aprendizagem colaborativa

Como discutido no capítulo 2 (seção 2.3), o “andaimento” ou *scaffolding* se caracteriza pela aprendizagem através de um suporte (“andaime”) mais experiente, que ajuda o aluno a construir seu conhecimento. Embora as pesquisas geralmente considerem os professores como ponto de suporte, no projeto Galanet todos os participantes, alunos, professores e coordenadores, tanto proporcionam suporte quanto se apoiam nos demais para aprender, já que todos possuem competências desiguais nas línguas envolvidas no projeto. O *code-switching* funciona como uma estratégia de *scaffolding*, auxiliando os participantes em sua aprendizagem. Os trechos (40) e (41) exemplificam como ocorre essa colaboração entre os participantes:

(40)

[19:49:33][MarionF] *ma mère habitait à rio*

[19:49:43][RenataB] nem todos os brasileiros são simpaticos...

[19:49:54][MarionF] !!!

[19:50:20][RenataB] :)))) mas, estes são a exceção...

[19:50:55][RenataB] *mere?* querer?

[19:51:22][MarionF] mi mae viveu no brasil

[19:51:48][RenataB] que interessante!!

No exemplo (40), MarionF fala, em francês, que sua mãe morou no Rio de Janeiro, cidade de RenataB. A participante demonstra que não entende o significado da frase de MarionF por não ter compreendido uma palavra (“*mère*”, grafada no exemplo sem acento), que repete acompanhada da palavra em português que acredita ser sua tradução (“querer”). Para ajudar RenataB, MarionF se esforça para traduzir o que disse (“mi mae viveu no brasil”) o que resulta na compreensão da mensagem por parte da outra participante.

(41)

[12:12:42][IdaR] Que bom... entao... **me piace!! Prego, Marco!**

[12:13:01][Adrilu] Na Itália me diziam que os italianos entendem os espanhóis, mas não os portugueses.

[12:13:12][Ana_D] Em italiano não se pode dizer "de nada" de outro jeito também?

[...]

[12:15:14][Ana_D] Vou perguntar de novo: Em italiano não se pode dizer "de nada" de outro jeito também?

[12:15:26][IdaR] COncordo com a Adri... sotaque italiano em SP

[12:15:26][Stefano] **di niente...di nulla**

[12:15:35][Adrilu] O modo de se vestir do paulistano (paulistano=**gente di Sao Paulo**) é muito parecido ao italiano também!

[12:15:49][MarcoB] **Ana...in italiano è di nulla...**

[12:15:56][IdaR] Bem.... prefiro o mode se vestir da Italia... heheheh...

[12:16:00][IdaR] tenho mesmo de ir....

[12:16:02][Adrilu] A estética paulista também é italiana!!!

[12:16:07][IdaR] **arivederti a tutti...**

[12:16:12][Ana_D] **ah, grazie!** Porque outro dia estava conversando com a Irene e ela me disse "**di niente**" =)

Neste exemplo, IdaR utiliza a expressão “prego” que aprendeu no decorrer da conversa. Ana_D pergunta se há outro modo de dizer “de nada” e tem sua pergunta respondida por Stefano e por MarcoB, dois participantes italianos, que, nesse caso, são os participantes mais experientes da conversa. Os dois italianos auxiliam as brasileiras em sua tentativa de se comunicar em italiano, esclarecendo suas dúvidas, mas também são auxiliados por Adrilu, que presume que os italianos não entenderiam a palavra “paulistas” e oferece o significado da palavra

em italiano (“gente di Sao Paulo”). Em outras conversas, tanto Ana_D quanto IdaR utilizam as expressões que aprenderam com a ajuda dos dois italianos, mostrando que internalizaram o significado delas e que agora estão utilizando essas expressões de acordo com suas vontades e necessidades.

É possível perceber que a função sócio-pragmática de reiteração contribui muito para a aprendizagem colaborativa, como no exemplo (42):

(42)

[13:40:02][IdaR] A Martine perguntou se nós fizemos apostas

[13:40:03][YolandaD] sí, ya he votado y vosotros?

[13:40:15][YolandaD] apostas

[13:40:17][YolandaD] ?

