

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Artes e Comunicação

Departamento de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL

Marcelo Augusto Mesquita da Costa

***Code-switching* em salas de aula de língua inglesa**

Recife

2013

Marcelo Augusto Mesquita da Costa

***Code-switching* em salas de aula de língua inglesa**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Letras da UFPE com objetivo de
obter o grau de Mestre em
Linguística

Linha de Pesquisa: Estudos textuais-discursivos de práticas sociais

Orientadora: Prof^a Dr^a Kazue Saito Monteiro de Barros

Recife

2013

Catálogo na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1667

C837c Costa, Marcelo Augusto Mesquita da
Code-switching em salas de aula de língua inglesa / Marcelo Augusto
Mesquita da Costa. – Recife: O Autor, 2013.
126p.: Il.: fig.; 30 cm.

Orientador: Kazue Saito Monteiro de Barros.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC.
Letras, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Interlíngua (aprendizagem de línguas). 3. Linguística Aplicada. I. Barros, Kazue Saito Monteiro de (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2013-19)

MARCELO AUGUSTO MESQUITA DA COSTA

Code-Switching em Salas de Aula de Língua Inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 1/3/2013.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Kazue Saito Monteiro de Barros
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Marise Adriana Mamede Galvão
DCSH - UFRN

Recife – PE

2013

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pelo Dom da vida e por me conceder o privilégio de abraçar a profissão de que tanto gosto e seguir o caminho que escolhi. Também devo a Ele as pessoas maravilhosas que encontrei na minha vida e que me ajudaram e ajudam tanto em todos os momentos.

À minha mãe, que está sempre presente e me dá amor, conforto, confiança e liberdade total nas minhas decisões. Pela imensa paciência de todos os dias, pela infinita bondade, por sofrer comigo os momentos de insegurança e tensão, por ser essa pessoa amiga e especial que sempre me apóia em tudo. Igual a você não existe, mãe; ao meu tio Pedro (*in memoriam*), pelo exemplo como pai, filho e amigo que sempre me deu. Pelo incentivo constante e pela alegria com que sempre celebrava minhas vitórias. Obrigado pelo exemplo. Você foi e continua sendo meu campeão; à minha avó, que se faz sempre presente em todos os momentos e me dá aquela força sempre que preciso. Obrigado pelo seu carinho e bondade, vó; à minha irmã, pelas correções de texto e pela ajuda preciosa sempre que tinha algum tempo sobrando. Além do carinho e amizade sem iguais. Valeu, Li; à Junior, por me ajudar com as tabelas, um auxílio realmente muito importante. Muito obrigado; à minha princesinha Fernanda, que sempre teve paciência de ler algumas partes do texto e me dar conselhos, me criticar quando necessário e sugerir ideias que sempre me ajudavam e inspiravam na escrita. Obrigado por estar sempre presente, por me cobrar quando necessário, por ser minha companheira e me dar forças nos momentos de que mais dela precisei. Te amo.

À minha orientadora Kazue, que acreditou no meu potencial desde o início e me deu oportunidades que não esperava ter na Academia. Pela sua ajuda nos momentos difíceis, pela confiança depositada em mim e pela imensa bondade com que trata não só a mim, seu orientando, mas todos os seus alunos.

À professora Marise Galvão, por ter aceitado o convite para compor minha banca, pela leitura minuciosa e pelas sugestões e comentários; e à Virgínia Leal, pela bondade em aceitar compor minha banca, me auxiliar com as correções e pelas contribuições necessárias. Às professoras que foram sujeitos da pesquisa e que me auxiliaram muito durante as gravações das aulas e com as dificuldades que enfrentei durante a coleta; e ao Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE, que permitiu as minhas observações.

A todos os professores da graduação, em especial à Abuêndia Padilha; pela imensa bondade e pela chance que me deu de me iniciar na vida acadêmica como seu monitor, à Araken Barbosa, pela humanidade, carinho com que sempre me tratou e pelos ensinamentos que vão muito além das aulas de Inglês; à Cláudia Mendonça pelos ensinamentos e pela oportunidade que me concedeu de iniciar minha carreira como professor no Núcleo de Línguas e Culturas; à Fatiha Parahyba pelos conselhos, atenção e incentivo; e a tantos outros professores a quem devo tanto. Aos professores da pós-graduação em especial a Karina Falcone, pela acessibilidade, atenção e contribuições; à Benedito Bezerra, pela paciência e amizade; à Cristina Damianovic, pelas contribuições, carinho e pelas oportunidades durante sua disciplina;

À todos os amigos da pós, que sempre estavam dando força, por mensagens, pela internet e pelos encontros que fazíamos sempre que possível, em especial Marília, Rosemberg, Andréa, Flávia, Daniele, Onilma, Amanda, Helio, Ton, Lígia, Laís, Rita, Larissa, Angela, Tânia e Érica.

Aos meus ex-alunos do Centro de Idiomas Senac e do Núcleo de Línguas e Cultura, que me ajudaram e me ensinaram tanto quando ainda estava escolhendo o tema da dissertação e na motivação para trilhar o caminho do mestrado.

À direção e coordenação, pela paciência imensa em responder tantas dúvidas, principalmente no começo. Em especial a Diva e a Jozaías por sempre estarem à disposição e por ajudarem sempre que podiam.

“O trabalho do professor não é apenas ensinar a língua,
mas ensinar a aprender.”¹ (Diane Larsen-Freeman)

¹ The teacher’s job is not only to teach language, but to teach learning.

Resumo: Nas aulas de língua estrangeira, sobretudo nas que adotam perspectivas mais comunicativas, é comum a alternância de uso das línguas materna e estrangeira. No entanto, pouco sabemos sobre o fenômeno de mudança de código (code-switching) nesses contextos, já que muitos dos estudos sobre o tema concentram-se em situações naturais de bilinguismo e em países em que duas ou mais línguas são corriqueiramente faladas pela comunidade. Questões como “por que professor e alunos mudam de uma língua para outra na interação em sala de aula de língua estrangeira?”, “há pontos de ocorrência específicos prioritários na alternância?”, “que papel tem outras variáveis tais como nível do curso (básico e avançado), autoria e tipos na alternância de códigos?” poderiam fornecer subsídios valiosos para o ensino. Esta dissertação propõe uma análise das mudanças de código (code-switching) realizadas por ambos alunos e professores e quais as consequências do seu uso na interação e no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Este trabalho ainda busca desenvolver relações com os pontos de ocorrência dessas mudanças de língua e analisar se estas são prefaciadas por marcadores conversacionais ou expressões específicas. A pesquisa é etnográfica de caráter qualitativo e quantitativo. A coleta dos dados foi realizada no Núcleo de Línguas e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (NLC – UFPE). As duas turmas observadas são de nível Básico 1 e Avançado 1, totalizando 20 horas-aula de observação. Os resultados apontam que existem mudanças exclusivas quanto ao nível do aluno e também sugere que apesar do foco ser em falar o idioma alvo, o professor, que deveria liderar a interação, realiza mais mudanças que o aluno.

Palavras-chave: Code-Switching, aprendizado de língua estrangeira, Linguística Aplicada.

Abstract: In foreign language classes, especially in those that adopt communicative perspectives, it is common to alternate the use of native and foreign languages. However, little is known about the phenomenon of code-switching in these contexts, since many of the studies on this topic focus on natural situations of bilingualism in countries where two or more languages are routinely spoken by the community. Questions like “why teacher and students move from one language to another in the foreign language classroom interaction”, “Are there any specific priority points in the occurrence of the alternation?”, “What role have other variables such as course level (basic and advanced), authoring and types in switching codes?” could provide valuable information for teaching. This dissertation proposes an analysis of code changes (code-switching) performed by both students and teachers and the consequences of its use in interaction and teaching-learning of a foreign language. This paper also seeks to develop relations with the points of occurrence of these changes in language and examine whether these are prefaced by conversational markers or specific phrases. The ethnographic research is qualitative and quantitative. Data collection was performed at Núcleo de Línguas e Cultura at Universidade Federal de Pernambuco (NLC – UFPE). The two classes observed were a Basic 1 level and a Advanced 1 level, totaling 20 class hours of observation. The results show that there are unique changes connected to the level of the student and also suggests that despite the focus being on speaking the target language, the teacher, who should lead the interaction, performs more changes than the student.

Keywords: Code-Switching, foreign language learning, Applied Linguistics.

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

- Sobreposições ou interrupções foram colocadas abaixo da fala do interlocutor.
- Mudanças de código são colocadas em **negrito**.
- Letras em caixa alto marcam aumentos na entonação do interlocutor.
- Alguns marcadores conversacionais encontram-se sublinhados.

PP: fala do pesquisador

S1, S2, S3 = Aluno 1, aluno 2, aluno 3

Ss = Alunos/ vários alunos falando ao mesmo tempo

T = Professor

“()” = correções do pesquisador

A: ou É: = alongamentos de vogais

(...) = micropausas (1s ou 2s)

(P2s, P3s, etc) = Pausa de 2 segundos, Pausa de 3 segundos, etc

Tabelas

Tabela 1 – Mudanças totais – página 64

Tabela 2 – Mudanças Intrucionais – página 66

Tabela 3 – Mudanças Interativas (Professor) – página 84

Tabela 4 – Mudanças Interativas (Alunos) – página 99

Tabela 5 – Tabela geral por categoria/tipo – página 112

Tabela 6 – Tabela resumo por categoria – página 114

Tabela 7 – Tabela variável autoria – página 115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	011
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	017
2.1 Universo teórico da pesquisa	017
2.2 Objetivos, hipóteses e perfil dos participantes	020
2.3 Amostra e Instrumentos de coleta	022
3 CODE-SWITCHING: BUSCANDO UM NOVO APARATO DE ANÁLISE	026
3.1 Alguns dados históricos	026
3.2 Conceitos envolvidos nos estudos de CS	028
3.2.1 Bilinguismo, pidgins e <i>creoles</i>	028
3.2.2 Diglossia e dialetos	030
3.2.3 Code-switching, Code-shifting ou Code-borrowing	032
3.3 Perspectivas sobre o fenômeno	034
3.3.1 A sociolinguística variacionista e o estudo do CS	034
3.3.2 O modelo “universal” do CS	036
3.3.3 Os modelos funcionalistas: a crítica ao modelo Myers-Scotton	038
3.3.4 Mudanças de papéis no CS	040
3.3.5 Mistura de códigos: o CS como uma <i>interlíngua</i>	043
3.3.6 O modelo mais próximo do contexto escolhido	045
4 O CONTEXTO SITUACIONAL: A AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO LE	047
4.1 Interação e evento comunicativo	047
4.2 O gênero aula presencial	053
4.2.1 Alguns elementos da aula presencial	054
4.3 O tópico discursivo e sua relação com as funções do CS	058
4.4 Os marcadores conversacionais	060
5 MUDANÇAS DE CÓDIGO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	063
5.1 Mudanças Instrucionais	065
5.1.1 Mudança para explicação da atividade	066

5.1.2 Mudança para tradução.....	074
5.1.3 Mudança para explicação de regras gramaticais.....	079
5.2 Mudanças Interativas – Professor.....	083
5.2.1 Mudanças para explicação extra-tópico.....	085
5.2.2 Mudança para evitar desvio do tópico acadêmico.....	088
5.2.3 Mudança para manter o turno (<i>fillers</i>).....	091
5.2.4 Mudanças para aproximação cultural.....	094
5.2.5 Mudanças para explicação metadiscursiva.....	097
5.3 Mudanças Interativas – alunos.....	099
5.3.1 Mudanças para expressar opinião.....	100
5.3.2 Mudanças para enunciados despreferidos.....	104
5.3.3 Mudanças para perguntas sobre o tópico acadêmico.....	107
5.3.4 Mudança para paráfrases explicativas.....	109
5.4 Análise das variáveis e resultados.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A **aula** (presencial) constitui um gênero da oralidade bastante significativo de ser estudado ainda nos dias de hoje, mesmo com o surgimento de todas as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e aulas à distância, já que é a forma mais essencial de ensino, o local em que professores e alunos se reúnem com o objetivo específico de construir conhecimento. Estudos mostram que a estrutura de uma aula é bastante complexa e que há vários tipos de aulas, mais expositivas, mais interativas, experimentais, isto é, não se trata de um bloco homogêneo. Em acréscimo, mesmo aulas, por exemplo, expositivas, podem se diferenciar, sofrendo variações ao longo dos anos, por escolhas metodológicas, novas concepções de ensino-aprendizagem e possibilidades de uso de novos materiais didáticos.

É necessário compreender o ambiente da sala de aula hoje como um lugar de “trocas de experiências” ou “trocas de conhecimentos”. Não direcionaremos o estudo para a avaliação do papel do educador e todas as teorias que são defendidas pelas novas práticas de ensino em sala de aula, mas analisaremos a sala de aula, e mais ainda o gênero aula como sendo contextualizado, dinâmico e dependente da co-produção entre interlocutores, nesse caso o professor e aluno(s). Uma grande quantidade de estudos na área centra-se na fala do professor, tais como Rose (2006) e Souza (2000), mas aqui vamos analisar a **inter-ação**, um processo de co-produção, em que ambas as partes envolvidas colaboram ativamente para o desenvolvimento da interação. E, assume-se, interação não é algo que se faz **para** alguém e sim **com** alguém (Barros, 1991).

O tema do code switching (doravante CS ou mudança de código) tem sido mais estudado em ambientes bilíngues, em que se busca relacionar a escolha linguística a certas variáveis. Em meados da década de 1970, os

estudos mostram que era muito comum existir uma “preferência” a um determinado tipo de língua em detrimento de outras (Auer, 1998). Com o passar do tempo, esse tipo de preconceito se modificou e hoje indivíduos que possuem a habilidade de falar duas ou mais línguas são bastante valorizados em diversas áreas do conhecimento, isto é, mudar para um idioma durante a conversação não é mais considerado um “erro”, mas algo natural, típico do aprendizado. Também existem pesquisas que atestam a maior facilidade no aprendizado de línguas para certos estudantes que possuem competência comunicativa em mais de uma língua² (Baker & Prys-Jones, 1998), por isso muitos estudiosos valorizam escolas que dão igual valor a duas ou mais línguas em um contexto de bilinguismo e fazem parte do currículo normal do estudante.

O foco de estudo desta pesquisa não é exatamente o mesmo daqueles realizados pelos pesquisadores interessados na área do bilingüismo. Foca-se o contexto de sala de aula: o objetivo é investigar a mudança de código em sala de aula de ensino de língua inglesa (como LE), identificando as variáveis que induzem à mudança. Com isso, espera-se que os resultados possam fornecer subsídios para a melhoria do ensino da língua. Até onde sabemos, o tema é ainda bastante inovador, pela especificidade do contexto selecionado.

No Brasil, o ensino de uma língua estrangeira é bastante diverso e possui direfentes metodologias apoiadas em diversas filosofias. As escolas de idiomas seguem atualmente o que se convencionou chamar de “abordagem comunicativa” (Larsen-Freeman, 2000). A maioria desses métodos, incluindo o comunicativo, foi criado em meados da década de 1980 e tais métodos são aplicados nessas escolas de línguas praticamente sem sofrerem alterações em vista do público o qual desejam atender. A relação dessa prática tão comum no Brasil também tem relação com a própria mudança de código e como ela é entendida no contexto de sala de aula. A realidade que os cursos

² Segundo Baker & Prys-Jones (1998) existem duas formas de bilinguismo: a forte e a fraca. Na fraca o aluno estuda apenas a língua da maioria (formal). Elas são consideradas formais por terem crianças bilíngues, mas não por incentivarem o bilinguismo. Já na forte ambas as línguas da maioria como a da minoria são estudadas na escola igualmente, dando uma pluralidade cultural aos alunos.

de idiomas buscam é que o aprendizado de língua estrangeira seja o mais próximo de quando aprendemos a nossa primeira língua, ou língua nativa, isto é, que não utilizemos outras línguas para o aprendizado da língua alvo. Dessa forma, mudar para uma língua deve ser sempre evitado, como se esta fosse um “erro”, semelhante ao pensamento desenvolvido nos estudos iniciais do fenômeno. A mudança de código não é permitida na sala de aula de língua estrangeira.

Em algumas situações nas observações realizadas da coleta do *corpus* foi possível notar que, durante a aula e a explicação de tópicos importantes, a dúvida do aluno persistia, mas o professor buscava permanecer no idioma alvo, mesmo que para isso o aluno não compreendesse parte da informação ou o significado de uma palavra ou expressão em Inglês (L2). Mas qual a relação disso com a metodologia? É simples: o método comunicativo tem por filosofia permanecer no idioma alvo a todo o momento e buscar a compreensão do aluno através de métodos alternativos que não levem ao uso da língua materna: uso de exemplos, mímica, etc. Interessante foi notar que na prática, o método em si não correspondia realmente à realidade dos alunos e as professoras observadas, mesmo que pressionadas pelo método e sua filosofia a permanecer no idioma, buscavam interagir com eles em sua língua materna quando notada a dificuldade da compreensão, ou ainda utilizar de exemplos que tivessem relação com a cultura local quando era essencial a compreensão. Mas vale ainda salientar que isso depende muito também do professor e do próprio contexto e objetivos daquela aula, curso, etc. Mais detalhes sobre os assuntos da aula (tópicos) e seus aspectos organizacionais serão discutidos no capítulo 4.

Como mencionado, os principais estudos sobre alternância de código se voltaram para comunidades bilíngues ou que tinham o inglês como L1. Blom e Gumperz (1998), por exemplo, estudaram, numa pequena cidade da Noruega, as alternâncias de código entre a língua nativa Ranamal e a língua oficial Bokmal. O intuito era verificar em que contextos (mais familiar, mais formal) as línguas eram usadas e como se dava a alternância de uma para outra. Nesse sentido, o presente estudo se diferencia por se concentrar em

aulas de inglês como LE. Uma aula de língua estrangeira é bastante diferente de uma aula em que se utiliza a língua materna, tanto em sua preparação (feita pelo professor antes de ministrá-la) quanto em seu desenvolvimento. É de se esperar que em uma aula de LE, as alternâncias de código se dêem de forma diferenciada.

Como enfatizado, o fenômeno a ser observado é a **alternância de código**. A questão central é: em uma aula de língua inglesa, quando e por que se passa de uma língua para outra? Duas hipóteses serão aqui investigadas. A primeira é a de que pode haver variação dependendo do nível da turma. Uma questão importante na aula é garantir compreensão. Assim, é possível que em aulas de nível básico, quando os alunos estão iniciando seu aprendizado de maneira formal com a língua Inglesa, o professor opte em falar em Português tópicos ou enunciados que considere muito relevantes de serem entendidos pelos alunos. Em outros termos, uma das funções da alternância de código seria a de garantir compreensão.

A segunda hipótese, estreitamente relacionada à primeira, é a de que a alternância de código guarda relação com a mudança de tópicos. Sousa (2000), em um estudo semelhante, levantou a hipótese de que em turmas de nível iniciante, a mudança de código estaria mais relacionada à introdução de tópicos acadêmicos, enquanto que em turmas avançadas, o fenômeno ocorria quando o tópico introduzido era mais casual. No estudo de Sousa (2000) não foi possível comprovar essa variável, a qual decidimos inserir na presente investigação.

Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa é analisar o fenômeno da alternância de código em aulas de Língua Inglesa, tendo como *corpus* aulas dos níveis básico e avançado. Um objetivo relacionado e necessário é a caracterização e conceituação de CS, já que não há muito consenso sobre o termo. É preciso examinar e distinguir conceitos afins, tais como **code shifting** e **code borrowing**. É preciso ainda identificar as formas, os pontos de ocorrência e as funções do CS, que parecem guardar relações com o tópico discursivo e com os marcadores/prefaciadores da conversação. Neste

trabalho é proposta uma tipologia para estudo do fenômeno que, se não abrangente e universal, mostrou-se adequada ao contexto específico.

A dissertação buscará discutir alguns trabalhos voltados para o fenômeno do CS, para então delimitar alguns conceitos relacionados, tais como CS, *code-borrowing*, *code-shifting*, que possuem diferenças nem sempre perceptíveis e são tratados em alguns trabalhos, como o de Poplack (1984), por exemplo, como termos semelhantes.

A discussão dos três termos será feita no capítulo 3 e é possível que a ocorrência de um ou outro fenômeno seja motivada pelo contexto situacional, com vistas à otimização do processo de ensino-aprendizagem. As análises tornaram necessárias examinar a presença de marcadores/prefaciadores (Barros, 1991) que estão relacionadas a mudanças de língua; assim, este objetivo paralelo também foi incorporado às metas da investigação. Além dos marcadores, foi preciso observar o tópico, já que ele influencia na função dos CS, tendo em vista a análise da estrutura organizadora da interação como um todo.