[13:40:29][RenataB] já votei!!

[13:40:29][Adrilu] Pois é, nos brasileiros estamos divididos... apostas = **pari**

[13:40:34][IdaR] apostas, qdo cada um diz o q quer que vença

[13:40:43][YolandaD] ah, ok

[13:40:50][IdaR] como se diz em espanhol?

[13:40:52][YolandaD] qué tema habéis votado?

[13:40:57][YolandaD] apuestas, es parecido

Nesse exemplo, YolandaD, uma participante espanhola, não compreende o significado da palavra “apostas”. Adrilu, falante nativa de português que morou na Itália, tenta ajudar dando o significado da palavra em italiano (“apostas = *pari*”). IdaR, que tem o português como língua nativa, oferece uma definição da palavra e YolandaD diz que compreendeu. Não temos como saber se foi a reiteração de Adrilu ou a paráfrase de IdaR que ajudou YolandaD a esclarecer sua dúvida, mesmo sabendo que YolandaD fala italiano com fluência, mas percebemos como a alternância de reiteração serve ao propósito de ajudar aos outros participantes. IdaR, em seguida, pergunta o significado da palavra em espanhol e Yolanda responde, mostrando que realmente compreendeu o significado da palavra.

Os exemplos não mostram somente a clarificação de dúvidas que surgem nas conversas do próprio projeto, mas dúvidas que os participantes trazem de fora

das conversas do *chat* (de aulas de língua, leituras ou de conversas privadas), como ocorre no exemplo (43):

(43)

[17:49:00][Adrilu] Simge, o que quer dizer *dénicher*

[17:49:38][RenataB] mesmo que voce não use o artigo certo todos vão entender.

[17:50:14][Simge] *trouver quelque chose qui etait caché*

[17:50:40][Adrilu] Ah, tá!

Nesse exemplo, Adrilu, participante brasileira, utiliza uma alternância de clarificação para perguntar a Simge, que tem o francês como língua de referência, o significado da palavra “*dénicher*” (“encontrar”), que não é utilizada na conversa. Simge ajuda a colega explicando o significado da palavra sem utilizar tradução.

Durante a análise de dados, notei que a ocorrência do *tandem* é muito comum, como comento brevemente na seção 5.2.2.1.

5.2.2.1.

Ocorrência de *tandem* no projeto

O *tandem*⁵² é uma modalidade de aprendizado de línguas estrangeiras na qual cada participante pode se comunicar na língua do outro e, assim, ter uma oportunidade de praticar e receber suporte de um falante nativo ou mais proficiente. Ao contrário do que ocorre na intercompreensão, no *tandem* a “regra” é falar a língua do interlocutor e não sua língua materna. No entanto, os participantes do projeto Galanet aproveitam a oportunidade de contato com falantes de línguas diferentes não só para praticar a intercompreensão, mas também o *tandem*. O convite ao *tandem* dentro do projeto ocorre por meio da negociação da língua a ser utilizada na interação que, como vimos anteriormente, raramente ocorre por meio do *code-switching*, mas por meio de uma negociação expressa que resulta no *code-switching*. É o que ocorre nos exemplos a seguir:

⁵² Para mais informações sobre o *tandem* e sua modalidade virtual, ver Telles (2009).

(44)

[16:15:24][RenataB] vocês querem que eu fale em Português?

[16:15:26][YolandaD] Madrid?

[16:15:29][Ana_D] sim, mas pretendo ir algum dia!

[16:15:32][YolandaD] si por favor

(45)

[16:17:22][YolandaD] he escrito bien lo que os he intentado decir em portugues?

[16:17:26][RenataB] Yolanda, claro que você pode!! Fale no seu idioma

[16:17:45][YolandaD] sin, em castellano si pero quiero aprender português

[16:18:25][RenataB] que bom!! Mas você pode aprender lendo o que eu escrevo

[16:18:36][YolandaD] mais ou menos

[16:18:56][RenataB] mas, fique a vontade para fazer o que você quiser

No exemplo (44), RenataB, falante nativa do português e proficiente em espanhol, pergunta se YolandaD prefere que ela utilize o português ou o espanhol. YolandaD, falante nativa de espanhol (que deixa clara sua vontade de aprender português), pede a RenataB que utilize sua língua materna e tenta, no decorrer da interação, produzir enunciados em português. Algum tempo depois, como mostra o exemplo (45), YolandaD pergunta a RenataB se os enunciados produzidos por ela em português estão corretos. RenataB pede que YolandaD siga as regras do projeto e se comunique em sua língua nativa. YolandaD reforça seu desejo de praticar o português e RenataB aceita seu pedido. É possível perceber o quanto os participantes relutam para utilizar o *tandem* diante das regras do projeto.

É possível, analisando os dados do projeto, encontrar evidências de que a utilização da língua estrangeira resulta na aprendizagem. Muitas vezes, a própria alternância reflete o que foi aprendido, como veremos a seguir.

5.2.2.2.

Indícios de aprendizagem

Analisando as interações do projeto podemos encontrar situações em que os participantes aprendem palavras ou expressões nas línguas estrangeiras com os participantes nativos e depois as utilizam nas interações. É através da alternância de código, a utilização das línguas estrangeiras, que encontramos indícios de aprendizados que ocorreram na plataforma, o que podemos observar nos exemplos (46), (47) e (48):

(46)

[16:49:30][Phelipe] Entende Yolandinha?

[...]

[16:49:43][YolandaD] Yolandinha????? hahahahahaha

[16:49:57][Phelipe] Yolandinha, forma carinhosa....

[16:50:09][AnnaO] jejejejeje

[16:50:14][Phelipe] Phelipinho, Juanzinho...

[16:50:16][YolandaD] sí sí... ronaldinho... rivaldinho... entendo entendo

(47)

[17:14:22][Phelipe] Oi galera!

[17:14:34][YolandaD] oi phelipinho!

(48)

[17:17:21][Simge] *tout le monde se connait, cest super*

[17:17:27][CristinaP] *Ok. Tu étudies quoi?*

[17:17:30][YolandaD] Eu sou Yolandinha pra os companheiros

No exemplo (46), Phelipe chama YolandaD de “Yolandinha” e a colega não entende o uso do diminutivo. O participante explica que o diminutivo expressa uma forma carinhosa e, mencionando nomes de jogadores de futebol brasileiros, YolandaD mostra que compreendeu. No exemplo (47), YolandaD utiliza o diminutivo em português, assim como no exemplo (48), no qual a participante alterna para o português e utiliza o diminutivo de seu próprio nome, mostrando que aprendeu o uso do diminutivo com nomes próprios.

O exemplo (49) mostra o aprendizado de uma marca verbal de um elemento não-verbal da conversação encontrado em *chats*, a onomatopéia para risada, que difere de uma língua para a outra:

(49)

[17:31:13][YolandaD] jajajaja

[...]

[17:31:31][AnnaO] jejeejeje

[...]

[17:31:39][Phelipe] jajajajaja = jejejejeje + hahahahahaha

[...]

[17:31:53][Phelipe] Como os franceces riem Simge?

[...]

[17:32:14][Simge] *je ne sais pas, en turc cest ahhahahaha*

No exemplo, Phelipe brinca com a maneira dos participantes expressarem o riso em outras línguas, um assunto que já havia surgido em outras sessões de *chat*. A partir de então, sempre que estão juntos no mesmo *chat*, Phelipe utiliza a maneira espanhola de expressar o riso e as participantes espanholas utilizam a brasileira. Essa utilização tem uma função lúdica e ilustra também a maneira como os participantes aprendem na plataforma, além de mostrar que eles aprendem também elementos relacionados ao contexto *chat*.

Neste capítulo, mostrei funções do *code-switching* relacionadas à sua perspectiva pedagógica e apontei alguns aspectos da relação entre o *code-switching* e aprendizagem colaborativa. Apresento maiores reflexões sobre estes resultados, assim como sobre os resultados dos aspectos sócio-pragmáticos e interacionais da alternância, no capítulo 6, a seguir.