O trabalho está dividido em 6 capítulos, contando com esta Introdução.

O capítulo 2 descreve os aspectos teórico-metodológicos, incluindo a descrição do contexto situacional, dos sujeitos participantes e das etapas de coleta e de análise.

No capítulo 3, o foco está em detalhar as perspectivas de análise do fenômeno e discutir os principais conceitos envolvidos. A revisão bibliográfica tem como função não só dar uma visão de como o fenômeno do CS tem sido visto na literatura, mas também servir de base para o aparato que apóia as análises aqui implementadas. A tipologia de CS de Gumperz (1982) é detalhada, pois parte-se dela para a proposição da tipologia que é utilizada neste estudo.

No capítulo 4, são discutidos alguns aspectos macro do gênero aula e parte do referencial base da dissertação, principalmente os conceitos sobre tópico discursivo e marcadores conversacionais, que como categorias

bastante relevantes numa aula, se mostraram fundamentais para a análise do CS.

O capítulo 5 detalha as análises, através da identificação de ocorrências do fenômeno de CS e da interpretação sobre suas motivações. Ao final do capítulo, são discutidos os resultados, reunindo dados das ocorrências quantitativas e discussões qualitativas.

O capítulo 6 encapsula os principais achados da pesquisa como um todo. Propõe, também, alguns desenvolvimentos que poderão ser objeto de estudo no futuro.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Universo teórico da pesquisa

O trabalho insere-se, em linhas gerais, na perspectiva da Linguística Aplicada, mas o aparato é construído a partir de várias disciplinas. Por buscar analisar o fenômeno do CS (mudança de código inglês – português), tema que foi mais estudado pela Sociolinguística Variacionista e Interacionista, são aqui acrescentados alguns pressupostos e conceitos dessas duas vertentes da Sociolinguística, tal como o conceito central do trabalho: CS. Trata-se de uma análise qualitativa, mas, seguindo a tendência variacionista, os dados são também quantificados para demonstração dos resultados e sustentação dos argumentos apresentados.

A pesquisa busca interpretar tipos e variáveis através dos próprios dados e contexto em que se encontram. Para a Linguística Aplicada é comum partir dos dados e não da teoria para encontrar resultados. As pesquisas anteriores dos diversos autores utilizados neste trabalho são um suporte, mas as descrições de funções e tipos são feitas através dos próprios dados e não de valores pré-estabelecidos, pois o seu contexto de produção é bem diverso.

Já os pressupostos iniciais da Sociolinguística Variacionista, quanto ao fenômeno e ao porquê do CS ser também considerado como variação por alguns autores, têm relação principalmente com os trabalhos iniciais de Labov (1972/1976), que serão descritos no capítulo 3.

Atualmente, os autores discutem o CS como um fenômeno dinâmico e necessário para a própria comunicação e para fazer uso de efeitos que são alcançados através de estratégias em línguas diferentes e que são utilizadas comumente em interações bilíngues. Para a Sociolinguística Interacionista, as funções das mudanças de língua são contextuais, específicas e transformam

a relação entre os interlocutores durante o processo interativo, não podendo ser descritas simplesmente através de valores pré-estabelecidos.

Do ponto de vista metodológico, pode-se dizer que o estudo também ampara-se na Análise da Conversação de linha etnometodológica, no que se refere a alguns de seus pressupostos básicos, enfoque metodológico e modo de descrição. Em outras palavras, tem como pressuposto básico de que a interação tem estrutura organizada, sendo passível de ser descrita. A pesquisa é rigorosamente empírica – somente dados autênticos são utilizados – e a perspectiva é indutiva, o que significa dizer que grande parte das categorias a serem utilizadas serão resultados da própria análise.

Dessa forma, é importante destacar alguns conceitos-chave que serão essenciais para o desenvolvimento da pesquisa: **língua, interação e gênero**.

O conceito de **gênero textual**, nesse caso de gênero oral, é relevante para a proposta contida nesse projeto: a aula é considerada um gênero textual. Partimos da perspectiva de que não podemos nos comunicar senão através de gêneros (Marcuschi, 2005). Ao utilizar a língua, seja qual for o contexto em que os indivíduos envolvidos estiverem inseridos, o fazemos através de gêneros. No gênero que escolhemos, a aula presencial, temos uma estrutura mais ou menos organizada, porém que não é idêntica dependendo do contexto em que a analisamos e pode sofrer mudanças de acordo com a época em que se desenvolve, os participantes que interagem e suas relações etc. É por essa razão que Marcuschi (2004) os classifica como “plásticos”, por terem essa característica de mudarem e se adaptarem de acordo com a situação em que são utilizados. É dessa forma que procuramos obter resultados dentro de uma perspectiva concreta, a qual analisa enunciados contextualizados e funcionais.

É através de gêneros textuais que nos comunicamos, interagimos com os outros e agimos no meio em que estamos inseridos, pois quando utilizamos nossa língua para qualquer tipo de interação, somos motivados por objetivos, por “(...) fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados,

isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais).” (Koch, 1997, p.29)

Vale ainda salientar que não só agimos sobre o outro, mas precisamos do outro, da sua participação para que certos efeitos sejam originados ou ainda “(...) na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.11) Então, não podemos analisar o processo interativo partindo de um único ponto, o professor, por exemplo, mas devemos analisar sempre a interação como processo.

Como dissemos, a maioria dos estudos sobre alternância de código busca correlacionar a ocorrência do fenômeno com os contextos situacionais, por exemplo, mais familiares ou mais institucionalizados. Diferentemente do nosso estudo, concentram-se em sociedades bilíngues ou multilíngues. A presente pesquisa justifica-se por centrar-se no gênero aula e em aula de inglês como língua estrangeira, em que poucos estudos se concentraram. O gênero escolhido é ainda relevante de ser estudado, já que é o espaço privilegiado onde professores e alunos buscam construir conhecimento. É, assim, importante de ser investigado para se entender melhor as práticas de ensino e uma série de questões sobre a aquisição de conhecimento.

Acredita-se que o projeto pode fornecer subsídios para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O estudo da organização tópica revela como professor e alunos vão, em conjunto, construindo conhecimento. Ao identificar o porquê da utilização da língua materna na aula de inglês, podemos refletir sobre formas de proeminência discursivas usadas pelo professor (por exemplo, como ele destaca tópicos e enunciados). Os resultados podem ser socializados com os professores e alunos que, juntos, podem discutir se o uso de alternância de código é fato negativo ou positivo na aula. Pretende-se, como afirmamos anteriormente, gerar uma tipologia de alternâncias de acordo com suas funções – com isso, muitas das estratégias atualizadas em sala de aula de forma intuitiva serão desveladas, garantindo-se compreensão, preservando faces etc.

2.2 Objetivos, hipóteses e perfil dos participantes

Para o estudo do tema, delimitado na Introdução, foram delineados como objetivos e hipóteses.

Objetivos principais:

- Analisar as ocorrências de CS e suas funções
- Elaborar tipologia de CS como parte do aparato de análise

Objetivos paralelos:

- Distinguir termos afins.
- Analisar as variáveis autoria (professor e aluno), nível (Básico 1 e Avançado 1) e tipos de mudança (Instrucionais e Interativas) e sua relação com o conteúdo/tópico trabalhado durante a interação.
- Fornecer subsídios a professores de língua estrangeira sobre funções do CS em sala de inglês como LE.

Hipóteses:

- O nível da turma, Básico ou Avançado, pode influenciar a função e o quantitativo de mudanças tanto do professor quanto do aluno.
- Predominância de mudanças com objetivo instrucional.
- A função do CS tem relação com a mudança de tópico, por isso também possui funções diversas, de acordo com o que está sendo discutido durante a interação.

A pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Línguas e Cultura da UFPE (NLC), um projeto em que se desenvolvem aulas de Inglês para alunos da própria instituição que pretendem cursar a pós-graduação, por exemplo, ou para pessoas da comunidade que também se interessam pelo idioma. Uma proposta do curso também é servir de campo de estágio e pesquisa para graduandos em Letras.

Os alunos que fazem parte dessa pesquisa são em sua maioria jovens de idades entre 18 e 25 anos (o curso não aceita menores de idade) e são também alunos da própria universidade ou fazem parte da comunidade próxima a ela. Outra parcela desse grupo é de adultos com mais de 18 anos, funcionários da universidade ou também da comunidade. Os professores e alunos foram escolhidos por fazerem parte da turma em que se desenvolverá a pesquisa (uma turma de básico e uma de avançado). As turmas de Inglês do NLC variam em muito em número e de acordo com o nível, mas são em média de 13 a 20 alunos no máximo por turma. Nas turmas observadas, a divisão de alunos, considerando as oscilações, foi mais ou menos a seguinte: 13 sujeitos na turma de avançado (a professora e 12 alunos) e 10 sujeitos na turma de básico (a professora e 9 alunos), em média.

As professoras observadas foram bastante amigáveis e logo demonstraram não se incomodar com a presença do pesquisador. Uma delas ainda é aluna da graduação de Letras e dá aula em mais uma turma de nível básico no NLC. A outra professora é já graduada e faz Pós-graduação em tradução na FAFIRE, além de ser prestadora de serviços no NLC e ministrar aula em mais uma turma de nível intermediário.

O curso NLC, sendo um projeto social que visa, principalmente, servir de campo de pesquisa e estágio para graduandos e pesquisadores e auxiliar alunos da instituição a ingressarem no mestrado, em vista da exigência de uma outra língua que não a materna para fazer o processo de seleção, oferece vagas para esse público e também para funcionários da universidade e as comunidades próximas ao campus UFPE, como dito. Como o grupo era homogêneo em termos de idade e perfil do professor, tais características foram descartadas como variáveis.

A pesquisa, que segue todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE (CEP/CCS/UFPE), não faz menção de qualquer nome verdadeiro dos participantes envolvidos, sendo todos eles omitidos pela letra “S” (Aluno) e um número.

Os únicos riscos da pesquisa foram os possíveis embaraços ou constrangimentos relacionados às gravações das aulas (apesar destas serem apenas em áudio), mas ressaltamos que a sua participação não foi obrigatória e caso algum dos alunos ou professor se sentisse desconfortável e quisesse desistir, isso poderia ter sido feito a qualquer momento. Vale novamente salientar o caráter profissional da pesquisa que visou apenas focar nos seus objetivos e tema. Os participantes também não receberam qualquer tipo de gratificação, mas também não arcaram com quaisquer ônus para participação.

O pesquisador se responsabilizou pelas gravações e as armazenou em um computador pessoal pelo período de três anos contados após a coleta. Todos os dados foram apenas analisados pelo pesquisador e sua orientadora e não foram repassados a terceiros. Os resultados obtidos foram todos enviados aos sujeitos da pesquisa e poderão ser posteriormente apresentados em congressos ou publicados em revista científica, além disso eles irão ser apresentados na defesa do pesquisador, à qual todos os sujeitos serão convidados a participar. A instituição Núcleo de Línguas e Cultura da UFPE permitiu o início da pesquisa através de anuência devidamente assinada pela coordenadora geral do projeto e pela coordenadora do curso de Inglês. As informações aqui contidas também foram repassadas aos alunos e professores sujeitos dessa pesquisa que consentiram e assinaram o termo de consentimento. Ainda vale salientar que a pesquisa não tem fins lucrativos e também não tem necessidade de qualquer gasto, nem dos participantes nem mesmo do pesquisador.

2.3 Amostra e instrumentos de coleta

Para a coleta dos dados utilizamos a observação de aula, diários de campo e gravações em áudio das aulas. Dois professores de dois níveis diferentes – iniciante e avançado – foram observados e tiveram suas aulas gravadas.

Foram gravadas 10 aulas em 5 semanas de observação para cada nível: 10 horas-aula para o nível iniciante e mais 10 para o avançado, contabilizando um total de 20 horas de observação em sala de aula. Cada aula durava 2 horas e, por questões éticas, tanto as professoras quanto os alunos foram informados da proposta de observação. Tal fato não parece ter interferido nos resultados. O fenômeno do CS, segundo vários autores (Gumperz, 1982; Sert, 2005; Auer, 1998), é, normalmente, involuntário por parte dos usuários, diminuindo assim a interferência por parte da presença do pesquisador e da consciência dos alunos sobre o que estava sendo analisado.

Uma das dificuldades práticas da pesquisa foi quanto à acústica da sala de aula das turmas observadas e de como aconteceria a gravação do áudio. Devido às turmas serem pequenas e as professoras estarem sempre muito próximas dos alunos, uma característica do método comunicativo e também pelas cadeiras estarem dispostas em semi-círculo, uma exigência institucional, ajudava bastante para o posicionamento do gravador, sempre próximo da professora e numa posição central em relação aos alunos.

O gravador utilizado na pesquisa foi um Coby Digital com suporte para microfone, que não precisou ser utilizado, pois nos vários testes feitos antes de gravar as aulas, o microfone interno permitiu gravar sem problemas mesmo a uma distância relativamente grande. Quanto aos ruídos, eles realmente atrapalham bastante, mas quando o arquivo *mp3* é passado para o computador o áudio pode ser aumentado inúmeras vezes sem a perda ou má qualidade do som, o que ajudou bastante no momento da transcrição.

Outra alternativa que pode ser utilizada também para pesquisas semelhantes é a utilização de um fone de ouvido, no momento da transcrição, ao ouvir o arquivo *mp3*. Isso porque o fone é capaz de detectar sons em modo *estéreo* e *surround*, o que auxilia muito quanto à ênfase dada em algumas palavras e até mesmo para perceber a distância em que se encontram cada um dos participantes. O fone também auxilia muito na diminuição dos ruídos e aumenta consideravelmente o som das gravações

tornando-se, assim, uma ferramenta bastante otimizadora do trabalho de transcrição. O fone de ouvido utilizado foi o do próprio gravador: note que nem todos os fones possuem capacidades de perceber sons mais distantes e próximos (efeito *surround*), por isso é importante observar se o que será utilizado irá realmente otimizar a transcrição. Não obstante as dificuldades, os resultados foram considerados satisfatórios em termos de qualidade acústica e o material coletado bastante rico.

Após a coleta, os dados foram divididos de acordo com o nível da turma (Básico ou Avançado), devidamente transcritos obedecendo alguns sinais (pausas e alongamentos, por exemplo) e analisados seguindo a organização tópica do discurso desenvolvido entre professor-aluno, no momento da aula, além de terem sido destacados – caso fosse necessário – os possíveis marcadores que ocorrem nos momentos de tomada de turno, introdução do tópico, entre outros. A observação desses marcadores, ou sinalizadores de mudança, foram observados de acordo com a possibilidade de interferirem na troca para uma outra língua. Alguns marcadores/prefaciadores se repetiram bastante e eram estratégias importantes utilizadas principalmente pelas professoras para a manutenção do turno e para evitar desvios tópicos.

A seleção do *corpus* foi feita obedecendo ao tópico ou à relevância da interação, isto é, o objetivo dos interlocutores no momento em que utilizavam uma outra língua. O tópico é o regulador macro, já que pode ter relação com o conteúdo direto da aula; por isso, o recorte feito para cada mudança buscou respeitar o assunto trabalhado naquele momento específico. As passagens selecionadas foram divididas de maneira prática: dúvida em relação ao conteúdo da aula, necessidade de fazer uma pergunta, entre outros, assim como casos mais específicos ou efeitos diferenciados que falantes conseguem dar quando trocam de língua (o humor, por exemplo) relatados por Blom & Gumperz (1998). Quando falamos em relevância nos referimos à função que aquela mudança pudesse ter no momento da interação.

A etapa seguinte consistiu em analisar as alternâncias de código para, depois, buscar correlacionar as mudanças de código às variáveis

mencionadas: nível do aluno, organização tópica, características do evento, autoria, entre outros.

As categorias de análise foram concebidas parcialmente com apoio em modelos propostos mas, sobretudo, com base em nossos próprios resultados encontrados. Os modelos considerados os mais sólidos do ponto de vista teórico e funcional são os de Myers-Scotton (1998) e Gumperz (1982), que serão detalhados no capítulo seguinte. Embora nenhum dos dois modelos pudesse ser totalmente aplicado nesta pesquisa, tendo em vista o contexto bem diverso dos dois autores acima, os seus estudos embasaram várias das categorias aqui propostas.

CAPÍTULO 3

CODE-SWITCHING: BUSCANDO UM NOVO APARATO DE ANÁLISE

Neste capítulo, serão discutidos os pressupostos e conceitos-chave que fundamentam as análises. Uma questão crucial diz respeito à definição do termo central: *Code-Switching*, já que o fenômeno foi estudado a partir de perspectivas um tanto diversas e as investigações tinham interesses particulares. Assim, depois de dar um breve panorama histórico (3.1), discutimos os conceitos tal como ocorrem na literatura (3.2), para então expormos algumas das tendências de estudo do fenômeno (3.3). Por se tratar de literatura muito ampla, optamos por focar nos exemplos mais significativos de cada tendência: Labov, Myers-scotton, Meeuis & Blommaert, Jorgensen e finalmente a de Gumperz.

Ao final do capítulo, é apresentanda a tipologia de CS de Gumperz (item 3.3.6), a partir da qual propomos a nossa própria (capítulo 5), em que também detalhamos o aparato de análise aqui utilizado.

3.1 Alguns dados históricos

O fenômeno do CS teve muitas controvérsias e reformulações ao longo dos anos e, por isso, muitas definições e análises podem ser encontradas sobre ele. As primeiras que fazem menção ao fenômeno o tratam como uma forma de fuga ao “padrão” ou uma forma subpadrão (Haugen, 1962 apud Souza, 2000), como agramatical, isto é, a explicação para uma troca de língua é basicamente psicológica.

O primeiro uso do termo data de 1954 e foi utilizado por Vogt (1954) com o intuito de demonstrar como essas mudanças estão no domínio extralinguístico, ou seja, são muito mais característicos do psicológico do indivíduo. Um uso similar do termo encontra-se em Jakobson (1977), porém com uma teoria muito mais ampla e sólida do ponto de vista teórico do que a do primeiro. Para Jakobson, a troca de código não se restringe apenas à troca

de língua, mas ela pode acontecer também nas interações de indivíduos monolíngues, algo que Gumperz ampliou bastante e chamou de alinhamento interacional (*footing*), no qual os indivíduos mudam as suas formas de se relacionar, o seu discurso, e se “adaptam” ao do interlocutor, ou vice-versa. Porém, é necessário destacar que a perspectiva de Jakobson dessas trocas não está baseada na interação, mas são mais de ordem cognitiva, isto é, está ligada a processos realizados mais mecanicamente, como o das máquinas que codificam e decodificam mensagens.

Por isso, o indivíduo faz uso de uma linguagem específica para cada momento: com função referencial, expressiva, conativa, fática, poética e metalinguística. Dessa maneira, é possível perceber que a linguagem está em um nível emissor-receptor, não existe uma troca mais elaborada: o locutor envia uma determinada mensagem para o interlocutor e este deve “traduzir” essa mensagem em uma das seis funções comunicativas.

Entretanto, estudos mais atuais demonstram que o CS tem funções bastante específicas nas interações, tais como dar pistas (Gumperz, 1982) ao interlocutor sobre seus desejos, objetivos, entre outros. O CS auxilia na interpretação de valores (poder e outros) atribuídos à interação, regula a negociação de papéis (*footing*), entre outras funções.

Aos poucos, a noção de CS foi sendo modificada, entretanto muitos estudos ainda são estruturados com ênfase na gramática dessas línguas utilizadas alternadamente. Um desses estudos foi o de Poplack (1984) que analisou duas comunidades em contato. Uma delas foi a comunidade do *East Harlem*, de Nova York, composta de Porto-Riquenhos falantes de Inglês e Espanhol. A outra comunidade, na verdade duas, foi sobre o contato do Inglês e do Francês em duas províncias do Canadá: *Ontario* e *Quebec*. O estudo de Poplack possui tanto aspectos qualitativos como quantitativos; contudo, é visível uma preocupação maior com o léxico e em delimitar as diferenças entre *borrowing* (empréstimo) e as palavras que podem realmente ser consideradas como mudança ou CS, além da quantificação dos tipos de CS no corpus coletado.

Mais do que analisar tipos e palavras, é necessário situar as características contextuais daquela interação, além de estabelecer as motivações para fazer CS de uma determinada comunidade. Além dessas condições de realização do fenômeno, pode ser importante estar atento à própria concepção de bilinguismo que se está adotando para analisar o CS. Essas concepções serão discutidas posteriormente.

3.2 Conceitos envolvidos nos estudos de CS

3.2.1 Bilinguismo, pidgins e creoles

A própria definição sobre CS é bastante diversa, por isso, para esse estudo, consideramos ser mudança de código aquelas que possuem enunciados não-modificados de outras línguas e que possuem funções reguladoras para o discurso de ambos locutor e interlocutor. Todos os outros enunciados que possuem uma modificação qualquer da língua, inserindo um termo novo (normalmente traduzido), são considerados **empréstimos** linguísticos. Exemplos simples de empréstimo estão presentes em palavras como “deletar”, em Português, que tem suas raízes no Latim “deletere”.

Já o **pidgin** deve ser entendido como uma língua de contato para fins bastante específicos, normalmente comerciais, e possivelmente pode virar uma língua. Ainda é bastante difícil estabelecer de que formas ou quais características o pidgin deve assumir para se tornar uma língua, mas a característica mais importante é a necessidade de criação de uma nova língua, devido a existirem muitos dialetos diferentes dada a diversificação cultural de uma determinada comunidade. A época da colonização foi um ambiente propício para a criação de pidgins, que também favoreceu a crioulização de alguns deles. Sempre uma **língua crioula** advém de um pidgin e a diferença principal entre eles é que o pidgin não é uma língua natural, mas um sistema rudimentar de comunicação.

Também é bastante perceptível a diversificação de conceitos presentes sobre o bilinguismo. Na verdade, o conceito clássico encontrado em

pesquisas da década de 50, em que CS não era uma área muito considerada para os estudos linguísticos, é o de uma proficiência perfeita ou quase perfeita de ambos os falantes produtores de CS durante o diálogo. Alguns autores (Meeuis & Blommaert, 1998; Wei, 1998) criticam essa definição mais clássica do bilinguismo em que ambos os falantes possuem o domínio pleno de habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva nos idiomas que alternam em uma conversação. É necessário estar atento às reais motivações dessas trocas, que podem até mesmo ser as de excluir um dos interlocutores da conversação através de relações de poder (Jorgensen, 1998).

Para linguistas como Maschler (1998), entre outros, é necessário também pensar o CS de uma perspectiva de **mistura de códigos** ou ainda de um 3º código (*mixed code*) criado da intersecção de duas línguas. Como os pidgins, essa possibilidade em alguns casos pode ser descartada, pois nem em todos os contatos entre línguas pode-se estabelecer o surgimento de um novo código. Algumas condições são necessárias para que isso realmente aconteça, o que torna estudos desse tipo difíceis de serem generalizados, além de ser difícil tornar mais efetiva uma análise no campo que possa ser aplicada a outros contextos.

Ainda hoje o CS é muito pouco estudado, além de alguns linguistas (Vogt, 1954) considerarem esse fenômeno como um obstáculo para o aprendizado de uma língua alvo específica. Isso é verdadeiro se observarmos que para aprender uma língua é necessário utilizá-la e estudá-la no dia a dia, porém muitos esquecem que essas trocas não acontecem por acaso, além de possuírem, normalmente, uma razão muito específica na interação. Ao considerar isso, os professores podem, eventualmente, ao localizar e analisar esses CS (nesse caso, através das gravações de áudio e das discussões com o pesquisador), facilitar o aprendizado dos alunos.

3.2.2 Diglossia e dialetos

O fenômeno da diglossia também é bastante discutido por sociólogos e linguistas. O uso de dialetos semelhantes ou línguas que possuem conexão é considerado um caso específico de utilização de dois códigos semelhantes (Fishman, 2006). Dessa forma, Diglossia é a coexistência de dois ou mais dialetos em uma determinada região. O caso estudado por Blom & Gumperz (1972/1998) pode ser considerado um caso de Diglossia, pois existiam duas línguas oficiais, mas muitos dialetos eram falados comumente em situações informais na comunidade de *Hemnesberget*, entre eles o *Ranamal*.

Para o autor, é importante não confundir o fenômeno da diglossia com casos de bilinguismo: assim como é possível existir diglossia sem bilinguismo, também é possível existir bilinguismo sem diglossia. Em alguns países, segundo Fishman (2006), é possível observar casos em que variações ou dialetos de uma mesma língua podem coexistir sem que elas sejam consideradas línguas diferentes.

Em casos de diglossia, em conversas informais são utilizados dialetos em oposição à língua formal utilizada na escola, literatura ou situações institucionalizadas. Esse tipo de conceito é semelhante ao “We” e “They” code³ defendida por Gumperz (1982), em que os usuários de uma língua se comportam de maneiras diferentes, de acordo com o contexto ou com as necessidades para aquela interação e levam em conta que língua utilizar com seu interlocutor. Um exemplo seria utilizar a língua do “nós” (*We*) em casa com os familiares, ou com os amigos, e a língua d’Eles (*They*), na escola, com os professores, ao redigir textos, etc. Mas é importante destacar que, assim como já discutido por alguns autores (Sebba & Wootton, 1998; Auer, 1998), incluindo o próprio Gumperz (1982), não podemos estruturar a conversação com valores pré-estabelecidos por convenções como essas que delimitam a identidade do grupo, algo não facilmente perceptível:

“A caracterização de línguas frequentemente invocada como o ‘código d’eles’ e o ‘código do nós’ tende a ser usado como um

³ Código do Nós e d’Eles

esquema a priori imposto sobre os dados da mudança de código tomados de fora. É também muito direto e distante das práticas situadas e locais dos participantes para ser capaz de capturar os mais finos tons do significado social atribuído para as línguas em um repertório bilíngue.” (Auer, 1998, p.262)⁴

Os casos de diglossia devem ser considerados, caso seja necessário em uma pesquisa bilíngue. No entanto, como os dados utilizados não se aplicam a esta condição específica e muito menos às condições bilíngues mais naturais, como em países como Canadá em que existem duas línguas oficiais, utilizaremos parcialmente alguns modelos utilizados em pesquisas como as de Gumperz (1982a) e de Auer (1998) que partem da análise conversacional e priorizam as funções das mudanças, muito mais do que valores pré-estabelecidos para a construção de um aparato de análise.

Além disso, apesar do método comunicativo valorizar a parte falada da língua Inglesa, no ensino de língua estrangeira e também no ensino de língua Portuguesa, é consenso que sejam ensinadas as formas padrões, sem contanto desvalorizar as formas mais informais e desprivilegiadas do aluno. Dessa forma, relacionar as questões de ensino de línguas com a diglossia, nesse caso, não seria a melhor forma de embasar a pesquisa.

Uma confusão semelhante à diglossia, ao relacioná-la a questões de bilinguismo, se refere aos dialetos. Acima pode-se perceber que o Pidgin, que é basicamente uma língua de contato com fins bem específicos e limitados. Já o dialeto guarda relação direta com questões de variação linguística, por ser uma forma ou maneira específica de uma determinada região falar uma língua. Blom & Gumperz (1998) descrevem o dialeto da seguinte forma: “A aquisição do dialeto se dá na maioria dos lares e dentro da esfera das relações domésticas e de amizade. Assim o dialeto adquiriu o sabor destes relacionamentos localmente enraizados.” (p.39)

O vernáculo dos negros americanos, que será descrito no capítulo seguinte, nada mais é do que um dialeto que advém do Inglês americano ou uma variante do Inglês. Entretanto, a pesquisa de Labov, descrita a seguir, quando estabelece padrões de comunicação também através da variante,

⁴ Tradução minha.

com uma gramática bem organizada em que os falantes se compreendem perfeitamente bem e mantêm relações de identidade e pertença de grupo que tem relação muito específica com a sua forma peculiar de fala.

Também é comum alguns autores atribuírem relações dialetais às mudanças ou CS. Como afirmado anteriormente, o CS é bem semelhante à variação, mas o caracterizamos como diferente no momento em que envolve ou alterna línguas que não necessariamente tem relação direta entre si. Na pesquisa não nos referiremos a um Inglês determinado, mas nos deteremos a analisar mudanças práticas entre duas línguas com formas de fala e escrita completamente diferentes e com padrões sintáticos também diferentes, evitando em muito as dúvidas quanto a empréstimos e outros casos com palavras semelhantes no momento da mudança.

A seguir serão descritos quatro casos ou perspectivas de pesquisa do fenômeno, desde momentos bem iniciais, com questões sobre variação com Labov (1976) até perspectivas que se desenvolvem caracterizando misturas de línguas diversas ou dialetos semelhantes.

3.2.3 Code-switching, Code-shifting ou Code-borrowing

Na literatura sobre o fenômeno do CS, é muito comum ao pesquisador se deparar com termos semelhantes ou que são usados de forma sobreposta, isto é, encontrar autores que utilizam um termo no lugar do outro. Na realidade a diferenciação é bastante confusa, o que leva à seguinte questão: existe realmente diferença entre os termos?

Explicar a diferença entre o CS e o code-shifting, do ponto de vista prático, seria algo que dificilmente poderia ser comprovado com exemplos, pois existe entre eles uma diferença na duração de cada um. Enquanto que para alguns autores não existe diferença nenhuma entre os dois: eles são usados como sinônimos. Para os autores que fazem essa diferença, o argumento é de que o CS tem uma duração mais longa que o code-shifting, sendo este último uma mudança muito breve de um termo ou pouquíssimos termos, voltando novamente para a língua alvo. No entanto, essa diferença é muito vaga: como fazer a diferença nos tempos de cada um? Quanto tempo

realmente deveria durar um code-shifting? Um segundo, dois? Quantos termos seriam o limite para ainda ser code-shifting?

A passagem a seguir do Avançado 1 pode ser útil para uma melhor diferenciação dos termos:

Exemplo A

1. S3: They “was” asking me to (...) to (...) to (...) to give them my cellphone but I said NO. (risos) **ai** (...) and I had a friend with me and he was very scared and he **ei**, S3 give it to them. **Eu** “- let’s run man, let’s run” **não sei que** (...) He stayed (...)

(S3:Eles “estava” perguntando para mim para (...) para (...) para (...) para dar a eles meu celular mas eu disse NÃO. (risos) **ai** (...) e eu tinha um amigo comigo e ele estava muito assustado e ele **ei**, S3 dê isso para eles. **Eu** “- vamos correr, cara, vamos correr” **não sei que** (...) ele ficou (...)

2. T:Frozen.

(T: Paralisado)

3. S3: Yes. I said go, go, go let’s run, man, **não sei que** (...) **e** (...) and they gave up.

(S3:Sim. Eu disse vamos vamos vamos correr, cara, **não sei que** (...) **e** (...) e então eles desistiram.

Na fala do **Exemplo A**, o aluno S3 em muitos momentos troca para o idioma alvo nas linhas 1 e 3 (“ai”, “Eu”, “não sei que”). Porém, essas mudanças são muito breves e o aluno tenta voltar rapidamente para o idioma alvo. Elas seriam então CS? Ou *shifting*? As características sugerem que os momentos em que o aluno troca para Português são, na verdade, *shiftings*, justamente pela sua brevidade. O problema é como definir essa “brevidade”, já que por já serem trocas de idioma elas também são CS.

Na pesquisa, foi feita a opção de não focar nos termos CS e code-shifting por serem muito semelhantes e nem sempre serem fáceis de diferenciar. A utilização de CS como termo genérico foi a mais indicada em vista de não ser o foco maior da pesquisa apenas fazer a diferenciação, por isso utilizarmos mais o CS do que qualquer outro termo.

Quanto ao termo code-borrowing, ele é ainda mais controverso por envolver questões de etimologia da palavra. O trabalho de Poplack (1984) é um bom exemplo de estudo que considera importante fazer a diferenciação do CS. O code-borrowing nada mais é do que uma palavra utilizada em outra língua com uma forma emprestada ou modificada para atender à uma necessidade daquela língua. Os **empréstimos linguísticos** estudados por muitos linguistas tem muita semelhança com o conceito de code-borrowing.

Poplack (1984) buscava encontrar na origem da palavra alguma razão para aquelas mudanças de língua que pesquisou. A pesquisa da autora tinha relação com estruturas sintáticas e com a gramática e organização de sentenças muito mais do que com funções específicas dessas alterações linguísticas. Na sua pesquisa é muito comum a análise de morfemas, estruturas sintáticas básicas e suas diferenças com a outra língua utilizada, entre outros.

Nos dados analisados no capítulo 5, não serão observados características sintáticas ou estruturais por si só, mas a relação que guardam com as funções e objetivos diretos no momento da interação. Dessa forma, o foco está relacionado com o fenômeno do CS especificamente, isto é, na mudança de uma língua para a outra que possui uma função conversacional específica e que pode auxiliar o interlocutor não só na adequação com a situação (usar uma língua ou outra), mas também, no caso do professor, auxiliar seu aluno, notando os momentos em que essas mudanças aparecem, e em alguns casos salientam suas dificuldades com a língua alvo.

3.3 Perspectivas de estudo sobre o fenômeno

3.3.1 A sociolinguística variacionista e o estudo do CS

O fenômeno do CS, como mencionadi antes, não possuía grande atenção dos linguistas e muito menos de professores de outros idiomas na época de seu surgimento.

Como lembram Labov (1976) e Auer (1998) o fenômeno do CS não recebeu muita atenção até que os estudos da variação começaram a apontar

que a mudança de código não era aleatória como se acreditava. Linguistas como Vogt (1954), que utilizou o termo pela primeira vez, achavam que o CS era simplesmente uma transgressão da língua padrão e completamente impróprio na interação. Já Labov (1972) descobriu que o CS tem semelhanças com questões de variação ou dialeto, já que modifica as condições e as próprias “regras”⁵ da interação.

Se considerarmos que a variação é uma forma de se relacionar, de se identificar com os *peers*⁶, então realmente ela é bem semelhante ao que o CS proporciona na conversação: quando utilizamos uma outra língua na conversação, o fazemos por motivos diversos, tais como pertença ao grupo, para causar o riso, para enfatizar um aspecto importante, entre tantos outros. A variante também possui essa característica de identificar certos grupos, de dar efeitos diferenciados na interação.

Note-se, porém, que variantes ou dialetos possuem estruturas semelhantes às da língua padrão à qual se relacionam, nesse ponto sendo diferentes do CS, que não obrigatoriamente guarda relação direta em termos textuais com as línguas envolvidas na troca.

Ainda em relação ao caso destacado por Labov, podemos traçar algumas conexões entre o fenômeno aqui discutido e a variante pesquisada pelo linguista: a questão da identidade do grupo, como descrita acima e usos contextuais e funcionais da variante, semelhante ao CS.

Também foi uma preocupação de Labov a coleta dos dados, outra contribuição importante do linguista. Para Labov a sua presença no momento da coleta tornava menos provável o uso de certas expressões internas do grupo pesquisado, devido à presença de um *outsider*⁷. Dessa forma, para evitar a manipulação dos dados ou ainda uma análise superficial sobre o assunto, o linguista percebeu que precisava de um ajudante que fizesse parte do grupo dos negros que pesquisava, aumentando assim as chances do aparecimento de formas raras que tinha a esperança de ouvir. Os resultados

⁵ Regras no sentido usado por Grice (1975) em suas máximas conversacionais e também por aqueles ligados à análise da conversação (Barros, 1999) que consideram a interação como um “jogo”.

⁶ Pares, grupos, comunidade.

⁷ Estranho ou forasteiro.

do autor vieram graças à essa nova variável inserida na pesquisa: é necessário considerar que a presença do pesquisador, imprescindível em estudos etnográficos, pode em alguns casos influenciar a participação dos sujeitos da pesquisa. No capítulo seguinte, na parte sobre metodologia, serão feitas mais algumas considerações à respeito da pesquisa etnográfica relacionadas à presente pesquisa.

3.3.2 O modelo “universal” do CS

Uma palavra muito importante ao descrever esse modelo talvez seja “consciência”. Na descrição da autora sobre o fenômeno se encontram palavras como “script”, cálculos cognitivos, acomodações, entre tantos outros relacionados à uma consciência do interlocutor sobre os usos linguísticos que faz durante a interação.

Na verdade, questões semelhantes já foram trabalhadas por Grice (1975) ao descrever máximas conversacionais e por Brown e Levinson (1987) que descrevem casos de polidez. Apesar de algumas críticas, que serão descritas a seguir, não se pode negar a importância do modelo com fins de “otimizar”, pelas próprias palavras de Myers, a interação. O seu modelo é muito utilizado por autores que trabalham com comunidades bilingues e desejam um modelo mais objetivo e direto para lidar com seus dados.

Para a autora, a interação deve a todo tempo ser interpretada pelos participantes que modificam não só a língua, mas dialetos, palavras, entre outros, de acordo com a situação e com a própria reação do seu interlocutor. Esse tipo de análise é bastante comum para a maioria dos estudiosos, tais como Meeuis & Blommaert (1998), por exemplo, porém eles, assim como Gumperz (1982) evitam utilizar regras pré-estabelecidas ou generalizações ao lidar com os dados. A diferença, portanto, não está apenas no foco das funções, mas também na própria forma de análise.

A ideia da autora é uma tentativa de criar um modelo que pode ser utilizado em qualquer situação bilingue, por isso é tão criticado. O modelo criado por ela foi chamado de *Markedness Model* ou simplesmente *MM*, algo como “modelo marcado ou de marcas”. Com ele, Myers busca “prever como

as escolhas serão interpretadas” por ambos, falantes e interlocutores, e como eles se comportam de acordo com o contexto. Essas escolhas podem ser palavras, dialetos, línguas, entre outros, que serão utilizadas de acordo com as escolhas feitas também pelo interlocutor na interação. Através de algumas “regras” ou “máximas”, existe a tentativa de prever quais são as escolhas e porque os falantes utilizam uma ou outra visando minimizar custos.

Esse tipo de teoria é similar ao modelo proposto por Grice (1975), como dito anteriormente, já que trabalha melhorando uma característica e diminuindo custos ou outra característica distinta: são as chamadas *regras e obrigações*⁸, isto é, o comportamento que se espera que seja tomado em uma determinada situação e como o falante minimiza custos em prol de seus objetivos.

O *MM* pode ser uma alternativa interessante para quem trabalha com a cognição e deseja um modelo objetivo e mais fechado de análise. Porém, a sua utilização é mais restrita a situações de bilinguismo e casos mais específicos de mudança de língua. Também é necessário considerar as limitações do modelo: a parte funcional nem sempre é o foco, mas sim as motivações cognitivas que o falante tem ao utilizar uma língua, palavra, entre outros. Importa ainda afirmar que, para o estudo em questão, essa alternativa não é a mais indicada, a não ser que sejam feitas alterações para o contexto trabalhado. Dessa maneira um estudo mais interpretativo e baseado nos próprios dados e prováveis motivações dos participantes foi a prioridade. Na análise foram feitas relações com as categorias propostas por Gumperz (1982) devido às semelhanças.

O capítulo seguinte busca descrever algumas discussões e críticas acerca do trabalho de Myers-Scotton e outras possíveis maneiras de analisar o fenômeno.

⁸ “Rights and obligations” – tradução minha.

3.3.3 Os modelos funcionalistas: a crítica ao modelo Myers-Scotton

Um dos modelos mais tradicionais e criticados no estudo do fenômeno é provavelmente o de Myers-Scotton (1998). Como exposto anteriormente, a autora parte do pressuposto de que as mudanças de uma língua para a outra partem de uma convenção ou de uma organização de regras que devem ser conhecidas pelos participantes da interação, para que as mudanças ocorram através da cooperação entre ambos locutor e interlocutor. Entretanto, esse modelo tradicional também considera as seguintes características: a) para a autora, ambos os participantes da interação devem ser conhecedores dessas regras e também devem conhecer bastante das línguas envolvidas na conversação; b) em segundo lugar, essas *regras e obrigações* do modelo proposto pela autora⁹ se parece bastante com princípio da cooperação proposto por Grice (1975), o que pode ser limitado dependendo da abordagem considerada; c) Não menos importante, dizer ainda que a autora propõe também algo semelhante ao proposto por Gumperz (1982) sobre a língua do nós e d'eles, relativo à participação ou pertença do grupo, o qual o próprio autor considerou limitado, caso o pesquisador não observasse os dados de maneira mais funcional e respeitando o contexto, em outras palavras, questões identitárias podem estar envolvidas, mas nem sempre podem ser tomadas como o principal motivo para mudanças linguísticas no momento da fala.

Outra característica do modelo Myers-Scotton se encontra no fato de ser uma tentativa de universalizar o CS, isto é, para a linguista, o seu modelo pode ser utilizado para analisar qualquer caso de CS, independente das línguas envolvidas no processo. Meeuis & Blommaert (1998) e Wei (1998) criticam bastante essa tentativa de unificar o CS, já que partem do pressuposto de que as funções e os efeitos causados pelo CS são todos contextuais e construídos passo a passo no processo interativo.

Importante também afirmar que a autora pesquisou principalmente línguas e dialetos africanos partindo da perspectiva da utilização do CS ser

⁹ Markedness model – Modelo de marcação.

uma tentativa de pertença ao grupo, que possui relações identitárias. Porém, isto também foi duramente criticado pelos autores acima citados, por não concordarem que toda mudança possui relação com a pertença do grupo. A relação identitária para Auer (1998), por exemplo, coopera até mesmo nas regras estabelecidas para a interação, não partindo de modelos pré-estabelecidos como acredita Myers-Scotton, sendo eles, como apresentado antes, construídos durante o processo interacional.