6 Considerações finais

A intercompreensão de línguas é uma modalidade de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, centrada no desenvolvimento da competência plurilíngue e na capacidade de comunicação exolíngue, na qual cada aprendiz se comunica em sua língua materna ou língua de referência e desenvolve habilidades para compreender a língua do outro e ajudá-lo a compreender a sua. Como envolvem o contato entre falantes de línguas diferentes, as interações produzidas no contexto da intercompreensão apresentam muitos episódios de *code-switching* ou alternância de código, mas os aprendizes são geralmente orientados a utilizar as línguas estrangeiras apenas pontualmente. Neste estudo, defendo a alternância de códigos a favor de processos de intercompreensão de línguas, através da análise qualitativa e interpretativa de dados do projeto Galanet, no contexto de *chats* plurilíngues. Compreendo que o *code-switching*, nesse contexto, faz parte da gama de estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes, e que também contribui pra a aprendizagem das línguas em si, proporcionando oportunidades de prática e de aprendizagem.

O objetivo inicial da pesquisa era investigar a importância do *code-switching* para os projetos de intercompreensão que envolvem interação *online* em duas perspectivas: a sócio-pragmática e a pedagógica. Após a análise de dados, no entanto, ficou evidente que as duas perspectivas estão estreitamente relacionadas e que não é possível separá-las. Estabeleci um arcabouço de análise a partir de tipologias funcionais sócio-pragmáticas e pedagógicas propostas por diferentes autores (Gumperz, 1982a; Grosjean, 1982; Koziol, 2000; Caubet, 2001; McCormick, 2002) e percebi que as funções associadas à perspectiva sócio-pragmática cumpriam também funções pedagógicas. A função de reiteração, por exemplo, que se mostrou a função mais frequente do *code-switching* no contexto da pesquisa, é utilizada para transmitir significados (v. capítulo 5, seção 5.2.1.2) e checar compreensão, enquanto a solidariedade se relaciona com o *code-switching* para elogiar ou motivar (v. capítulo 5, seção 5.2.1.3).

Entendo que seja natural que as duas perspectivas se relacionem, já que concebo os ambientes pedagógicos como situações sociais, nas quais a linguagem tem papel fundamental para a construção do conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem envolve diferentes dimensões, como a dimensão cognitiva e a afetiva, por exemplo, e é possível perceber que as funções sociais e pragmáticas do *code-switching* estão relacionadas à estas dimensões. A alternância de códigos pode servir, por exemplo, para mitigar uma afirmação rude de um aprendiz sobre o outro ou para fazer com que um aprendiz se sinta mais confortável cumprindo uma tarefa com um grupo de pessoas que não conhece, o que estaria relacionado, por exemplo, à uma dimensão afetiva do ensino-aprendizagem.

Van Lier (1995) oferece uma reflexão parecida sobre o *code-switching* quando diz que o fenômeno, como o processo de ensino-aprendizagem, se relaciona com aspectos cognitivos (estratégias de aprendizagem, por exemplo), aspectos linguísticos (transferência entre as línguas, análise contrastiva) e aspectos interacionais (sociais e educacionais, que incluem, por exemplo as intenções de comunicação e dinâmica do grupo). Ferroni (2010, p.85), por sua vez, defende que há dois níveis de interação nos quais a alternância se faz presente: o relativo à aprendizagem e o relativo às relações pessoais.

No capítulo 2, menciono as diferentes dimensões e repertórios envolvidos na construção de uma competência plurilíngue, de acordo com a proposta de Melo (2006). Para a autora, construir uma competência plurilíngue envolve a gestão dessas diferentes dimensões e repertórios: a dimensão sócio-afetiva, o repertório linguístico-comunicativo, o repertório de aprendizagem e a dimensão interacional. Acredito que o *code-switching* tenha relação com a gestão destas dimensões e repertórios, auxiliando na construção da competência plurilíngue. O indivíduo alterna a língua de acordo com suas motivações, com suas habilidades e competências construídas/em construção, com suas representações das línguas que domina/aprende, as relações dessa língua com a sociedade e com o contexto nos quais está inserido, em dimensões micro e macro.