A perspectiva da autora parte de um bilinguismo total por parte dos integrantes da conversação, ou seja, eles devem conhecer bastante da gramática das duas línguas envolvidas para alternarem entre elas a qualquer momento durante seu turno de fala. Os próprios Meeuis & Blommaert afirmam que uma competência comunicativa elevada dos participantes nas línguas envolvidas não é necessária. Os autores propõem uma visão “monolíngue” do fenômeno, na qual os participantes são proficientes em uma língua que já não é mais a L1 ou L2, mas uma terceira “língua”, uma língua misturada. Essa afirmação não é absurda se pensarmos que o CS tem uma organização específica e é utilizado também em momentos específicos na interação.

A posição dos autores é bem interessante em relação ao fenômeno e eles propõem um modelo em que se valorize essa mudança que, em alguns casos específicos, pode sim se tornar uma nova língua. Partir do pressuposto que o CS deve ser encarado sempre como uma língua em potencial é exagero, sem contar que ele depende de diversos fatores bastante complexos (políticos, sociais, linguísticos etc) que tornam no mínimo difícil a condição de uma ou mais línguas se misturarem para dar origem a uma nova devido apenas ao contato. Em casos mais naturais de bilinguismo, mesmo que não exista uma competência comunicativa elevada dos falantes, o CS se comporta semelhante aos pidgins ou línguas de contato (Franceschini, 1998). Então, deve-se ter um cuidado e empreender uma pesquisa constante antes de se afirmar que, em casos mais naturais de bilinguismo, uma ou mais línguas possam vir a ser o “padrão” dos integrantes de uma nação.

Apesar de todas as críticas quanto ao modelo de Myers-Scotton, ele tem recebido modificações constantes por parte da autora e é muito conceituado por oferecer um aparato de análise bem completo e prático sobre as

motivações do fenômeno (Nilep, 2006) e serve de base para algumas teses (Rose, 2006).

Uma pergunta porém permanece: o que propõem os autores acima de forma objetiva e prática, já que esse modelo não é o mais indicado para uma análise mais contextualizada e inserida na análise conversacional? A seguir serão discutidas duas perspectivas mais atuais e baseadas no funcionamento do fenômeno do CS.

3.3.4 Mudanças de papéis no CS

Alguns linguistas que trabalharam com o fenômeno do CS no início, tais como Gumperz (1982) e Goffman (1998), já buscavam relacionar a própria mudança linguística com fatores macro, além dos micro (situacionais). Para os autores, em alguns casos de mudança de língua, alguns outros fatores ou variáveis no processo interacional deveriam ser levadas em conta: identidade e poder.

Um dos primeiros estudos de Gumperz sobre o fenômeno tratava de um caso no norte da Noruega em que falantes nativos faziam uso comumente do *Ranamal*, um dos muitos dialetos da região, em detrimento das duas línguas oficiais ou padrão do país: *Bokmal* e *Nynorsk*. Goffman (1998) retrata de maneira interessante o que aquele dialeto significa para essas pessoas:

A fala nativa do indivíduo é considerada como parte integral de sua história familiar, um sinal de sua identidade local. Ao identificar-se como falante do dialeto tanto em casa como fora da comunidade, o indivíduo comunica orgulho de sua comunidade e da contribuição especial de sua comunidade à sociedade como um todo. (p.33)

E ainda reforça ao dizer que os interlocutores as diferenciam de maneira tão singular de uma forma que elas não se misturam, de modo que a própria língua é uma forma de pertença da comunidade em questão. O CS, então, não é um fenômeno que trata apenas de questões identitárias, mas vai muito além disso, com funções que são construídas pelos interlocutores durante a interação (Auer, 1998). Por isso, deve-se ter cuidado ao afirmar que o próprio

CS seria um código por si só, em que duas ou mais línguas se misturam. Participamos da idéia de Goffman (1998) e Gumperz (1982), ao afirmarem que o CS pode possuir relações de identidade/poder no momento de seu uso, sem que necessariamente uma língua seja misturada com outra para dar origem a uma nova. Assim como os casos específicos em que relações de identidade/poder devem ser consideradas, também são bastante específicos os casos em que o CS se torne um tipo de “padrão” mais do que o uso de uma língua ou outra na conversação.

Contudo, onde se encontram as relações de poder nesse caso relatado anteriormente na Noruega? Justamente nessa relação que está descrita na passagem acima de Goffman: um dos resultados da pesquisa de Gumperz foi justamente notar que os falantes nativos utilizavam a língua padrão em determinados momentos (CS) e, quando ele os questionava, os sujeitos da pesquisa diziam que não usavam de maneira nenhuma a língua padrão, já que admitir isso, seria algo como ser “subjugado” pela maioria dominante, em detrimento de sua comunidade, isto é, eles defendiam suas raízes a todo custo.

Esse resultado também mostrou como o CS é, em alguns casos, totalmente involuntário e desafia as explicações dos maiores linguistas e psicólogos estudiosos da área. Ao perceber isso, muitas teorias como a de Myers-Scotton (1998), por exemplo, precisariam de mudanças. Nem sempre o que esperamos encontrar em pesquisa realmente acontece na realidade, algo que Grice (1975) e outros autores que buscaram um certo tipo de organização mais formal/universal da conversação, falharam ao fazer.

Outro caso bastante curioso de relações de poder relacionadas ao uso de duas ou mais línguas foi apresentado por Jorgensen (1998) ao descrever um estudo sobre crianças falantes de Turco em escolas Dinamarquesas. Assim como imigrantes de variadas partes do mundo, é comum observar questões de baixo prestígio social, desemprego, entre outros problemas enfrentados por essas pessoas que tentam obter melhores condições de vida em outros países. Os nativos, em muitos casos, tratam a questão da imigração como um sério problema para a sua nação e chegam, muitas vezes a tratar forasteiros como inimigos, com um violento preconceito.

Na escola pesquisada por Jorgensen em Koge, Dinamarca, as crianças turcas são uma minoria, representando um terço do total de estudantes. No nível da comunidade, os turcos ainda possuem um número menor de integrantes. Na escola, não existe uma pressão para que os estudantes aprendam Turco, mas sim para que aprendam Dinamarquês. A escola se encaixaria no perfil “fraco” de bilinguismo (Baker & Prys-Jones, 1998) em que a língua materna dos falantes não é incentivada na escola, mas sim a língua oficial do país, o que torna ainda mais visível a possibilidade de mudanças de língua serem incentivadas por relações de poder.

Na pesquisa, Jorgensen usa gravações de áudio das crianças e as coloca em uma situação de atividade em que tem de trabalhar juntos para cumprí-la. Normalmente são atividades de corte e colagem e outros trabalhos manuais. A maioria das crianças tem mais ou menos 7 anos e são bilíngues. Mas, em um exemplo muito específico da autora, um caso muito interessante acontece: entre os sujeitos gravados dois são monolíngues falante de Dinamarquês e os dois outros são bilíngues. Nesse exemplo, uma garota e um garoto, para realizem a tarefa de maneira mais rápida e dominarem as decisões, fazem uso do Turco para excluir os outros dois da conversação. Importante notar como fatores globais como as línguas envolvidas e locais, como a ausência de bilinguismo por parte de dois dos falantes na interação, tornam as mudanças bastante específicas e manipulativas. A dominação na conversa por parte das crianças bilíngues foge bastante aos padrões normais de mudança conhecidos em pesquisas como as de Myers-Scotton. Alguns fatores globais, tais como as línguas envolvidas são alternados quanto à sua relevância: nesse caso, o não conhecimento do Turco é um fator decisivo para a dominação dos outros interlocutores e, nesse caso, a língua do “nós”, seguindo o pensamento de Gumperz, é a mais “forte” se comparada com a língua oficial, o Dinamarquês.

Esse tipo de dado é bastante revelador e mostra como é importante para o pesquisador considerar a(s) comunidade(s) envolvida(s) no processo, a construção da própria conversação no momento, o lugar e a situação em que é desenvolvida, o *ranking* ou relação que os participantes guardam entre si (professor-aluno, chefe-empregado etc) e a própria relação individual que os

interactantes tem com a língua ou as línguas envolvidas na conversação. Essas e outras variáveis, tais como o assunto ou tópico discursivo, os marcadores que também sinalizam mudanças, entre outros, serão descritos no capítulo seguinte e auxiliarão na análise das aulas observadas, gravadas e transcritas dessa dissertação.

Descrevemos a pesquisa de Myers-Scotton (1998) que buscava analisar o fenômeno de uma perspectiva universal, assim como a crítica de Wei e outros autores a esse estudo. Todavia, a crítica intentava por chamar o CS de uma “língua misturada” de uma perspectiva “monolíngue” (Meeuis & Blommaert, 1998), mas até que ponto podemos considera-lo como outra língua? Alguns pontos já foram aqui criticados, mas outras pesquisas apresentam alguns dados interessantes sobre o CS do ponto de vista da mistura de línguas com objetivos mais práticos (Franceschini, 1998). Não serão seguidas pesquisas de maneira unilateral como já foi possível observar pelas críticas, mas não se pode negar a contribuição desses autores para a pesquisa como um todo, além de detectar problemas a níveis de análise de variadas pesquisas que são aplicadas por outros estudiosos sem um maior cuidado.

A seguir será exposta a perspectiva de mistura de códigos do CS e serão traçados outros questionamentos que perpassam toda a pesquisa sobre o uso de uma ou mais línguas na interação.

3.3.5 Mistura de códigos: o CS como uma *interlíngua*

No item 3.2 deste capítulo, já foram descritas algumas características dessa perspectiva sobre o fenômeno do CS pela visão de autores como Meeuis & Blommaert e Wei. Porém, alguns outros autores fazem questionamentos no que diz respeito aos conceitos de *interlíngua* e *língua misturada*¹⁰. Alguns autores ainda vão mais longe e comparam a situação de mistura de línguas às línguas crioulas diretamente, isto é, da mistura de línguas surgem novas línguas crioulas e possivelmente línguas oficiais. Porém, essa ideia não vai de encontro a dos autores Meeuis & Blommaert e

¹⁰ Interlanguage e mixed language respectivamente.

Wei, que dizem ser o CS a própria junção de duas línguas, como uma nova língua “padrão”, como os mesmos descrevem em sua pesquisa, mas que dificulta bastante uma visão mais geral sobre o próprio fenômeno.

Inicialmente, é necessário dizer que a própria concepção de “língua misturada” ou “mistura de línguas” não é um consenso, nem mesmo sobre a sua existência e menos ainda sobre as características que essa nova língua possui, se assim ela for considerada. Mcconvell & Meakins (2005) discutem justamente essas duas questões em seu trabalho: primeiro eles discordam da negação sobre a existência da mistura de línguas e apresentam o Gurindji Kriol, uma língua crioula derivada da língua local do povo indígena australiano com o Inglês. Além disso, os dois defendem o fato do Gurindji Kriol ser uma língua independente tanto do Inglês quanto do Gurindji, por ser basicamente usada no dia a dia do povo do local e por possuir termos que não são encontrados nas duas outras línguas.

Apesar de considerar ser de grande importância a pesquisa dos autores citados, no momento em que consideramos a existência de uma nova língua, ainda podemos dizer que o fenômeno do CS continua? Concordamos com os autores acima ao diferenciar o CS das línguas misturadas em um determinado ponto; diferentemente de Meeuis & Blommaert, que não fazem essa diferença de forma clara, como se o CS fosse uma mistura por si só. Dessa forma, seria bastante difícil delimitar em que momentos essas línguas realmente estão sendo modificadas, e dificilmente seria possível delimitar as razões para que elas ocorram. Novamente destacamos que o CS é considerado aqui como a alternância de uma língua padrão para outra língua padrão, Inglês para Português e vice versa, sem considerar elementos de variação.

O CS, dentro da perspectiva adotada, se assemelha mais com o conceito de interlíngua trabalhado por Duran (1994), que o descreve como “o resultado da interação entre os diversos fatores na aquisição de duas ou mais línguas que se desenvolvem mais ou menos simultaneamente” (p.2). Ainda segundo a autora, ela pode ser considerada uma “estratégia adaptativa”, na qual os interlocutores tentam se comunicar mesmo sem ter grande proficiência na língua alvo, situação comum no aprendizado de uma língua

estrangeira no Brasil. O professor normalmente faz uso dessa ferramenta para buscar aproximação social do grupo-classe ou para dar instruções mais exatas, por exemplo.

3.3.6 O modelo mais próximo do contexto escolhido

Na pesquisa aqui desenvolvida, a prioridade não é trabalhar com modelos prontos ou seguir características esperadas ou pré-estabelecidas, mas trabalhar com os dados de forma interpretativa, baseando-se nos modelos estudados apenas de maneira parcial, já que o caso estudado é diferente de casos específicos de bilinguismo e por ser a língua utilizada para fins de aprendizado. A referência maior é sem dúvida a pesquisa de Blom & Gumperz (1998), Gumperz (1982a) e Auer (1998) que priorizam as funções das mudanças e não regras pré-estabelecidas. Também são utilizados os autores citados anteriormente de maneira mais específica devido aos dados possuírem semelhanças com casos descritos por eles em seus estudos.

Aqui vamos detalhar a tipologia de Blom & Gumperz (1972/1998), que serviu de base para a elaboração da tipologia a que chegamos nesta dissertação, a partir de análises dos dados. Os autores, como já exposto no item 3.3.4, estudaram um caso bem específico que acontecia em uma comunidade da Noruega em que se falavam duas línguas oficiais: *Bokmal* e *Nynorsk*. Porém, os nativos constantemente utilizavam em seus diálogos cotidianos uma variante: o *Ranamal*.

Nos estudos dos autores foi constatado que as mudanças não eram reconhecidas pelos próprios falantes que, ao serem entrevistados, diziam não utilizar o *Ranamal*. Mas, nas gravações, é possível perceber facilmente diversas passagens utilizadas neste dialeto.

Blom & Gumperz chegaram a uma tipologia bastante coerente e interessante que os ajudaram em seus resultados. Relatos dessas mudanças também estão presentes em outro estudo de Gumperz realizado em 1982 em seu *Discourse Strategies*. Ele também exemplifica algumas das mudanças que encontrou durante seu estudo com Blom. As mudanças eram das mais variadas: para *reiteração*, que chamamos de tradução nesse estudo; para

paráfrases, nesse caso específico utilizadas mais pelos alunos; para *citações*; para *qualificação de mensagens*; entre outras¹¹.

O estudo de Gumperz deu foco principalmente na mensagem, em como ela era recebida pelo interlocutor e em que contexto se realizava. O contexto de bilinguismo entretanto, possui motivações diferentes já que ambos os membros (em muitos dos casos) dominam bem os dois idiomas envolvidos na interação. Já no contexto de sala de aula, em que o professor domina melhor que o aluno o idioma, as motivações e as próprias funções são diferentes.

Tanto no estudo de Gumperz (1982a) como no de Blom & Gumperz (1972/1998) os autores enfatizam que essas categorias utilizadas por eles não são universais, mas foram valiosas para analisar melhor o texto e chegar a resultados mais específicos. Pelo caráter indutivo da pesquisa, detalharemos nossa própria tipologia no Capítulo 5, quando nos focaremos na análise do CS.

¹¹ As categorias foram todas traduzidas.

CAPÍTULO 4

O CONTEXTO SITUACIONAL: A AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO LE

Uma questão a ser considerada é o contexto em que o fenômeno do CS é estudado. O gênero aula apresenta uma série de peculiaridades que interferem na interação e na mudança de código. O tipo de aula, os objetivos e metas específicos deste contexto definem as funções da mudança de código. Assim, em 4.1 evidenciaremos como as características gerais da interação interferem no CS, tomando como base alguns critérios etnográficos descritos por Hymes para análise de um evento comunicativo. Afunilando a discussão, em 4.2., discutiremos a aula presencial (que comprovadamente difere de outras formas de aulas, como por exemplo, uma aula chat) enquanto um gênero textual específico. As análises demonstraram que há relação entre CS e ações tópicas, isto é, mudanças no código podem coocorrer com mudanças tópicas (4.3). O fenômeno do CS pode, ainda, ser sinalizado ou prefaciado por marcadores discursivos (4.4).

4.1 Interação e evento comunicativo

A **interação em sala de aula** tem especificidades, se comparada à interação casual. Do ponto de vista da macro-estrutura, há aberturas típicas, em que geralmente o professor se reporta ao que será discutido, muitas vezes, mostrando as conexões do assunto com assuntos passados. O desenvolvimento quase sempre apresenta um fio condutor e, via de regra, desvios tópicos não são permitidos. As formas de fechamento também são peculiares, não há necessidade de negociar o encerramento, já que as aulas obedecem a formatos pré-estabelecidos, em termos de espaço e tempo. Para a descrição do gênero aula, além da própria teoria dos gêneros, serão utilizados trabalhos anteriores sobre esse *locus* específico, como o de Barros (1991). Tais estudos ressaltam aspectos característicos referentes à situação,

aos participantes e suas relações, aos conteúdos e suas formas, aos canais de interação e, sobretudo, aos objetivos que interferem na produção linguística.

Apesar da manutenção do tópico a todo o momento por parte do professor, não se pode esquecer o princípio cooperativo de que parte para ensinar os alunos, visto que o **Método Comunicativo** exige que o professor “abra” espaço a todo momento para que o aluno participe da aula. Diferentemente da aula expositiva comum, em que o professor dificilmente se deixa ser interrompido, isso se houver oportunidade de interrupção, a aula partindo da perspectiva comunicativa exige que o professor busque a comunicação falada do aluno sempre que possível, principalmente nas atividades em sala de aula.

Hymes (1972) propõe que, para uma análise de qualquer evento, é preciso considerar o contexto (setting), os participantes, os objetivos (ends), os atos de fala aí produzidos, o tom (key), os meios de comunicação (“instrumentalities”), as normas e o gênero. No nosso estudo, nos restringiremos aos componentes que as análises demonstraram como sendo particularmente importantes para nosso estudo do CS: a consideração do contexto e seus objetivos em uma aula comunicativa; tais objetivos levaram à consideração dos **momentos da aula** (CS em aberturas da aula, em momentos de transição de tópico); os participantes, o que nos fez separar as mudanças em “mudanças do professor” e “mudanças do aluno”.

Assim, seguindo parcialmente alguns dos elementos presentes na etnografia da comunicação proposta por Hymes (1972), faz-se necessário detalhar brevemente o setting ou ambiente em que os alunos assistem a aula, os rituais básicos de abertura e fechamento e os tipos de atividade (características do evento) por parte dos interlocutores.

Já que o fenômeno do CS é extremamente sutil, se considerarmos as funções pelas quais alunos e professor fazem uso de uma outra língua, é necessário também considerar o próprio ambiente em que acontecem as interações.

Uma primeira característica básica do **contexto situacional** (*setting*) é a proximidade física que o professor estabelece com os alunos, graças a uma exigência institucional e metodológica: as cadeiras estão sempre dispostas em um semi-círculo com o professor no centro dele e bastante próximo dos alunos. A própria atmosfera quase informal que a aula de língua estrangeira busca inserir no aluno, para que ele realmente participe da aula e se sinta relaxado para tentar falar no idioma. Isso também vai depender muito da postura do docente e a professora nível avançado parecia buscar um ambiente mais informal. Assim notou-se que no nível mais básico existiam momentos em que a aula se tornava bastante descontraída e com muita participação dos alunos, e outros em que a professora pedia mais de duas vezes para que algum deles participasse.

Exemplo 1 (aula 1 – Básico 1)

- | | |
|----|---|
| 1. | T: Okay, they are in a party (P3s)
(T: Certo, eles estão uma festa (P3s))
S3: ÉÉÉ (...) |
| 2. | T: And?
(T: E?) |
| 3. | S3: They are try(ing) to speak?
(S3: Eles estão tenta(ndo) falar?) |
| 4. | T: Yes.
(T: Sim.) |
| 5. | S3: They are (P2s) speak(ing) (...)
(S3: Eles estão (P2s) fala(ndo) (...)) |
| 6. | T: Yes.
(T: Sim.) |
| 7. | S3: Loud.
(S3: Alto.) |
| 8. | T: Yes, loud. (P3s) Okay, so people speaking (P7s). Okay, so people speaking, but (...) why? |

(T: Sim, alto. (P3s) Certo, então pessoas falando (P7s). Certo, então pessoas falando, mas (...) Por que?

(P5s)

9. T: C'amon.

(T: Vamos.)

10. S3: They want (P2s) to "know" (pronunciada como now)

(S3: Eles querem (P2s) "saber")

T: They want to know.

(T: Eles querem saber.)

(P6s)

11. T: Do you understand this dialogue?

(T: Vocês entenderam o diálogo?)

Ss: No.

(Ss: Não)

12. T: No? They are talking, asking their names. "Hey, what's your name?", okay? Any questions? (P3s) No? Really? (P2s) Okay, next one.

(T: Não? Eles estão falando, perguntando seus nomes. "Ei, qual o seu nome?" Certo? Perguntas? (P3s) Não? Mesmo? (P2s). Certo, próximo.)

A professora na passagem acima passa um listening em que os participantes da conversa estão em uma festa. Em seguida, pergunta aos alunos o que está acontecendo no diálogo (linha 2 e 8). Nas linhas 1, 5 e 8 é possível notar várias pausas até que a professora pergunta, na linha 7, o porquê dos personagens do listening estarem falando e, como os alunos não respondem, ela diz "vamos" (linha 9). Essa é apenas uma dos vários momentos em que a professora pede a atenção dos alunos, até porque eles se sentem menos inclinados a participar por estarem iniciando seu aprendizado no idioma, exigindo um reforço da professora.

Já no nível avançado, a professora conseguia bem mais participação, possivelmente pelos alunos se sentirem mais à vontade para praticar o idioma, por já dominar algumas estruturas.

Os rituais de **abertura e fechamento** da aula são bem evidentes e lembram bastante os “rituais de fala” descritos por Goffman (1998): para o autor os interlocutores dividem informações internalizadas que os prepara e os torna conscientes de como se comportar em determinados contextos de interação. Normalmente, os rituais de abertura são feitos na língua Inglesa e respondidos também na língua Inglesa pelos alunos, com um clássico “Good morning” ou “hey, guys. How are you today?”, independente do nível. Mas os de fechamento, dependendo da situação (se o professor precisa dar um aviso, por exemplo), podem ocorrer mudanças de língua no nível de palavra ou mesmo de enunciados inteiros na língua materna, principalmente se for em relação a mensagens de conteúdo institucional (provas e outros avisos). Dessa forma, nos momentos de fechamento era bem mais provável acontecerem não só mudanças, mas também alterações quanto ao *ranking*¹² dos participantes. A interação poderia acontecer de forma bem mais informal; além disso, na maioria das vezes ocorriam mudanças bem maiores de língua, com períodos de fala bem mais longos na língua materna. As participações dos alunos também eram bem mais presentes em vista do contexto mais informal.

Exemplo 2 (aula 2 – Avançado 1)

Contexto: Alunos começam a usar as descrições da personalidade do livro para analisar as assinaturas deles mesmos, as quais foram feitas na aula passada.

- | | |
|----|--|
| 1. | T: S4 who did you get?
(T: S4 quem você pegou?) |
| 2. | S4: S6. |

¹² *Ranking* é um termo que se refere às condições de participação dos interlocutores e nas posições que ocupam no momento dessa interação (e.g. chefe/funcionário; professor/aluno). Essas posições podem tornar-se diferentes durante o processo interativo, através da linguagem (mais informal/formal). Se refere a um termo utilizado por Brown & Levinson (1987) ao analisar o fenômeno da polidez em conversações.

- (S4: S6.)
3. T: Okay.
- (T: Certo.)
4. S4: It's very legible, so she's self confident. (P3s) She's arrogant because of capital letters.

(S4: É bastante legível, então ela é auto-confiante. (P3s) Ela é arrogante por causa das letras maiúsculas)

5. T: It's not capital letters.
- (T: Não são letras maiúsculas.)
6. S5: **Tadinha, a bichinha.** (Risos)
7. Ss: (Risos)
8. S4: She's very well balanced (...)
- (S4: Ela é muito equilibrada (...))

A aluna S5, na linha 6, faz um comentário quanto à análise da escrita da colega aproveitando a descrição do amigo S4, o que causou risos por parte de todos os alunos. Quando o aluno S4 disse que a aluna S6 era arrogante (linha 4), todos os alunos riram porque a descrição através da caligrafia não correspondia à sua personalidade real.

Outro momento do fechamento que chamou a atenção no nível mais básico foi a necessidade da professora de mudar para a língua materna para dar avisos sobre as aulas, instruções por parte da instituição, agendar provas, entre outros:

Exemplo 3 (aula 3 – Básico1)

1. T: People, that's it for today. But, **éé** (P2s) **deixa eu dar um aviso. Eu disse a vocês que eu vou viajar** (P3s) **na semana que vem. Então, eu tô tentando arranjar um professor substituto, mas o problema é que a maioria dos professores do Básico estudam de manhã. Quem estuda de manhã não dá aula nesse horário.** (P2s) **Se eu não conseguir de jeito nenhum a gente vai fazer alguma coisa. Éé..** (P2s) **eu marco uma aula extra, alguma coisa assim, okay?** But, no problems. **Ai, quarta-feira da semana que vem, a segunda depois da Semana Santa, mas eu acho que eu vou conseguir. Mas eu aviso.** Okay? You can go, bye, bye.

No exemplo 3, a professora introduz dizendo que quer dar um aviso e faz um parêntese na aula para tratar de um assunto institucional: a carga horária do curso que deve compensar para que os alunos não percam horas de aula por causa de sua viagem.

No nível avançado, as mudanças também aconteciam quando a professora falava pela instituição, mas isso poderia ocorrer também na língua Inglesa. Apenas quando o aluno realmente não entendia alguma informação essencial é que a professora utilizava o Português.

4.2 O gênero aula presencial

Dentre os problemas que os linguistas possuíam na análise de textos advindos de interações orais estavam o fato desses se desenvolverem rapidamente, e em tempo real, e a dificuldade em torná-lo passível de uma análise criteriosa e funcional. No entanto, com o avanço das tecnologias, a criação de novos gêneros (e-mail, blogs) e a consequente aproximação das modalidades faladas e escritas, cada vez mais cresce o interesse pela análise de gêneros orais. Quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno, ele não se restringe apenas ao domínio da forma escrita, mas sim ao maior conhecimento sobre os usos da língua e adaptação desses usos em situações reais de interação.

Assim como defendido por Bazerman (2007) e Koch (1997), a fala pode ser reformulada incessantemente pelos interlocutores de forma que ambos cooperam na criação de “inteligibilidade mútua” e guiam o “fazer-sentido e o ajuste do enunciado futuro”. Para Koch (id.) é importantíssimo ter em mente essa característica cooperativa e de mudança constante na interação face a face, pois

“(…) é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social.” (Koch, 1997)

Ainda para Bazerman (id.), o gênero oral também possui a vantagem de criar espaços contextuais muito mais “confortáveis” para o interlocutor do que mesmo os textos escritos, que podem remeter a espaços desconhecidos ou mesmo a outros textos (intertextualidade). A perspectiva funcional e mais ainda a perspectiva social do gênero não pode ser negligenciada, já que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2005, P. 39). O gênero é, então, a realização funcional do texto na sociedade, seja nos domínios educacionais como a aula ou em outros como o jornalístico, religioso, entre outros.

Para Marcuschi (2004), a escrita e a fala estão conectados em muitos momentos, sendo assim

“A perspectiva dicotômica estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada.” (Marcuschi, 2004, p. 28)

Muito longe de ser um “lugar do erro ou caos”, a aula presencial possui uma organização bem estruturada e é um espaço considerado hoje por muitos linguistas como uma ótima opção para a realização de pesquisas, principalmente os linguistas aplicados e aqueles que trabalham com o discurso, já que as possibilidades de auxiliar o ensino-aprendizagem são inúmeras, sem falar que os resultados obtidos são bem visíveis e práticos.

4.2.1 Alguns elementos da aula presencial

No item 4.1, foram expostas brevemente algumas características do nível macro da aula. Entretanto, a pesquisa se deteve principalmente nas mudanças de língua. Isso quer dizer que os níveis micro da aula foram bem mais valorizados, sem contanto dizer que o nível macro não deva ser levado em consideração.

Na pesquisa foi possível observar alguns rituais de abertura que não necessariamente são os mais recorrentes, como o cumprimento ou saudação

peculiar do início da aula. Logo no início da segunda aula observada no Básico 1 foi possível gravar o seguinte:

Exemplo 4 (aula 2 – Básico 1)

- | | |
|----|-------------------------------------|
| 1. | T: Vocês receberam o e-mail? |
| 2. | Ss: Sim. |
| 3. | T: Yes?

(T: Sim?) |
| 4. | S1: Eu não recebi. |

Como relatado em pesquisa anterior por Barros (1986), não necessariamente todas as estruturas pré-determinadas de uma aula serão seguidas à risca, dada a sua recorrência e por acontecer seguindo uma rotina bastante específica. Para Barros (1986), a aula presencial se encontra em um *continuum* entre o formal e o informal, o que é também verdadeiro no caso da aula presencial de língua estrangeira. Porém, a manutenção do turno é bem diferenciada, já que não existem muitas brigas por poder sobre a fala e muito menos problemas com indisciplinas dos alunos, no caso do Núcleo de Línguas e Cultura, como já relatado.

Ao fazer menção a “estruturas pré-determinadas”, queremos afirmar que os rituais, ou o que Bazerman (2007) chamou de “tipificações”, não acontecem da mesma maneira, como no exemplo mostrado anteriormente, mas ainda assim ele pode ser considerado uma abertura de aula. Na verdade, é necessário enfatizar o quão importantes são essas características típicas do gênero, mesmo que elas nem sempre aconteçam da mesma forma, ou ainda pelas palavras do próprio Bazerman (id.):

“(…) o indivíduo necessita, para interagir com outros, ter consciência dessas tipificações e utilizá-las como recurso. Desse modo, as

tipificações se tornam elementos fundamentais em um mundo social intersubjetivo.” (p.70)

As características do gênero aula já estão tão internalizadas nos indivíduos que é muito natural reconhecer aberturas, fechamentos, se situar nos momentos em que é possível interromper ou não o professor, reconhecer tipos de aula, se comportar de acordo com cada atividade proposta, entre tantas outras atividades recorrentes do domínio escolar. A recorrência, a rotina, a vivência de cada aula, tudo isso é importantíssimo para o desenvolvimento tanto do aluno como do professor. O reconhecimento de até onde podemos ir em relação ao outro, de como devemos nos comportar, etc, nos torna cada vez mais hábeis socialmente, não só em relação ao gênero aula presencial, mas isso vale para qualquer um deles.

Além da importância da recorrência do gênero, também há que se destacar o desenvolvimento das atividades comunicativas de uma aula de língua estrangeira. Diferentemente de uma aula de língua materna, faz-se necessário praticar o idioma para aprendê-lo. Dessa forma, o professor de língua estrangeira deve proporcionar ao aluno situações em que ele deve utilizar o idioma, sejam em diálogos, em atividades de pergunta e resposta, jogos, ou mesmo em participação na aula como um todo.

Nesses momentos de atividade, principalmente no nível mais básico, era bem mais visível o uso do Português para a comunicação: para tirar uma dúvida com o colega ou mesmo para conversar. Isso não necessariamente é negativo, visto que é muito mais comum utilizar a língua em que nos sentimos mais confortáveis para nos aproximar do outro. Mas foi interessante notar que no nível avançado, apesar dos alunos tentarem muito mais interagir na língua alvo, mesmo entre eles, havia mudanças de língua quando eles encontravam uma expressão que não daria o mesmo efeito na língua alvo ou quando a interação era mais informal:

Exemplo 5 (aula 1 – Avançado 1)

Contexto: alunos realizam atividade de leitura em grupo.

0. T: How's it going here guys?

(T: Como está indo aqui pessoal?)

(P6s)

1. T: Okay, labor (P3s) Party. See that party here doesn't necessarily mean (...)

(T: Certo, trabalho (P3s) Partido. Veja aqui "party" não significa necessariamente (...))

2. S4: It's like tea party?

(S4: É algo como festa de chá?)

3. T: Yeah, it's kinda like (...) don't we have PT? PT, PSDB, PFL, the Green Party (P3s) PSDU (P3s). So, that would be (...)

(T: Sim, mas é algo como (...) nós não temos o PT? PT, PSDB, PFL, O Partido Verde (P3s) PSDU (P3s). Então, isso seria (...))

S1: Ah!

4. T: Party it's different, because you have party, party.. festivities and celebrations and etc. Then we also have people party, which is the case here, okay?

(T: Partido é diferente, porque você tem

5. S4: **PT** (...)

(S4: **PT** (...))

6. T: I told you, PT, PSDB (...)

(T: Eu disse a vocês, PT, PSDB (...))

7. S4: PT, in Portuguese **é**: (...) is like **sigla** or (...)

(S4: PT, em Português **é**: (...) é como **sigla** or (...))

8. T: PT is the Labor Party.

(T: PT é o Partido Trabalhista)

9. S4: But this is **a**: (...) same in Portuguese, or no?

(S4: Mas este é **a**: (...) o mesmo em Português, ou não?)

10. T: PT, okay. **Partido dos trabalhadores**. So, that's the Labor Party. I was just saying for you to remember.

(T: PT, certo. Partido dos trabalhadores. Então, aquele é o Partido dos trabalhadores.)
--

A professora tenta de diversas maneiras explicar a palavra “party” (partido), porém os alunos não compreendem até que a professora fala em Português (linha 10) acabando com as dúvidas. Os alunos também tentam ajudar com vários referenciais mais informais, tais como *tea party* (linha 2) e sigla (linha 7).

Em muitos momentos, adequações e explicações tem que ser feitas pelas professoras para evitar confusões, mesmo quando o exemplo é relativamente simples como o do exemplo 5. Além desses elementos reguladores, um em especial será analisado no item a seguir.

4.3 O tópico discursivo e sua relação com as funções do CS

Sobre o **tópico**, adotamos a perspectiva de Bublitz (1988) que descreve o **Tópico Discursivo (TD)** como uma categoria “independente, geralmente contínua, que é o foco da atenção dos participantes, liga suas contribuições e estabelece conexões entre tais contribuições.”¹³ (p.16) Trata-se de uma definição preliminar e operacional, pois deve-se salientar a falta de uma definição mais específica sobre TD: “(...) Não há definição aceita para isso e nem mesmo total acordo entre as intuições sobre o que conta como tópico.” (Reinhart, 1981 apud Barros, 1991, p.74)¹⁴ O problema não está apenas no que se refere ao TD, mas o que realmente constitui um TD no momento da conversação. Marcuschi (2005) tece o seguinte comentário sobre o assunto: “*Aspecto importante é que o tópico discursivo não é um dado a priori, mas uma construção realizada interativa e negociadamente.*” (p.84). Aspecto importante a ressaltar na perspectiva dos textos mencionados (de Bublitz e

¹³ “Discourse topic is an independent, usually continuous category which focuses the participants’ attention on the conversation, links their contributions and establishes a connection between them (and with them)”.

¹⁴ Tradução minha: “there is no accepted definition for it, and not even full agreement on the intuitions of what counts as topic.”

Barros) é o de que o tratamento do tópico discursivo se dá em termos de ações – e não simplesmente sequências semânticas.

Então, em relação ao gênero escolhido para este trabalho, concebemos a idéia de TD de acordo com Barros (1991) quando explica que o TD em sala de aula nada mais é do que sobre o que se trata a lição do dia: “(...) O assunto da lição deve ser o tópico acadêmico destacado”¹⁵ (p.75)

O TD tem participação importante quanto ao fenômeno aqui analisado: a função de cada um dos CS aqui descritos tem relação direta com o assunto trabalhado durante a interação. Entretanto, esse tópico ou assunto não necessariamente é sempre instrucional, como ficará mais claro após a descrição de cada uma das categorias listadas no capítulo 5.

No caso da aula presencial especificamente, o tópico normalmente é guiado pela professora, mas nem sempre esta tem o controle daquele, que pode ser modificado a todo tempo pelos outros participantes, os alunos. Sendo o tópico modificado constantemente durante a interação muitas vezes não trata necessariamente do conteúdo da disciplina em questão: a Língua Inglesa.

O TD é então negociado, reformulado e organiza a interação. Mesmo que os tópicos sejam diferentes do esperado pela professora, eles normalmente têm uma coerência e objetivos que são importantes no decorrer da aula, complementando assim aqueles propostos inicialmente pela professora.

O foco (*focus*), nesse caso associado aos objetivos dos interlocutores, e a coerência (*coherence*), são dois aspectos importantes na definição de TD proposta por Bublitz (1988). O foco pode ser modificado pelos alunos, por possuírem dúvidas durante a aula e podem ser desviados pelo professor, para a complementação de conteúdos e adição de informações extras. Já a coerência tem uma relação muito próxima ao tópico. Ainda segundo Bublitz (1988) não é possível dizer que um texto tem coerência, mas que alcança

¹⁵ Tradução minha: “the aboutness of the lesson has to be the main academic topic focused on.”

coerência através das contribuições dos participantes da interação. Ele é resultado de dedução e interpretação contínuas e depende do contexto de produção.

Nesse sentido, apesar do TD ser um importante regulador da interação, ele não é imutável: é transformado constantemente tornando a aula de Inglês um evento não necessariamente formal, o tempo inteiro, mas um misto de experiências, formais e informais, que tem uma participação importantíssima dos interlocutores que estão no centro dessa interação: os alunos.

Como se verá no capítulo seguinte, o TD tal como aqui definido, será um elemento condicionador do CS, isto é, irá auxiliar na sua estruturação e na análise de sua função. O tópico também pode mudar durante o curso da interação, devido a uma pergunta de um aluno ou à uma necessidade da própria organização da aula. Dessa forma, o CS, por estar relacionado com a participação dos interlocutores e no uso do idioma durante a aula, está conectado diretamente com o tópico da lição.

Os participantes de uma interação possuem estratégias e modos distintos de introduzir, desenvolver e concluir tópicos. Uma delas é através de **marcadores conversacionais**, termos que não necessariamente são essenciais na interação, mas que quando utilizados desenvolvem funções e efeitos específicos.

4.4 Os marcadores conversacionais

A importância de definir os conceitos previamente detalhados pode ser explicada pela íntima relação que estabelecem com o CS. Ainda participamos da ideia de Barros (1991) ao conectar a estruturação do TD aos chamados **Marcadores Conversacionais (MC)**. Os MCs são reguladores ou expressões não verbais recorrentes na fala e podem iniciar, desenvolver ou terminar um tópico. Alguns dos MCs mais comuns são as hesitações, entonação e pausas. Alguns exemplos de MC textuais são: “enfim”, “oi!”, “bem”, “olha”, “né?”, “tá vendo?”.

Os MCs estão diretamente relacionados com a organização não só do CS, mas da aula como um todo. Barros (1991) considera os marcadores como sintaticamente irrelevantes (podem ser retirados do enunciado sem prejuízo do conteúdo informacional), mas pragmaticamente significativos. Os MCs se dividem em *interativos*, *cognitivos* e *textuais*. Os *interativos* demonstram a relação entre falante e ouvinte. São usados como estratégias na tomada de turno e para estabelecer relações de polidez. Os *cognitivos* tem ligação com o processo de produção da fala (hesitações). Os *textuais*, por sua vez, dizem respeito à informação dada pelo locutor, dão ênfase a certas partes. Ex: “aí sim...”; “finalmente”; relacionam a mensagem com o sentimento do falante. Ex: “Vamos dizer assim...”; “Assim/Aí/E tal” ou ainda servem para indicar o que o locutor realmente quer dizer (paráfrase).

Aqui procuramos não relacionar a influência de uma mudança de língua ao conteúdo simplesmente estrutural, mas funcional, já que podem muitas vezes, perder o significado se utilizadas em outro contexto.

Mas, muitas mudanças são precedidas por marcadores, tanto na língua Inglesa como na língua Portuguesa. Os marcadores mais comuns da língua Inglesa eram “So”, como uma introdução do que se vai falar ou para dar continuidade a um tópico; “Okay?”, como forma de reforço do que foi dito e buscando saber se o outro compreendeu, ou ainda para concluir um tópico; e as palavras de afirmação como “Yes”, que normalmente vinham seguidas de palavras ou frases em Português. Já os marcadores em Português eram muito mais sinalizações de surpresa (“Ah!”) ou mesmo alongamentos de vogais que sinalizavam hesitações (“é:”, “a:”).

Os marcadores funcionam muito mais como introdutórios da mensagem, já que nem sempre possuem qualquer significado. O caso da palavra “so” (então) é um exemplo disso. Era muito comum observar essa palavra nas aulas da professora do básico, para introduzir a sua fala ou mesmo manter seu turno. Não era difícil observar essa palavra entre outras em Português, que logo a seguiam. A própria palavra em Inglês, às vezes, também sinalizava uma hesitação, com pausas que eram seguidas também de mudanças para o Português.