É importante ressaltar que esses aspectos se enquadram em uma perspectiva mais ampla de aprendizagem colaborativa para a qual, como vimos no capítulo 5, o *code-switching* é uma ferramenta valiosa. É possível perceber o papel

importante da utilização de outras línguas na troca linguística e cultural que ocorre neste tipo de interação: os participantes podem praticar o conhecimento que adquiriram em situações reais de comunicação e ter suas deduções confirmadas ou corrigidas por outros participantes. O *code-switching* proporciona situações ainda mais ricas, linguística e culturalmente.

Como mencionei na introdução do trabalho, uma das proposições da pesquisa era a de delinear uma proposta pedagógica da utilização do *code-switching* para a aprendizagem plurilíngue e multicultural ou, mais especificamente, para a intercompreensão. Obviamente, esta é uma tarefa difícil de ser empreendida em uma dissertação de mestrado e necessita de estudos mais amplos sobre diversos aspectos que contribuiriam para esta proposta. Pretendo, com esse trabalho, ter colaborado para uma reflexão nesse sentido.

Durante a pesquisa surgiram muitos assuntos relacionados e caminhos teórico-analíticos diferentes a seguir, que certamente contribuiriam para essa reflexão, mas que fugiram ao escopo da proposta ou não puderam ser desenvolvidos por restrições de tempo/espço. O *code-switching* no desenvolvimento da *interlíngua* e *correção de erros*, por exemplo, faziam parte do projeto original da pesquisa, mas, como são assuntos complexos, que demandam muita leitura, discussão e cuidado na análise, não puderam ser incluídos e poderiam ser abordados em um desdobramento deste estudo.

Entendo que a perspectiva gramatical, que trata de restrições formais e padrões de ocorrência universais do *code-switching*, também é muito importante para estabelecer uma “pedagogia” voltada para a intercompreensão e sua inserção curricular. Um desenvolvimento futuro deste trabalho poderia voltar-se, então, para uma perspectiva gramatical.

Utilizo como dados da pesquisa somente os *logfiles* (registros, v. capítulo 4) dos *chats* do projeto Galanet. Os *logfiles* são muitas vezes tomados como dados únicos em pesquisas em contexto digital, o que, de acordo com Greiffenhagen e Watson (2006 apud Braga, 2001), não seria uma opção adequada. Adotando uma perspectiva etnometodológica, os autores criticam o fato de que a análise de *logfiles* apresenta apenas o ponto de vista do analista e não dos participantes, além de mostrarem apenas o que ocorre em um determinado momento, perdendo a

possibilidade de acompanhar como uma interação se desenvolve ao longo do tempo. Penso que seria interessante ter a opinião dos participantes sobre os motivos da alternância, pois muitas vezes minha classificação é apenas uma hipótese sustentada pelas evidências que encontro no texto (a microanálise dos dados) e nas outras informações que tenho por ter participado do projeto e das sessões analisadas (as informações que tenho em nível macro, que, muitas vezes, não podem ser encontradas ou deduzidas através do texto, como a nacionalidade dos participantes, suas línguas maternas - que muitas vezes não são suas línguas de referência, como é o caso de participantes que têm o turco ou o russo como língua nativa – entre outras informações).

Braga (2001) comenta que uma atividade *online* não ocorre somente *online*, mas tem relação com fatos que ocorrem fora do ambiente virtual. O Galanet tem outros ambientes onde também ocorrem interações, síncronas ou assíncronas. Uma pesquisa mais ampla poderia incluir, por exemplo, dados coletados no fórum de discussão da plataforma ou conversas privadas através do “mensageiro eletrônico”.

Pude notar que alguns elementos de nível macro seriam interessantes para uma análise mais profunda ou que envolva outros aspectos em relação ao uso do *code-switching*. A questão da alternância entre o catalão/espanhol por participantes espanhóis traz uma questão identitária, por exemplo, que não abordei na pesquisa. Na sessão “*Idee a confronto*”, houve conflitos por parte dos participantes de outras nacionalidades e os participantes espanhóis, falantes do catalão, que eram acusados pelos colegas de não serem cooperativos e se negarem a utilizar ferramentas de intercompreensão (o que incluiria principalmente a alternância para o espanhol), para auxiliá-los a compreender a língua. Notei que os participantes catalães ficavam ofendidos diante das afirmações dos colegas de que o catalão é uma língua “estranha”, “mais difícil que as outras” ou “uma mistura de todas as outras” e que isso influenciava em seu comportamento (e provavelmente na escolha de utilizar o catalão ao invés do espanhol). Certamente, esta situação se relaciona com aspectos mais amplos associados à questões políticas e identitárias.