O exemplo abaixo mostra a palavra “so” seguida de uma micropausa no momento que a professora explica uma atividade. Quando esta percebe que não está sendo compreendida, recorre ao Português:

Exemplo 6 (aula 1 – Básico 1)

1. T: What's the situation? A, B, C, D. The 1. B. **Ah!** Yeah. Okay, okay. (Percebe que os alunos não estão entendendo) In English, **onde eles estão? O que é que está acontecendo?** Okay, so (...) **então, qual a situação?** You tell me what's the situation? **Pois isso vai dizer o que vai acontecer. Então,** letter 1 what's the situation?

Esse caso está na primeira categoria de mudanças instrucionais que serão descritas a seguir e é bem curioso, pois o marcador é utilizado primeiramente em Inglês, seguido de palavras em Português, e depois é invertido, sendo falado em Português, seguido de palavras em Inglês. O mais interessante é que dificilmente poderíamos encaixar o exemplo partindo da premissa de Myers-Scotton com regras pré-estabelecidas: será que a professora fez essas mudanças de forma consciente? Recorrer ao Português foi sua primeira opção? A própria mistura de línguas durante a interação também sugere que a professora quer se manter no Inglês, uma vez que ela volta ao Inglês no final, mas quer também a compreensão da turma em todos os momentos. Apenas um estudo mais elaborado a partir de uma análise cognitiva poderia revelar esse dado com certeza, como foi relatado também na pesquisa de Gumperz (1982a)

As hesitações estão normalmente em Português e muito raramente em Inglês. Já os marcadores destacados anteriormente (“So”, por exemplo) podem aparecer nas duas línguas e possuem funções equivalentes (marcadores). Nas análises que se seguem no próximo capítulo, poderemos constatar que os MCs coocorrem com momentos de CS.

CAPÍTULO 5

MUDANÇAS DE CÓDIGO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

A proposta que será apresentada quanto à tipologia das mudanças possui relação com as categorias utilizadas por Gumperz (1982) em seu trabalho sobre CS, sendo um dos poucos autores a utilizar categorias mais práticas e realmente funcionais além dos conceitos sobre o CS. Salienta-se que se trata de uma proposta preliminar, baseada nos dados coletados no contexto escolar e, portanto, não se pretende universal. Busca-se cumprir um dos objetivos do trabalho, o de tentar construir um aparato teórico capaz de dar conta de um fenômeno pouco estudado e até mesmo bastante desconhecido por pesquisadores brasileiros. Optou-se pela apresentação da tipologia à medida em que os dados vão sendo analisados, para reforçar a vocação empírica e indutiva da pesquisa.

As categorias utilizadas na pesquisa dão maior prioridade à função que elas possuem para o desenvolvimento da interação e da própria organização da aula como um todo. São consideradas CS as mudanças de Inglês para Português apenas e as análises contemplam de forma qualitativa e também quantitativa, os dados coletados, buscando relacioná-los com os níveis do curso do qual fazem parte os alunos e as professoras.

Uma das preocupações do trabalho também foi analisar mudanças da perspectiva tanto do professor quanto do aluno. Mesmo que o professor detenha a palavra em sala de aula a maior parte do tempo, por liderar tópicos e fornecer atividades que buscam a construção do conhecimento, também os alunos mudam de língua constantemente com alguns objetivos específicos e, em alguns casos, até automáticos e bastante naturais, como o caso de mudar de língua para fazer uma pergunta, por exemplo.

No entanto, grande parte das mudanças, mesmo que com intervenções em outra língua por parte dos alunos, são utilizadas para fins instrucionais ou

interativos por parte do professor. Fica evidente que a mudança para outra língua, no entanto, na maioria das vezes não é algo planejado, mas atende às necessidades de compreensão, além de demonstrar solidariedade, entre outros motivos que se fazem necessários no momento da interação.

O número total de mudanças encontrado na pesquisa foi de cento e cinquenta e quatro casos de CS, somando tanto as de nível avançado quanto básico. No básico, as mudanças foram bem mais extensas do que as de nível avançado (**Tabela 1**), como já era esperado visto que os alunos estavam iniciando o seu aprendizado no Inglês, totalizando cento e vinte e duas mudanças. Porém foi interessante perceber que muitas mudanças do básico também acontecem no avançado como será exposto nos itens 5.1 a 5.3. No avançado, as mudanças foram bem menores, com um total de trinta e duas mudanças, mas também expressivas apesar do esforço constante tanto dos alunos quanto da professora para falar o idioma.

O número de mudanças está representado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Total de ocorrências de acordo com nível

Número de mudanças			
Nível	Básico 1	Avançado 1	Total
Mudanças	122	32	154
Percentual	79.22%	20.77%	100%

Quanto às categorias, elas foram divididas em três grupos maiores a que chamamos: **Mudanças Instrucionais**, **Mudanças Interativas do professor** e **Mudanças Interativas dos alunos**. Cada uma dessas categorias maiores possuem subcategorias de acordo com a função específica na interação.

As **instrucionais** estão divididas em: **mudança para explicação da atividade**, **mudança para tradução** e **mudança para explicação de regras gramaticais**.

As **Interativas do professor** estão divididas em cinco subcategorias: **para explicação extra-tópico, para evitar desvio do tópico acadêmico, para manter o turno (*fillers*), para aproximação cultural e para explicação metadiscursiva.**

A última macrocategoria, a de **mudanças Interativas dos alunos** está dividida em outras quatro subcategorias: **mudança para expressar opinião, para introdução de enunciados despreferidos, para perguntas sobre o tópico acadêmico e para paráfrases explicativas.**

Todas essas categorias são discutidas de forma individual a seguir. Cada uma delas tem funções maiores (as categorias) e funções mais locais (subcategorias). Essa divisão auxiliou a organização durante a análise e favoreceu a própria divisão por assunto ou tópico. Vale ainda dizer que por uma mudança estar inserida em uma categoria ela não é excluída das demais, pois as mudanças possuem múltiplas funções e não necessariamente se enquadram em apenas uma das categorias citadas. A inclusão delas em uma categoria específica advém de interpretação e da importância que aquela mudança possuiu para o desenvolvimento do assunto envolvido na interação.

5.1 Mudanças Instrucionais

As mudanças instrucionais são CSs essenciais para o próprio andamento da aula. No nível básico, elas são muito comuns e necessárias para a compreensão dos alunos na realização das diversas atividades propostas pelas professoras. A tabela abaixo mostra o número total que as mudanças instrucionais representam em relação ao total de mudanças.

Tabela 2. Ocorrências de mudanças instrucionais

Mudanças Instrucionais							
Nível	Básico 1		Avançado 1		Total		Total em relação à categoria
Mudanças	QT	%	QT	%	QT	%	69 mudanças = 44.80% do total
Explicação de atividade	18	100%	0	0%	18	100%	26.08%
Tradução	25	80.64%	6	19.35%	31	100%	44.92%
Explicação de Regras gramaticais	20	100%	0	0%	20	100%	28.98%

A **Tabela 2** mostra que 44.80% das mudanças totais são instrucionais, porém é necessário analisar as outras variáveis e compará-las, como será feito posteriormente. Porém, mesmo as instrucionais sendo bem comuns no nível básico, é possível notar que também ocorrem no nível avançado, como no caso das **mudanças para tradução**, que representam 19.35% apenas, mas que devem ser levadas em consideração: mesmo mudanças típicas do básico acontecem também no nível avançado.

Quando considerados os dois níveis, a grande maioria das mudanças instrucionais são motivadas pela tradução de termos para a língua materna, representando 44.92% (**Tabela 2**) de todas as mudanças instrucionais. Outros dados reveladores são que as **mudanças para explicação de atividade e para explicação de regras gramaticais** não estão presentes em nenhum momento no nível avançado (100% no Básico 1), o que quer dizer que essas explicações acontecem no idioma alvo.

Cada uma das mudanças instrucionais será discutida individualmente nos itens a seguir, assim como o porquê de possuírem os nomes que as definem. Também serão apresentados e analisados exemplos de mudanças com o intuito de embasar a discussão de forma mais coerente e direta.

5.1.1 Mudança para explicação da atividade

Em inúmeros momentos durante a aula, a professora do nível básico tinha a necessidade de interromper momentaneamente a aula para dar explicações sobre o que estava propondo para os alunos. Por mudanças instrucionais, então, não significa afirmar que são apenas analisadas

mudanças para explicação de conteúdo da lição, mas principalmente para a explicação de como fazer a atividade, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 7 (aula 1 – Básico 1)

- | | |
|----|--|
| 1. | T: So, in this letter 1, what's the situation?
(T: Então, nesta letra 1, qual a situação?) |
| 2. | S3: (Inaudível - não entende o que professora fala) |
| 3. | T: Sorry?
(T: Desculpe?) |
| 4. | S3: What's the question?
(S3: Qual a pergunta?) |
| 5. | T: What's the situation?
(T: Qual a situação?) |
| 6. | (P6s) |
| 7. | T: What's the situation? A, B, C, D. The 1. B. Ah! Yeah. Okay, okay. (Percebe que os alunos não estão entendendo) In English, onde eles estão? O que é que está acontecendo? Okay, so (...) então, qual a situação? You tell me what's the situation? Pois isso vai dizer o que vai acontecer. Então, letter 1 what's the situation? |

(T: Qual a situação? A, B, C, D. A número 1 B. Ah! Sim. Certo, certo. Em Inglês, onde eles estão? O que é que está acontecendo? Certo, então (...) então, qual a situação? Pois isto vai dizer o que vai acontecer. Então, a letra 1, qual a situação?)
--

- | | |
|-----|--|
| 8. | S3: Ah! Party?
(S3: Ah! Festa?) |
| 9. | T: Okay, they are in a party.(P3s)
(T: Certo, eles estão em uma festa.) |
| 10. | S3: É: (...) |
| 11. | T: And?
(T: E?) |
| 12. | .S3: They are try(ing) to speak?
(S3: Eles estão ten(tando) falar?) |
| 13. | T: Yes.
(T: Sim.) |

14. S3: They are (P2s) speak(ing) (...)
(S3: Eles estão (P2s) fal(ando))
15. T: Yes.
(T: Sim.)
16. S3: Loud.
(S3: Alto.)
17. T: Yes, loud. (P3s) Okay, so people speaking (P7s). Okay,
so people speaking, but (P1s) why?
18. (P5s)

(T: Sim, alto. (P3s) Certo, então pessoas estão falando (P7s). Certo, então pessoas estão falando mas (...) por quê?)

19. T: C'amon.
(T: Vamos.)
20. S3: They want (P2s) to "know" (pronunciada como now)
21. T: They want to know.
22. (P6s)
(S3: Eles querem (P2s) saber
T: Eles querem saber)
23. T: Do you understand this dialogue?
24. Ss: No.
(T: Vocês entenderam este diálogo?
Ss: Não.)
25. T: No? They are talking, asking their names. "Hey, what's your name?", okay? Any questions? (P3s) No? Really? (P2s) Okay, next one.

(T: Não? Eles estão falando, perguntando seus nomes. "Ei, qual o seu nome?", certo? Alguma pergunta? (P3s) Não? Mesmo? (P2s) Certo, o próximo.

(Coloca o número 2 do listening)

Até a linha 5 a professora repete o que está pedindo dos alunos na atividade porque nota que a aluna S3 não compreendeu o que lhe era pedido.

Após a longa pausa de seis segundos na linha 6, a professora repete mais uma vez a pergunta e finalmente percebe que os alunos não estão entendendo, na linha 7: “**Ah** yeah. Okay, okay.” Nesse momento ela pergunta na língua alvo “In English, **onde eles estão? O que é que está acontecendo?**”. Ela queria que eles dissessem o que estava acontecendo no listening e arremata fazendo uma tradução do que estava dizendo: “**O que é que está acontecendo?** Okay, so (...) **então, qual a situação?** You tell me what’s the situation? **Pois isso vai dizer o que vai acontecer. Então**, letter 1 what’s the situation?”.

Note-se como ela repete ou reitera a mensagem, pelas palavras de Gumperz (1982), através de uma tradução exata dos termos que utilizou: “**então, qual a situação?** You tell me what’s the situation?”. Em seguida, pode-se destacar também a repetição do marcador “so” (então) que inúmeras vezes aparece durante a fala da professora, tanto em Português como em Inglês. Esse marcador busca manter o turno, mas também marca as mudanças da professora, tanto quando muda para Português como para Inglês, tendo a função de um prefaciador da mensagem. Isso é observado nessas duas passagens: “Okay, so (...) **então, qual a situação?**” e em “**Então**, letter 1 what’s the situation?”.

As hesitações, nesse caso presentes através de marcadores, podem também sinalizar uma mudança de língua como é o caso do exemplo. Esse marcador, especificamente, é muito utilizado pela professora do Básico 1 em muitos momentos, não necessariamente sinalizando mudanças, mas também para fazer reformulações na mensagem e mesmo para manter seu turno de fala.

Nessa mesma aula, no momento em que propõe um bingo para a turma com a intenção de praticar os números em Inglês, a professora faz uma explicação semelhante à do exemplo anterior, o que ressalta a função de compreensão dessa mudança:

Exemplo 8 (aula 1 – Básico 1)

1. T: So, now please open your notebooks. Draw this. **É um papel, pode escrever em um papel.** Okay? **Desses números que a gente acabou de ouvir** (repete números), okay?

(T: Então, agora por favor abram seus cadernos. Desenhem isso. **É um papel, pode escrever em um papel.** Certo? **Desses números que a gente acabou de ouvir** (repete números), certo?

2. S3: These numbers?

(S3: Esses números?)

3. T: **Aleatoriamente.** Okay? At random, **escolha esses números e coloque no papel.**

(**Aleatoriamente.** Certo? Aleatoriamente, **escolha esses números e coloque no papel.**

(Alunos escrevem os números no papel)

4. T: Okay?

5. S6: (chama a professora) **escolher desses números?**

(T: Certo?)

6. T: **É, aleatoriamente.**

7. Ss: (Inaudível)

8. T: Sorry?

(T: Como?)

(Alunos escrevem novamente)

9. T: Finish?

10. Ss: NO!

(T: Terminaram?)

Ss: NÃO!)

11. T: No? You finish?

(T: Não? Vocês terminaram?)

(alunos continuam escrevendo)

12. T: Okay, so this is a bingo. It's a bingo, okay? **Se vocês tiverem vocês marcam,** okay?

13. Ss: **AH!**

(T: Certo, então isto é um bingo. É um bingo, certo? **Se vocês tiverem vocês marcam, certo?**)

Ss: **AH!**)

14. T: Everybody knows the rules? When you complete the chart you say “bingo!”, okay? Can I start?

(T: Todos sabem as regras? Quando vocês completarem o quadro vocês dizem “bingo!”, certo? Posso começar?)

15. Ss: Yes.

(Ss: Sim)

16. T: Yes? Okay. Can I?

(Sim? Certo. Posso?)

17. S3: I do not understand.

(S3: Eu não entendo.)

18. T: **É:** (...) do you know a bingo?

(T: **É:** (...) você conhece um bingo?)

19. S3: Yes, but (...) **é:** (...) the same numbers?

(S3: Sim, mas (...) **é:** (...) os mesmos números?)

20. T: I'm sorry?

(T: Como?)

21. S3: **É:** (...) we (inaudível)

22. T: **Vocês colocaram aleatoriamente. Eu vou falar.**

23. S3: **Si.** (Sobreposição de vozes – inaudível)

24. S3: **Eu coloquei todos os números.**

(S3: **Éééé** (...) Nós (inaudível)

T: **Vocês colocaram aleatoriamente. Eu vou falar.**

- S3: **Si** (Sobreposição de vozes – inaudível)

S3: **Eu coloquei todos os números.)**

25. T: Oh! Really? Sorry. I'm sorry.

(T: Oh! Sério? Desculpe. Me desculpe.)

- | | |
|-----|---|
| 26. | S3: I choose?
(S3: Eu escolho?) |
| 27. | T: Você escolhe e coloca um em cada (<i>quadrado</i>). |
| 28. | S3: Six numbers?
(S3: seis números?) |
| 29. | T: Yes. Six numbers and you put it in the chart. I'm sorry.
(T: Sim. Seis números e você os coloca no quadro. Me desculpe. |
| 30. | S3: Não . |

(Professora dá mais um tempo para alunos corrigirem)

No **exemplo 8**, linha 1, é possível perceber que a professora faz uso de uma tradução para a explicação da mensagem. Como afirmado antes, o CS não necessariamente se enquadra em apenas uma das categorias, mas pode se inserir em mais de uma delas. Nesse caso, a instrução de como proceder na atividade é mais importante do que a tradução, já que o foco não está na língua em si, mas na compreensão geral sobre a atividade proposta.

Nas três primeiras linhas a professora explica brevemente o que quer dos alunos, mas suas instruções são imprecisas, pois logo em seguida na linha 24 a aluna diz que colocou todos os números, e não escolheu apenas alguns como a professora pensou. Sendo assim, a professora se desculpa (linha 25) e pede para aluna escolher apenas alguns e colocar em cada quadrado apenas um número (linha 27).

A professora em momento nenhum precisou a quantidade exata de números, o que é evidenciado na pergunta da aluna: “Seis números?” (linha 28). A professora logo no início buscou explicar em Português a sua proposta, mas não esperava não ter sido clara por supor que todos os alunos conhecessem um bingo. Na verdade, a aluna que se confundiu e estranhou a questão dos números (linha 19), mas ainda assim os colocou. A professora poderia até ter evitado a confusão se tivesse dito desde o início para escolherem seis números e os colocarem no quadro, para não ter, assim, que parar a aula para fazer essa correção.

Os **exemplos 7 e 8** mostram que essa categoria está diretamente relacionada à compreensão dos alunos não sobre os conteúdos em si, mas à parte prática, de como realizar as tarefas pedidas pela professora. No nível avançado, essas mudanças são quase inexistentes, excetuando-se as mudanças para a tradução de um termo, pois os alunos conseguem compreender as instruções na língua alvo.

Interessante é perceber que as informações na língua alvo que a professora do Básico 1 divide com os alunos é mínima, pois essa tem consciência de que deve tentar ao máximo permanecer no idioma, e isso de certa forma influencia a criação de mensagens incompletas ou com mudanças frequentes de uma língua para a outra.

As aulas comunicativas, que possuem sempre a participação direta do aluno e atividades práticas e interativas, como jogos, conversações, entre outros, requerem que a professora explique as etapas para a sua realização e nesses momentos, muitas mudanças são necessárias para que essas atividades aconteçam.

Os alunos sempre estão atentos aos detalhes, e que é necessário especificar as etapas minuciosamente para evitar problemas como no **Exemplo 8**. A língua Portuguesa, nesse caso, tem uma função mediadora e colabora diretamente no aprendizado da língua estrangeira. Mas não é o mesmo que dizer que a aula deva ser toda em Português, afinal de contas uma das etapas necessárias para o aprendizado de uma língua estrangeira é a prática do idioma. O que se quer defender é a importância que a língua materna possui no processo cognitivo de associação de termos das línguas, da tradução necessária em alguns casos, entre outros usos relevantes.

A seguir será discutida a segunda categoria, que tem relação direta com a descrita nesse item, a **mudança para tradução**. Esta categoria possui uma diferença em relação às três que estão inseridas nas instruções: ela também acontece no nível avançado.

5.1.2 Mudança para tradução

As mudanças para tradução são também instrucionais por esclarecer partes do conteúdo essenciais na compreensão. Elas não são substituições de texto apenas, mas tem a função de evitar qualquer dúvida do aluno e se assemelha com a categoria proposta por Gumperz (1982) nomeada de “reiteração”.

Na pesquisa mencionada de Gumperz, o autor gravou conversas diversas de falantes bilingues que dominavam a língua Espanhola e Inglesa e utilizavam a língua não necessariamente para traduzir termos, mas para enfatizar uma determinada mensagem anterior, por meio de repetição em outra língua, como no exemplo abaixo:

Exemplo B

(28) Spanish-English. Profissionais descendentes de Mexicanos.

A: The three old ones spoke nothing but Spanish. Nothing but Spanish. *No hablaban ingles.* (They did not speak English)

(28) Spanish-English. Later in the same conversation:

A: I was... I got to thinking *vacilando el punto ese* (mulling over that point) you know? I got thinking well this and that reason. (p.78)

Na primeira fala de A, ele repete a mensagem três vezes, sendo a última em Espanhol. Ele diz “As três pessoas mais velhas não falavam nada além de Espanhol. Nada além de Espanhol.”¹⁶ e finalmente em espanhol “No hablaban Ingles”.

Já no segundo exemplo, A reformula a mensagem “Eu estava...” e depois continua “Eu estava pensando *vacilando el punto esse* você entende?”. Nota-se que a palavra “pensando” é repetida por meio de um sinônimo em Espanhol: “*vacilando*”, que significa meditando. O final da

¹⁶ Tradução minha.

mensagem é dado em Inglês: “Eu estava pensando bem sobre esta e aquela razão”. Observa-se que esse trecho da conversa tem duas reformulações da mensagem, marcadas pela pausa em “I was...”, como dito anteriormente e na palavra “thinking” (pensando, meditando) que é utilizada para dar ênfase. Gumperz ressalta que esse tipo de mudança é usado como forma de evitar incompreensões nas mensagens, mas que também pode ser usado para dar ênfase ou “amplificar” o seu conteúdo.

As mudanças para tradução são exatamente isto: elas não são simples substituições de texto, mas buscam a compreensão do estudante, sendo assim também consideradas como instruções.

Em muitas situações a professora tinha que usar traduções para evitar confusões de termos e até de pronúncia dos alunos. Quanto a esse tipo de mudança, existe um exemplo bem característico relatado abaixo:

Exemplo 10 (aula 1 – Básico 1)

- | | |
|----|--|
| 1. | T: So, what's the situation? (P6s) What's the situation in this dialogue?

(T: Então, qual a situação? (P6s) Qual a situação nesse diálogo?) |
| 2. | S3: The “dadler”?

(S3: O “dadler”?) |
| 3. | T: Dad.

(T: Pai.) |
| 4. | S3: “Dadler”?

(S3: “Dadler”?) |
| 5. | T: Dad.

(T: Pai.) |
| 6. | S3: Filha. |
| 7. | T: Ah! Daughter. |

	(T: Ah! Filha.)
8.	S3: Daughter?
	(S3: Filha?)
9.	(P3s)
10.	S3: What's the pronúncia ?
	(S3: Qual a pronúncia ?)
11.	T: Daughter.
	(T: Filha)
12.	S3: Daughter?
13.	T: Daughter.
	(S3: Filha?
	T: Filha.)
14.	(P3s)

No **Exemplo 10**, a professora tem que repetir inúmeras vezes a mensagem para evitar a confusão de pronúncia que a aluna continuava a fazer até o final da interação. Também a professora se confundiu quando pensou ser a dificuldade da aluna a palavra “dad” das linhas 2 a 6, até finalmente percebe que a aluna quer dizer “daughter”. Então a professora utiliza a palavra em Inglês. Em seguida quando a aluna repete a palavra “daughter” na linha 8, a professora não entende o tom de pergunta (marcado pela pausa de 3 segundos da linha 9), e a aluna tem que novamente perguntar sobre a pronúncia na linha 10, que é repetida por aluna e professora até o final da interação na linha 14.

A tradução da professora curiosamente é invertida, pois é a aluna que pergunta como se diz a palavra na linha 6. Dessa forma, a tradução é alcançada através de gestos de consentimento durante a própria interação (durante a pausa de 3 segundos da linha 9 a professora balança a cabeça

afirmativamente para a aluna) da professora na linha 8, quando acha que a aluna quer saber se é essa a palavra mesmo, porém, ela já quer saber a pronúncia.

Essa mudança também poderia ser inserida na de **perguntas sobre o tópico acadêmico**, em uma categoria que será discutida posteriormente, mas a escolha para estar nas mudanças de tradução aconteceu pelo foco situar-se no vocabulário em si e na compreensão mais do que na pergunta. As de perguntas dos alunos possui em uma característica que não está presente nas de tradução: elas normalmente são perguntas que não estão relacionadas diretamente ao assunto da aula.

As categorias propostas aqui são baseadas no conteúdo da própria mensagem e interpretadas em relação ao assunto da aula, ou ao conteúdo das interações, e, por isso, podem também ter elementos de outras categorias, como já discutido. As funções das mudanças não excluem umas às outras, mas se complementam. Uma mudança para traduzir uma palavra pode também ter outra característica durante a interação, tal como explicar a atividade. Elas não possuem uma única função. A proposta é discutir as funções mais específicas e pertinentes para aquele momento e contexto.

Já em relação às mudanças do avançado, observa-se que são mais locais e mais facilmente resolvidas, dando maior fluidez à aula. As do básico envolvem muitas questões de pronúncia, como a do exemplo 4 acima e até mesmo de frases ou expressões inteiras, sendo mais semelhantes à própria mudança proposta por Gumperz de reiteração.

A mudança abaixo, do nível avançado, mostra como as dúvidas dos alunos ocorrem mais em relação a expressões, enquanto que, no básico, são palavras e termos mais comuns, típicos de quem está realmente iniciando no idioma:

Exemplo 11 (aula 2 – Avançado 1)

1. T: Do you understand the expression? To get rid of? You have something and you don't want that anymore. It's like, in Portuguese it would be something similar to **se livrar de**, to get rid of that.

(T: Vocês entendem a expressão? Se livrar de? Você tem algo que você não quer mais. É como, em Português seria algo similar a **se livrar de**, se livrar daquilo.)

2. S2: I came from the (...) **a pé**?

(S2: Eu vim de (...) **a pé**?)

3. T: Walking. You came walking? Why?

(T: Andando. Você veio andando? Por que?)

4. S2: Because my buss (...) I (...) I (P2s) take two buses. But, I take the one thaaat (P2s) stopped.

(S2: Porque o meu ôníbuss (...) Eu (...) Eu (P2s) tomei dois ônibus. Mas, eu tomo(ei) aquele queeee (P2s) parou.

No **exemplo 11**, as dúvidas dos alunos se concentram em duas expressões: vir andando a pé e se livrar de algo. No nível avançado, eram muito comuns as dúvidas com falsos cognatos, com expressões idiomáticas, vocabulários específicos, entre outros. Mas dificilmente em relação à pronúncia em si ou a palavras mais simples como no básico.

No **exemplo 11**, a professora teve que fazer uso do Português ao perceber que os alunos não estavam compreendendo a sua associação a “algo que você não quer mais” e teve a necessidade de traduzir a expressão literalmente. Essa explicação estava inserida no meio de uma conversa inicial com os alunos que sempre havia no começo das aulas. Na linha 2, o aluno continua explicando porque chegou atrasado, pois veio “a pé”. A professora como forma de enfatizar a pronúncia da tradução, que também é invertida como no exemplo 4 (de Português para Inglês e não o contrário), repete a palavra “walking” duas vezes na linha 3.

As **mudanças para tradução** são sem dúvida as mais importantes das mudanças instrucionais do professor. Elas são as únicas que acontecem nos dois níveis e também são as que acontecem em maior número dessa categoria. Além disso, a função de ênfase e compreensão da mensagem são muito específicas da tradução de termos diversos na língua materna.

As próximas mudanças que serão detalhadas são as últimas das instrucionais e estão no segundo lugar em ocorrência, com quase similares aos das de **explicação de atividade**, mas que sem dúvida auxiliam a compreender ainda melhor as mudanças instrucionais e a aprofundar a análise do fenômeno.

5.1.3 Mudança para explicação de regras gramaticais

Esse tipo de CS também tem relação com os conteúdos a serem trabalhados na aula, semelhante à mudança de tradução e também se propõe a evitar qualquer confusão de terminologias e conceitos. Essas mudanças, assim como as de **explicação de atividade**, são típicas do nível Básico, não aparecendo no nível avançado. A razão é bastante simples: no nível avançado as instruções da atividade são todas no idioma alvo. Isso não indica, porém, que os alunos do avançado e a própria professora não fazem CS, mas eles têm razões mais específicas e locais que os do Básico e não atrapalham tanto a fluidez da aula.

Nessa mudança, por exemplo, a professora utiliza frases inteiras em Português para conseguir resultados mais efetivos quanto à compreensão dos alunos, já que essa é imprescindível em um processo de ensino-aprendizagem. O exemplo abaixo ilustra muito bem esse tipo de mudança:

Exemplo 12 (aula 1 – Básico 1)

1. T: And (P4s). Thank you?
(T: E (P4s). Obrigado?)
2. S1: Thanks?
(S1: Obrigado?)
3. T: Thanks. Do you remember the difference between thank you and thanks?
(Obrigado. Vocês se lembram da diferença entre obrigado e “obrigado”)
4. S1: **Formal?**
(S1: **Formal?**)
5. T: Yes, **não chega a ser formal ou informal é apenas diferente.. não chega a necessariamente ser formal ou informal.** Okay? So any questions about it? Any problems? Really? Okay.

(T: Sim, **não chega a ser formal ou informal é apenas diferente (...) não chega a necessariamente ser formal ou informal.** Certo? Então, alguma pergunta sobre isso? Algum problema? Sério? Certo.)

A professora, faz questão de enfatizar que as duas palavras para agradecimento, “thank you” e “thanks”, não são necessariamente relacionadas a graus de formalidade como pensou o aluno S1 na linha 4. Essa mudança ocorre devido à pergunta do aluno, mas note-se que ele é influenciado a tentar obter a resposta através da pergunta na linha 3 da professora. Essa mudança é considerada do professor mais especificamente por causa disso, não aponta que o aluno não tem participação nela, muito pelo contrário. Para que ele não permanecesse com a dúvida, a professora faz questão de mudar para o Português por um tempo maior para esclarecer esse ponto.

No próximo exemplo, a mudança da professora acontece para explicar alguns números e suas pronúncias. Um marcador de hesitação também é visível na fala da professora durante a explicação:

Exemplo 13 (aula 1 – Básico 1)

- | | |
|----|---|
| 1. | T: This one?

(T: E este?) |
| 2. | Ss: Sixteen.

(Ss: Dezesesseis.) |
| 3. | T: Okay, so when you say this “sixteeeen”. Sixteen, sixty. Okay? Você vai notar que (tosse) É: (...) a primeira fica sixty e sixteen. Ai no final fica no particípio, sixteen. Any questions? Can I erase? Yes? |

(T: Certo, então quando você diz “dezesesseis”. Dezesesseis, sessenta. Certo? Você vai notar que (tosse) Ééé (...) a primeira fica sessenta e dezesesseis. Ai no final fica no particípio, sixteen. Alguma pergunta? Posso apagar? Sim?)
--

(apaga o quadro)

Na linha 3, a professora começa a enfatizar a pronúncia das duas palavras devido à sua semelhança na língua Inglesa. O marcador “Ééé” é seguido de uma mudança também no Português “a primeira fica...”. Interessante é notar que nem sempre os marcadores são na mesma língua que a mudança, eles podem ser em Inglês e marcarem também o início de uma mudança em Português, como no **exemplo 2** já descrito. As hesitações marcam normalmente a manutenção do turno do falante, porém podem ter também outros usos, como a sinalização das próprias mudanças.

Esse tipo de mudança é um dos que mais possui “misturas” com o Português, isto é, passagens maiores na língua materna, em que as línguas em alguns momentos possuem estruturas misturadas, com frases inteiras em Português intercaladas de palavras em Inglês. Também ficam mais perceptíveis os marcadores utilizados pela professora, como é o caso da palavra “so” (então) que, muitas vezes é seguida de frases inteiras em Português. Ela é tida como um marcador por não ter significado na mensagem, mas ser utilizado como uma introdução dela. No exemplo abaixo, é possível notar um momento em que a professora utiliza esse marcador, mas o resto da mensagem é na língua materna:

Exemplo 14 (aula 4 – Básico 1)

Contexto: professora explica presente simples para os alunos nessa parte.

1. T: He works from nine to five. So, **você usa para coisas que geralmente acontecem.**

(T: Ele trabalha das nove às cinco. Então, **você usa para coisas que geralmente acontecem.**)

2. T: To make negatives use don't or doesn't plus infinitive. So, he doesn't work Not he doesn't works. If you put he doesn't works **você tá repetindo (P2s) duas vezes.** Okay? He doesn't **já mostra que** é he, she it. (P2s) Works **com "s" no fim também.** Okay? So, **todo (...) toda vez que for positivo** he, she, it **o "s" no final** and the spelling rules for he, she, it. Do you remember spelling? What's spelling?

(T: Para usar frases negativas use don't ou doesn't mais o infinitive. Então, he doesn't work não he doesn't works. Se você colocar he doesn't works **você tá repetindo (P2s) duas vezes.** Certo? Então, **todo (...) toda vez que for positivo** he, she, it **o "s" no final** e as regras de ortografia para he, she, it. Vocês lembram o que significa "spelling"? O que é "spelling"?)

3. S2: **Sílabas tônicas?**

4. T: Yes.

(T: Sim.)

- Continua explicação. Pede para os alunos irem para a página 122 para lembrarem dos plurais que são semelhantes ao presente simples.

5. T: Do you remember this? If you have to (...) if you have to (...) **se tiver que conjugar com** he, she **e it, as regras pra colocar o "s" no final são as mesmas,** (P2s) okay?

(T: Vocês lembram disso? Se você tiver que (...) se você tiver que (...) **se tiver que conjugar com** he, she **e it, as regras pra colocar o "s" no final são as mesmas,** (P2s) certo?)

No **exemplo 14**, a professora usa o a palavra "so" duas vezes: uma na linha 1 e outra na 2. Ela usa para introduzir a mensagem, mas, ao perceber que talvez seus alunos não compreendessem em Inglês ou não ficasse tão clara a mensagem, muda para o Português e faz a explicação toda nessa língua, além de pedir confirmação de que os alunos estão entendendo, através da pergunta "Okay?" na linha 2.

Nos **exemplos 13 e 14** as mudanças ora discutidas são bem mais longas que as duas categorias anteriores (**mudança para explicação de atividade e para tradução**) e são típicas do nível básico. Mudanças maiores com conteúdos essenciais do idioma alvo são normalmente transmitidos para os alunos na língua materna.

O curso sempre busca utilizar o idioma, mas é muito comum utilizar a língua materna quando se está bem no início. A dúvida do aluno é mais levada em consideração do que o próprio uso obrigatório do idioma no Básico 1. Contudo, para alguns outros cursos, a mudança para o Português, independente do nível do aluno, não é permitida, mesmo que o estudante perca parte da mensagem. A ideia dos cursos no Brasil parece que é tentar aprender do zero uma língua, como se não existisse outra forma de se comunicar, como se aquela fosse a primeira língua a ser aprendida. Porém, outra língua já é conhecida: o Português. Será que ela pode ser esquecida quando se aprende uma nova língua? Isso não significa que as aulas de Inglês devam ser em Português, pelo contrário. Mas será que não existem maneiras de fazer uso de outra língua já conhecida em prol do aluno e seu aprendizado?

5.2 Mudanças Interativas - Professor

Essas mudanças são um tanto diferentes das instrucionais, pois possuem características bem específicas, e que guardam relação direta também com o tipo de aula. Elas aparecem nos dois níveis, mas algumas funções são mais características do avançado enquanto outras do básico. As Interativas regulam a própria interação, podendo reorganizá-la de modo a mudar papéis, aproximar os participantes e até para realçar características culturais.

Em relação aos outros grupos de categorias, esse segundo grupo é o que possui menos mudanças (**Tabela 3**), porém não é menos expressivo por isso, já que as mudanças que aqui aparecem são bem mais específicas.

Neste grupo, se encontram cinco categorias: Mudanças para explicação extra-tópico, para desvio do tópico acadêmico, para manter o turno (*fillers*), para aproximação cultural e para explicação metadiscursiva. O quadro abaixo mostra o número total de mudanças nesse grupo e suas referidas percentagens em relação ao total de mudanças de língua:

Tabela 3. Ocorrências de mudanças interativas do professor

Mudanças Interativas - Professor							
Nível	Básico 1		Avançado 1		Total		Total em relação à categoria
Mudanças	QT	%	QT	%	Qt	%	33 mudanças = 21.42% do total
Para explicação extra-tópico	11	100%	0	0%	11	100%	33.33%
Para evitar desvio do tópico acadêmico	2	100%	0	0%	2	100%	6.06%
Para manter o turno (<i>fillers</i>)	4	57.14%	3	42.85%	7	100%	21.21%
Para aproximação cultural	2	40%	3	60%	5	100%	15.15%
Para explicação metadiscursiva	0	0%	8	100%	8	100%	24.24%

Em relação à divisão quantitativa ela é bem equilibrada entre os níveis Avançado 1 e Básico 1, tendo algumas categorias com mais mudanças no avançado e outras no básico. Elas são chamadas “interativas” por não possuírem valor unicamente instrucional, mas conversacional, isto é, com intenções que não necessariamente têm funções objetivas do ponto de vista prático, quanto aos conteúdos, entre outros.

Essas mudanças favorecem estratégias do professor para manter o turno, por exemplo, ou simplesmente buscando se aproximar do aluno através de associações de alguns termos com a língua materna, entre outros métodos. Em outros casos, elas são feitas pelo simples fato de não haver qualquer possibilidade de associação entre termos na língua alvo, sendo assim necessário mudar de língua.

Entretanto, uma categoria bastante diferente é a de **mudança para explicação extra-tópico**, pois possui uma característica única e que pode ser

perceptível no momento da conversa, mesmo que não seja ela intencional por parte dos interlocutores. Ela é a categoria que será discutida a seguir.

5.2.1 Mudanças para explicação extra-tópico

A mudança para explicação extra-tópico não é tão perceptível como as mudanças anteriores ao analisar a interação entre professoras e alunos. Todavia, elas são igualmente importantes para a organização da aula como um todo. Essas mudanças são bem diferentes, principalmente das instrucionais porque em certos momentos modificam o grau de formalidade e a própria participação dos envolvidos, transformando inclusive, as relações de poder, nesse caso entre professor e aluno.

Uma característica dessa categoria é a transformação da fala do professor em um discurso institucional, com instruções e avisos que não necessariamente tem relação com o conteúdo. Na verdade, as mudanças que tem mais relação com o conteúdo da aula são as instrucionais, que já foram descritas, e algumas mudanças advindas do discurso dos alunos, o próximo grupo de categorias que será discutido.

A mudança a seguir é um exemplo em que o discurso do professor se transforma no discurso da instituição, nesse caso o Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE:

Exemplo 15 (aula 3 – Básico 1)

- | | |
|----|--|
| 1. | T: People, that's it for today. But, é: (P2s) deixa eu dar um aviso. Eu disse a vocês que eu vou viajar (P3s) na semana que vem. Então, eu tô tentando arranjar um professor substituto, mas o problema é que a maioria dos professores do Básico estudam de manhã. Quem estuda de manhã não dá aula nesse horário. (P2s) Se eu não conseguir de jeito nenhum a gente vai fazer alguma coisa. É: (...) (P2s) eu marco uma aula extra, alguma coisa assim, okay? But, no problems. Ai, quarta-feira da semana que vem, a segunda depois da Semana Santa, mas eu acho que eu vou conseguir. Mas eu aviso. Okay? You can go, bye, bye. |
|----|--|

(T: Gente, é isso por hoje. Mas, é: (P2s) deixa eu dar um aviso. Eu disse a vocês que eu vou viajar (P3s) na semana que vem. Então, eu tô tentando arranjar um

professor substituto, mas o problema é que a maioria dos professores do Básico estudam de manhã. Quem estuda de manhã não dá aula nesse horário. (P2s) Se eu não conseguir de jeito nenhum a gente vai fazer alguma coisa. É: (...) (P2s) eu marco uma aula extra, alguma coisa assim, certo? Mas, sem problemas. Ai, quarta-feira da semana que vem, a segunda depois da Semana Santa, mas eu acho que eu vou conseguir. Mas eu aviso. Certo? Vocês podem ir, tchau, tchau.

Essa mudança é intercalada por partes em Inglês, mas é praticamente toda em Português. Por ser um aviso importante de que não poderia dar aula na semana seguinte, a professora diz estar procurando por um substituto. Vale lembrar ainda que a professora termina a aula e depois dá o aviso: “Gente, é isso por hoje”. Interessante é notar que, essa mudança não se relaciona ao conteúdo da aula, como afirmado anteriormente, mas a algo mais macro da organização das atividades da turma.

Esse tipo de aviso é bastante comum, principalmente no Básico 1 por serem mensagens essenciais e que não podem deixar margem para a dúvida dos alunos, daí a professora preferir dar a mensagem inteira em Português. No aviso, a professora se justifica em nome do próprio curso e faz o possível para cumprir com as suas responsabilidades perante a turma.

Todas as mudanças dessa categoria são advindas do Básico 1, sendo um total de onze CS, isto é, é um tipo que ocorre exclusivamente no Básico 1. Outra mudança semelhante para tratar de assuntos extra-classe modifica novamente a interação entre uma aluna e a professora do Básico 1:

Exemplo 16 (aula 4 – Básico 1)

1. S13: Teacher.

(S13: Professora.)

2. T: Yes.

(T: Sim.)