Penso que a direção que as pesquisas em intercompreensão têm tomado contribuem imensamente para a ampliação e disseminação do conceito. Construir novos projetos, continuar a pesquisa em inserção curricular e em intercompreensão entre línguas não-aparentadas é fundamental diante do cenário da área de ensino-aprendizagem de línguas, não só na Europa, mas no resto do mundo. Afinal, como comenta Capucho (2010, p.2), a intercompreensão está longe de ser um conceito (re)conhecido e partilhado pela sociedade em geral, estando ainda “distante do mundo real”. No entanto, acredito também que, dada a tendência para o crescimento das abordagens de ensino-aprendizagem à distância, não só a pesquisa sobre intercompreensão em meios virtuais, mas também sobre o *code-switching* em *chats* (em especial em *chats* plurilíngues) deveriam ganhar mais destaque. Espero ter contribuído, com este estudo, para o início de novas pesquisas na área.

7

Referências

ALFONZETTI, G. Italian-dialect code-switching in Sicily. In: AUER, P. *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, 1998, p.180 - 214

AUER, P. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1984a

AUER, P. On the meaning of conversational code-switching. In: AUER, P. and DI LUZIO, A. (Eds) *Interpretive Sociolinguistics*. Tübingen: Narr, 1984b, p. 87 – 112

AUER, P. A conversation analytics approach to code switching and transfer. In: HELLER, M. *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p. 187 - 213

AUER, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds) *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 115 – 136

AUER, P. (Org.) *Code-switching in conversation: language, interaction and identity.*, 1998.

AUER, P. A postscript: code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*. 37, 2005, p.403 - 410

ARAÚJO E SÁ, M. H. *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. 1996. 867 f. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro. 1996

ARAÚJO E SÁ, M.H. et al. *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

ARAÚJO E SÁ, M.H.; MELO-PFEIFER, S. (Org.) *Formação de formadores para a intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

BATESON, G. (1972) Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 85 – 106

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. *UNIrevista*, São Leopoldo, v.1, n.3, p.1 – 11, 2006

BREUNIG, C. G. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe*. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

CALVET, L.J. *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon, 1999

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. *Synergies Europe*, v.1, n.5, p.101-113, 2010

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO. Jornadas Europeias de Plurilinguismo. Observatório Europeu do Plurilinguismo, União Europeia, 2005. Disponível em: <51959387.fr.strato-hosting.eu/.../charteplurilinguisme_ptv2.doc> Acesso em 01 Fev 2013

CARTON, T. *Communaute en ligne, discours et acquisition dans un forum de formation plurilingue*. 2006. 98 f. Dissertação (Master 1 Études Italiennes) - Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, 2006

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, 2001

CASTELLOTTI, V ; COSTE, D ; MOORE, D. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In : MOORE, D. (Coord.), *Les représentations de langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 2001, pp.101-131

CELCE-MURCIA, M.(Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston : Heinle & Heinle, 2001

CHAVAGNE, J. P. L'intercompréhension entre langues voisines. *Traduire*, Paris, n.210, p. 63 – 72. 2006.

CHAVAGNE, J. P. Le rêve romanophone. Mesa redonda. In : JOURNEES PEDAGOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ESPAGNE, Barcelona, 2009

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment, 2008. Disponível em: <http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_en.pdf> Acesso em 01 Fev 2013

COMISSÃO EUROPEIA, Multilinguismo: uma ponte para a compreensão mútua, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009. Disponível em: <<http://www.cied.uminho.pt/uploads/MULTILINGUISMO.pdf>> Acesso em 01 Fev 2013

COOK, V. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*. Toronto, v.3, n.53, p.403 – 423. 2001.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE G. *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe – Division des Politiques Linguistiques, 1997.

COSTE, D. La notion de compétence plurilingue. In: Atas do seminário *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 2011. Disponível em <<http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>> Acesso em: 10 Set 2013

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

DABÈNE, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines. *Langages*, Paris, n.39, p.51-64, 1975.

DABÈNE, L. *Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes*. In :STOLIDI, J. Stolidi (Dir.), *Études hispaniques*, n. 22, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 1992.

DEGACHE, C. Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. Comunicação apresentada em The International Conference Teaching and Learning in Higher Education: new trends and innovation, Aveiro, 2003. Disponível em <www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf> Acesso em: 9 Set 2013

DEGACHE, C. La intercomprensión, un desafío educativo para el desarrollo multilingüe de América Latina. Mesa redonda apresentada em Seminário de Formación “La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina”. Chile, 2010.

DEGACHE, C. *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension*. In : Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), *Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung*. Leipzig, 2008.

DEGACHE, C. *Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe - The Galanet project solution*, Comunicação apresentada em: The International Conference Teaching and learning in higher education: new trends and innovation, Universidade de Aveiro, 2003. Disponível em <www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf> Acesso em: 01 Fev 2013

DE PAULA, M.R.B. Exolingüismo: estrangeiros e nativos face a conflitos de comunicação. *Revista Letras*, Santa Maria, v.1, n. 002, 1991.

DENUDOM, D. Alternance codique en situation pédagogique, choix des codes, définitions et typologie. *LIDIL*, Grenoble, n.5, p.85-95, 1992

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____ (Eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 1 - 32

DESLANDES, A.P. Strategies for teaching: an experiment with two students. *Pesquisa em discurso pedagógico - o ensino de línguas e as novas tecnologias*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1 – 6, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/>> Acesso em: 20 mar. 2013

DESLANDES, A.P. Do People Learn Autonomously As They Used To? A comparative analysis of books for self-directed learning of English. 2010, t (Pós-Graduação Lato-Sensu em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010a.

DESLANDES, A.P. Intercompreensão, code-switching e aprendizagem colaborativa online: uma análise de interações no projeto Galanet. 2010, trabalho acadêmico (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010b.

DEVILLA, L. *Intercompréhension et compétence plurilingue : choix des langues et alternances codiques dans les interactions en ligne de la plateforme Galanet*. Comunicação apresentada em: Colóquio “Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, integration”. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble (França), 2012. Disponível em <http://ic2012.u-grenoble3.fr/Contenu/Resumes/Devilla.pdf>

EMOTICON. In: WIKIPEDIA, the free encyclopedia. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticon>>. Acesso em: 15 mar. 2013

ERICKSON, T. *Social Interaction on the Net: Virtual Community as participatory Genre*. Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science. v.6, p. 13-21, 1997

FERRONI, R. *A comutação de código em sala de aula*. São Paulo: FAPESP, 2010.

GARCIA, M.E.M. El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, [s.l.], n.8, p.120-126, 2010

GARDNER-CHLOROS, P. *Code-switching*. New York: Cambridge University Press, 2009.

GARDNER-CHLOROS, P. Contact and code-switching. In: HICKEY, R. (Ed.) *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell, 2010. p. 188 – 208.

GOFFMAN, E. (1959) A representação do eu na vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GOFFMAN, E (1979). Footing. p. 107 – 148 In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002

GRADDOL, D. *English Next*. UK: British Council, 2006.

GREEN, D. M; WALKER, F. R. Recommendations to public speaking instructors for the negotiation of code-switching practices among black English-speaking African American students. *The Journal of Negro Education*, Washington, v.73, n.4, p. 435-442, 2004.

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

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOZINETS, R. V. The field behind the screen: using Netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, [s. l.], v. 39, 61-72, 2002

KOZINETS, R. V. *Netnography: doing ethnographic research online*. Londres: Sage Publications, 2010

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981

LANGUAGES OF EUROPE. In: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Languages_of_Europe&oldid=426426143> Acesso em 5 Mai 2011

LIPSCOMB, L.; SWANSON, J.; WEST, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Org.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Sem paginação. Disponível em <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> Acesso em: 06 de dez, 2010

LI WEI. “How can you tell?” Towards a common sense explanation for conversational code-switching. *Journal of Pragmatics*, [s. l.], v. 37, 375-389, 2005

LI WEI, The ‘why’ and ‘how’ questions in the analysis of conversational code-switching. In: AUER, P. (Org.) *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge, 1998, p. 156 - 180

LONG, M; PORTER, P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, [s.l.], v. 19, n.2, p.207 – 228, 1985

LÜDI, G; PY, B. *Être bilingue*. Berne: Lang, 2003

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Conferência apresentada em: 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. USP, São Paulo, 2002

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER A.C (Org) *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-45

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MAYANS I PLANELLS, J. *Género confuso: género chat*. Revista TEXTOS, CiberSociedad. N.1, 2000. Disponível em:< <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=22>> Acesso em: 02 Fev 2013

MAYANS I PLANELLS, J. De la incorrección normativa en los chats. *Revista de Investigación Lingüística*, Murcia, v.5, n.2, p.101 – 116, 2002

MELO, S.; REBELO, I. Imagens do PLE em chats plurilingues – percepções de alunos universitários acerca de suas competências e performances. In: MAYER, R. M. B; REBELO, I. (Org.) *Português para Estrangeiros: territórios e fronteiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008, p. 49 - 65

MELO, S.M.M. *Emergência e negociação de imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em chat*. 2006. 655 f. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro Aveiro, 2006.

MONTES-ALCALÁ, C. “Dear Amigo”: *Exploring Code-switching in Personal Letters*. In Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics, ed. Lotfi Sayahi and Maurice Westmoreland, 102-108. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005.

MOORE, D. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l’école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 7, 1996

MYERS-SCOTTON, C. *Duelling Languages*. New York: Oxford University Press, 1993

NILEP, C. “Code Switching” in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, Boulder, CO, v. 19, p. 1 – 22, 2006.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISMO. *Carta Europeia do Plurilinguismo*, 2009. Disponível em: <<http://plurilinguisme.europe-avenir.com>> Acesso em 10 Jun 2012

PORTO, R.S. *Code-switching: perspectivas multidisciplinares*. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006

PORTO, R.S. Os estudos sociolinguísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 1 – 29, 2007

PAIVA, V. L. M (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE- UFMG, 2001

PEREA, E.C. (Coord). Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe*, n.5, 2010.

PSATHAS, G. *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*. London: Sage Publications, 1995

REDINTER Lot de Travail n°7. Disponível em <<http://www.formations-redinter.eu/>> Último acesso em 13Mar 2013

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v. 7, n. 1-2, p.696 – 735, 2003.

SANTOS, H. M. *Etnografia em Estudos Organizacionais: qual etnografia?* In: XXXII Encontro da ANPAD, RJ, p.1 – 16, 2008

SEBBA, M. *Towards a typology and analytical framework for mixed-language texts*. Comunicação apresentada em 5th International Symposium on Bilingualism, Barcelona, 2005.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 1 – 21, 2009.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.M.; MADDEN, C. G. *Input in second language acquisition*, Rowley: Newbury House, 1985, p.235 - 253

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, [s.l.], v. 53, p. 361 – 382, 1977

SOLÉ, M.G. *Language Contact Phenomena in Catalonia: The Influence of Catalan in Spoken Castilian*. In: Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics, ed. Lotfi Sayahi, 18-29. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2003.

SOUSA, L.S. *Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas*. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009

SPIȚĂ, D.; TĂRNĂUCEANU, C. (Coord.) “GALAPRO” sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice. Atas dos seminários realizados dentro do projeto Langues “Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice”. Iași: Editura Universității “Al. I. Cuza”, 2009

TANNEN, D; WALLAT, C. (1987) Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.183 – 214

TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009

VAN LIER, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, Bellinzona, n. 2, p. 37-43, 1995

WALTER, H. *A aventura das línguas no ocidente: origem, história e geografia*. São Paulo: Mandarim, 1997.

WATSON, R. *Etnometodologia e Análise da Conversa*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 13 a 23 de set. 2011. Curso ministrado aos professores e alunos da PUC-Rio

WELLS, G.; CLAXTON, G. (Org.) *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives in the future of education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2002