3. S13: **Eu não tenho vindo porque (...) e hoje me atrasei porque não pude sair mais cedo (...)**

4.	T: Okay, okay, no problem.
	(T: Certo, certo, sem problema.)
5.	S13: Sobre as tarefas (...) atividades eu posso pegar?
6.	T: Eu não tô com todas aqui não, mas tem algumas (...)
7.	S13: Não, é: se você tiver e puder me passar. Eu tive um problema (...) aí tive que fazer um exame.
8.	T: Okay.
	(T: Certo.)
9.	S13: Ah, obrigada.

No **Exemplo 16**, a aluna se aproxima da professora para explicar sua ausência em aulas anteriores, que foi por motivo de doença, como mostra na linha 7. Na linha 5, a aluna pergunta sobre as atividades que perdeu e é na linha 6 o único momento em que a professora fala Português, ao se justificar dizendo que não tem todas as atividades no momento.

O diálogo é bastante informal e de certa forma um pouco irregular, com muitas pausas (linhas 3, 5 e 7) devido à hesitação da aluna para falar em Português. A linha 6 também mostra cooperação da professora em usar a língua usada pela aluna, ou nos termos de Gumperz (1982), foi pouco a pouco se adequando ou se *alinhando interacionalmente* com o discurso da aluna, que estava todo em Português, escolhendo também falar nessa língua.

Novamente, o assunto do diálogo entre aluna e professora tem relação com a aula, mas não com qualquer conteúdo direto. O uso do Português pela professora provavelmente aconteceu pelo fato de não querer que a aluna a entendesse mal ou não compreendesse a mensagem sobre as atividades especificamente, visto que, depois disso, a professora volta novamente a falar Inglês na linha 8.

Para evitar, então, a falta de compreensão por parte dos estudantes, esses momentos de avisos sobre provas, aulas extras, atividades enviadas por e-mail, justificativas dos alunos, etc, acontecem em sua grande maioria

com o uso de Português. A vantagem é que os alunos não perdem informações importantes e que poderiam causar problemas para a professora. Um exemplo seria se a professora desse um aviso de uma prova em Inglês e alguns alunos não entendessem. Isso poderia gerar uma confusão, e talvez até o adiamento da prova, pois esses alunos poderiam alegar que a professora não deu a mensagem, visto que não compreenderam o aviso em Inglês.

Outro fato interessante é que os CS são, muitas vezes, intercalados de partes em ambas as línguas, sendo poucos os momentos em que a mudança é maior, como nos exemplos acima. Frases inteiras em Português são típicas do Básico (**Tabela 3**), porém, mesmo no nível avançado, algumas mudanças foram bem surpreendentes, como é o caso da última categoria desse grupo: **para explicação metadiscursiva**.

Evidencia-se, pois, que essas mudanças acontecem apenas no Básico 1. No avançado esses momentos são predominantemente em Inglês, já que os alunos já possuem uma maior autonomia quanto ao idioma e todos ou a grande maioria compreende as mensagens de caráter institucional.

A seguir serão expostas características da segunda categoria deste grupo e uma que possui apenas dois momentos de CS, as **mudanças para evitar desvio do tópico acadêmico**.

5.2.2 Mudança para evitar desvio do tópico acadêmico

Essas mudanças são bem próximas do item seguinte, sobre a manutenção do turno, mas elas têm a função de evitar a mudança do tópico, fazendo com que um dos interlocutores perca o seu turno de fala. Ela pode ser considerada também uma interrupção feita pela professora para evitar possíveis discussões desnecessárias que atrapalhariam o fluxo normal da aula.

Essa categoria, como exposto no item anterior, possui apenas duas mudanças bem específicas e ambas aconteceram no Básico 1. Uma aconteceu na primeira aula observada e outra apenas na quarta aula.

Talvez pelo nome da categoria possa parecer que a professora abusou um pouco da sua autoridade para tomar o turno e fechar o tópico de uma conversa, dúvida, mas não é bem assim. Uma delas gerou até gargalhadas dos alunos, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 17 (aula 1 – Básico 1)

Contexto: Alunos jogam um bingo

- | | |
|----|---|
| 1. | T: Can I start? Yes? So (...) (P3s) The first number is eighteen. |
| 2 | S5: Eighty or eighteen? |
| 3. | Ss: (Laughs) |
| 4. | T: Eu já disse. |
| 5. | Ss: (risos) |
| 6. | T: Okay? (risos) |
| 7. | Ss: Okay. |
| 8. | T: Next number (...) is fifty. |
| 9. | (P4s) |

Nessa atividade a professora propôs um bingo com os números que estava trabalhando. No jogo, a professora iria dizer números com pronúncias semelhantes e os alunos, apenas pelo som, iriam marcando no seu cartão de seis números. Quando o completassem gritariam a palavra “bingo”.

Em um determinado momento do jogo a aluna pergunta justamente o que a professora realmente disse, na linha 2, ao que a professora responde “Eu já disse.” na linha 4. Os alunos começam a rir porque a pergunta da aluna é totalmente incoerente com o ritmo da brincadeira: o objetivo é justamente

para que eles reconheçam a palavra através do som, não podendo, assim, a professora ficar repetindo as palavras inúmeras vezes.

A professora muda para o Português com a intenção de deixar claro que não iria repetir a palavra de jeito nenhum e deixar os alunos conscientes do objetivo do jogo: praticar a escuta de palavras semelhantes e tentar diferenciá-las.

No exemplo seguinte a professora é menos enfática que no exemplo anterior, mas o objetivo é o mesmo: encerrar o tópico e continuar com a aula sem maior demora:

Exemplo 18 (aula 4 – Básico 1)

Contexto: a professora continua uma correção.

1.	T: And please close (E por favor feche
2.	S4: "The" door. (A porta.)
3.	S5: No, "a" door? (Não, "uma" porta?)
4.	T: Tanto faz.

No **Exemplo 18**, os alunos estão corrigindo um exercício de artigos definidos e indefinidos no Inglês. A professora está lendo uma parte de cada frase do exercício e pedindo que os alunos a completem com o artigo indicado em voz alta. A dúvida do aluno S4 e da aluna S5 é se a palavra para completar o exercício é "a" (um, uma) ou "the" (o, a, os, as), ao que a professora na linha 4 responde que "Tanto faz", ambos podem ser utilizados para completar a frase em questão.

Os **exemplos 17 e 18** são bem mais específicos e pontuais na pesquisa, mas ainda assim tem sua representatividade por serem mudanças de certa

forma mais consciente por parte da professora, que quer deixar clara a pretensão de encerrar a discussão ou polêmica e dar continuidade à sua aula. No Avançado 1, a professora consegue tomar o turno usando estratégias no próprio idioma alvo e faz repetições para evitar maiores dúvidas dos alunos. No caso do Básico 1, já é mais difícil para a professora fazer intervenções na língua alvo com essa intenção, por isso o uso do Português nessas situações. A categoria a seguir tem um número maior de CS, mas tem uma relação próxima com as mudanças discutidas nesse item.

5.2.2 Mudança para manter o turno (*fillers*)

Essa categoria guarda muita relação com elementos da prosódia: as hesitações, consideradas também como marcadores conversacionais, são praticamente todas na língua materna, principalmente no nível básico. As hesitações evitam que os alunos tomem o turno de fala e possam assim modificar o tópico e também garantem reformulações por parte do professor.

Uma dúvida que pode surgir é se as hesitações são realmente na língua materna, o que pode ser respondido com toda a certeza que sim: as hesitações ou marcadores usados por nativos no Inglês não utilizam vogais abertas para esses sinais. Já no Português, vogais abertas são muito comuns e típicas da fala, sendo utilizadas inconscientemente no discurso de ambas as professoras quando falam o idioma alvo.

Nessa categoria, os CS estão bem divididos com quatro mudanças no Básico 1 e três no Avançado 1 (Tabela 3). O mais surpreendente é acontecerem de forma semelhante nos dois níveis e possuírem um tipo de marcador conversacional semelhante presente em níveis bem diferentes. Um fato curioso é que, no Básico 1, a professora é quem faz mais esse tipo de mudança, já no Avançado 1, ele é mais presente nos alunos.

No exemplo a seguir, a professora do Básico 1 está corrigindo um exercício e pede para que os alunos digam em voz alta as respostas de cada um. Porém, vale notar o início da interação abaixo:

Exemplo 19 (aula 1 – Básico 1)

- | | |
|----|---|
| 1. | T: É: (...) Letter B?
(T: É: (...) Letra B?) |
| 2. | Ss: Italian.
(Ss: Italiano) |
| 3. | T: Italian.
(T: Italiano.) |
| 4. | T: Letter C?
(T: Letra C?) |
| 5. | Ss: Spanish.
(Ss: Espanhol) |

A professora por não conseguir localizar rapidamente a letra do exercício acaba por hesitar no início de sua fala, porém essa hesitação é feita em Português (**Exemplo 19**, linha 1). A função principal aqui é manter seu turno de fala, mas também de ter um tempo para formular o que realmente quer dizer. A hesitação é aqui encarada como inconsciente por todo o restante do diálogo ser feito em Inglês, assim como na maioria das outras mudanças, tendo apenas esse marcador de hesitação “**É:**” ter pronúncia em Português.

Salienta-se que esse não é um problema de pronúncia ou erro, mas uma marca muito comum de influência da língua materna no idioma que está sendo aprendido. Não se deve considerar isto como um erro por ser algo quase que instintivo do usuário recorrer a sons onomatopéicos na sua língua de origem. Apenas com uma atenção muito grande e com uma prática constante do idioma, esse vício de linguagem pode ser omitido, mas ele é realmente muito comum. Dificilmente um falante não nativo do idioma diria “ouch” quando se machucasse em algum lugar, mesmo em uma aula de Inglês: ele provavelmente diria simplesmente “Ai” ou reproduziria outro som em Português.

Já no avançado, a professora busca evitar esse tipo de marcador, e era dificilmente perceptível o seu uso em Português nas aulas. Porém, os alunos já utilizavam bem mais esse recurso, como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 20 (aula 2 – Avançado 1)

Contexto: a professora pede para os alunos que leram os textos dizerem sobre o que se trata para os alunos que não leram em casa.

- | | |
|----|--|
| 1. | S2: I remember that she (P2s) went to the speed dating.
(S2: Eu lembro que ela (P2s) foi para um encontro rápido.) |
| 2. | T: And do you remember how it worked?
(T: E você lembra como ele ocorreu?) |
| 3. | S2: É: (...) you talk to a person for about three years (...) three minutes(...)
(S2: É: (...) você fala com uma pessoa por mais ou menos três anos (...) três minutos (...)) |
| 4. | S1: (Risos) Three years?
(S1: (Risos) Três anos?) |
| 5. | T: Three years is a relationship. (Risos)
(T: Três anos é um relacionamento. (Risos)) |

No **exemplo 20**, que ocorre na segunda aula do Avançado 1, a professora pergunta se os alunos leram o texto que ela pediu na aula passada. O aluno S2 diz o que entendeu do texto (linha 1) e complementa a explicação (linha 3), e então a professora pergunta o que acontecia nesse encontro. O aluno hesita, responde que o encontro dura três anos, mas corrige logo depois dizendo que, na verdade, são três minutos. A professora e o aluno S1 brincam nas linhas 4 e 5 com a informação incorreta do aluno S2 na linha 3.

O aluno S2 estava incerto da informação, por isso hesitou ao responder à professora, até mesmo usando uma informação incorreta por desatenção e

reformulando sua fala logo em seguida. Mas, no momento em que hesita na linha 3, o marcador “É:” é usado da mesma forma como no exemplo anterior da professora do Básico 1. A vogal aberta é alongada e utilizada na língua Portuguesa e não Inglesa.

Até pode parecer demais olhar esses detalhes e considerá-los como CS, porém as hesitações não ocorrem, discursivamente falando, por acaso, elas possuem um motivo e função. Nesse caso, ela serve como uma forma de manter o turno e ganhar um tempo para formular a mensagem de maneira mais coerente.

As hesitações também aparecem no discurso através de marcadores conversacionais (Marcuschi, 2005), que dificilmente serão usados na língua alvo, por serem, na maioria das vezes, automáticos e não totalmente conscientes, assim como o próprio fenômeno do CS. Nesses casos, então, eles funcionam como reguladores ou organizadores da mensagem, mesmo que usados na língua materna.

A categoria a seguir tem relação com a categoria **instrucional de tradução** e trabalha muito mais com associações de idéias ou aproximações, mais do que com traduções literais ou “substituições”¹⁷ de texto.

5.2.3 Mudanças para aproximação cultural

As mudanças presentes nessa categoria são perceptíveis no espaço da aula quando a professora cita algo muito próximo do aluno em termos culturais (uma situação, uma palavra, entre outros) e que faz com que ele relacione palavras ou expressões com a sua vivência ou conhecimento de mundo.

Elas são bem similares às **mudanças para tradução**, caracterizadas anteriormente, mas possuem mais informações do que simplesmente um

¹⁷ Vale lembrar que uma tradução não pode ser considerada uma substituição do texto segundo muitos autores: mesmo sendo o equivalente daquela palavra ela não é a palavra em si. (Catford, 1965)

equivalente em si. Isso é ainda mais verdadeiro para as **mudanças para explicação metadiscursiva**. Elas não podem ser consideradas traduções simplesmente porque não existe tradução para elas: uma cultura possui palavras específicas que não necessariamente tem que existir em outras línguas.

O **exemplo 21** deixará mais claro esse ponto de vista, pois mostra como a professora do Avançado 1, por não conseguir equivalentes diretos, faz uso de uma imagem ou situação cotidiana para exemplificar para os alunos:

Exemplo 21 (aula 3 – Avançado 1)

1.	S2: What's queue?
	(S2: O que é uma fila?)
2.	T: It's a line of people. When you go to (P3s) lotérica to pay something or to banco (...) banks to get something you have to (...) okay?
	(T: É uma linha de pessoas. Quando você vai para (P3s) lotérica para pagar algo ou para o banco (...) bancos para pegar algo que você tem que (...) certo?

Nesse curto diálogo é possível notar dois exemplos em Português que reproduzem a imagem da “fila” que a professora queria passar. No **exemplo 21**, a professora discute um vocabulário referente a lugares e surge a dúvida sobre a palavra. Sem conseguir especificar ainda mais do que “linha de pessoas”, ela faz uso de palavras como “**lotérica**” e “**banco**” (linha 2) transmitindo assim a ideia através dessa imagem.

Em um exemplo similar, na aula seguinte, a professora se depara com a expressão “food poisoning” em uma atividade de escuta, e fica sem saber como explicar em Inglês os termos de maneira mais específica, também fazendo o uso do Português intercalado com o Inglês, apenas para “traduzir” o termo:

Exemplo 22 (aula 4 – Avançado 1)

Contexto: a professora repete a segunda parte do listening.

1. T: Some people die from food poisoning. But only when the case is too extreme, when it's really, really bad, of course. Food poisoning is what (P2s) in Portuguese we would call (P2s) I think it's **infecção alimentar**. No, its (P4s) Yeah, something like that. When you eat something and it doesn't go well.

(T: Algumas pessoas morrem de infecção alimentar. Mas apenas quando o caso é muito extremo. Quando é realmente, realmente ruim, claro. Infecção alimentar é aquilo que (P2s) em Português chamamos de (P2s) eu acho que é **infecção alimentar**. Não, é (P4s) É, algo parecido com isso. Quando você come algo que não faz bem.)

A hesitação da professora para explicar essa expressão é bastante compreensível, em vista de não ser algo muito comum e muito menos ter uma tradução literal. A palavra “poisoning” refere-se a “envenenamento” se traduzida separadamente, se tornando algo como “envenenamento alimentar”.

Não só esse termo mais muitos outros termos em Inglês são quase impossíveis de serem compreendidos sem uma explicação cultural ou talvez até do significado daquela palavra em determinados contextos. Na próxima categoria, em que os exemplos acontecem apenas no Avançado 1, a professora ainda tem mais dificuldade e é até impossível traduzir certos termos sem fazer referência à língua materna.

Esta categoria ainda conta com exemplos do Básico 1, mas que não foram mostrados por serem bem semelhantes aos do Avançado 1. Todos os 154 exemplos encontram-se nos anexos caso a consulta seja necessária.

5.2.4 Mudanças para explicação metadiscursiva

Essas mudanças são semelhantes às anteriores, porém curiosamente aparecem apenas no nível avançado. Por não conhecer, ou realmente não existir um equivalente exato na língua alvo, a professora fala a palavra ou expressão na língua materna, podendo haver explicações também na língua materna.

Em uma atividade da professora um aluno pergunta como dizer a palavra “cangaceiro” em Inglês. A professora pergunta ao pesquisador também se sabia algum termo equivalente, e ele respondeu que não. Na verdade, existe um termo que se encontra na versão em Inglês do livro *Grande Sertão Veredas* de João Guimarães Rosa, porém não chega nem perto de ser perfeito. Outro termo semelhante, “jagunço”, é traduzido como “mercenary” (mercenário) ou “bandit” (bandido, ladrão), uma aproximação que também não é perfeita, mas transmite em parte a ideia esperada. O diálogo em que a palavra aparece é mostrado abaixo:

Exemplo 23 (aula 1 – Avançado 1)

Contexto: Enquanto os alunos fazem o exercício a professora faz a chamada.

- | | |
|----|--|
| 1. | S3: Cangaceiro , teacher? |
| | (S3: Cangaceiro , professor?) |
| 2. | T: I don't know if there's any translation for that (P2s) Do you know the translation for cangaçeiro , PP? Because I think it's so original from here (...) it's so cultural. Maybe there's no translation. |
| | (T: Eu não sei se existe uma tradução para isso (P2s) Você sabe se existe tradução para cangaçeiro , PP? Porque eu acho que é tão original daqui (...)) |
| 3. | PP: Maybe there's an equivalent, but I don't remember. |
| | (PP: Talvez exista um equivalente, mas eu não lembro.) |

Assim como muitos termos perdem completamente seu contexto através de traduções para o Português, termos característicos do Brasil também não fazem nenhum sentido quando se é tentada uma versão para o Inglês. Em uma busca qualquer na internet, é possível ver o termo usado como no original, tentando assim evitar perdas culturais da palavra.

O exemplo que será relatado é igualmente curioso, mas a professora utiliza dois termos em Português, buscando facilitar a compreensão e até mesmo fazer uma brincadeira com os alunos:

Exemplo 24 (Aula 1 – Avançado 1)

Contexto: Alunos recebem pedaços de papel para escreverem alguma mensagem e assinarem ao final.

- | | |
|----|---|
| 1. | T: Then I want you to sign the way you usually do. Then, people go, fulaninho (...) papapa (...) sign the way you usually sign. Then I give it to you next class. |
|----|---|

(T: Então, eu quero que vocês assinem da maneira que vocês normalmente fazem. Então, as pessoas vão, fulaninho (...) papapa (...) assina da maneira que você assinou. Então eu entrego para vocês na próxima aula.)

A atividade se resume aos alunos assinarem os nomes em um pedaço de papel, a professora misturar e entregar as assinaturas a pessoas diferentes da classe pedindo para que elas as analisem de acordo com o texto que leram, sobre a personalidade das pessoas baseadas em assinaturas.

Como os alunos não estavam entendendo inicialmente, ela explica de uma maneira bem informal, usando palavras como “**fulaninho**” e fazendo sons com repetições “**papapa**” (linha 1). Esse efeito dificilmente seria causado utilizando apenas o Inglês, daí a escolha da professora por utilizar a língua materna.

Outro fato curioso, quanto a essa categoria, é que ela é a segunda maior em quantidade de CS, com um total de 8 mudanças, todas no nível avançado. Isso apenas reforça o fato de que as mudanças não são utilizadas apenas nos níveis mais básicos, mas tem funções específicas no avançado e que não

necessariamente tenham relação direta com o conteúdo, como as instrucionais.

5.3 Mudanças Interativas – alunos

Esses CS foram colocados em um terceiro grupo de categorias por partirem do aluno, sem tanta interferência do professor. Nelas também é muito comum a interrupção de um tópico para fazer uma pergunta, por exemplo, que não necessariamente tem conexão com o assunto da aula.

Nesse grupo os tipos de mudança foram divididos em quatro, de acordo com a função: **mudanças para expressar opinião, para enunciados despreferidos¹⁸, para perguntas sobre o tópico acadêmico e para paráfrases explicativas**. Mesmo considerando as mudanças dos alunos do Básico 1 pode-se imaginar que a grande maioria fosse para fazer perguntas sobre a temática da aula ou tópico discutido, mas respeitando também o método chamado *Communicative approach*, uma das mudanças mais comuns foi **para expressar opinião**, alcançando o segundo lugar em quantidade (36.53%):

Tabela 4. Ocorrências de mudanças interativas do aluno

Mudanças Interativas - Alunos							
Nível	Básico 1		Avançado 1		Total		Total em relação à categoria
Mudanças	QT	%	QT	%	Qt	%	52 mudanças = 33.78% do total
Para expressar opinião	16	84.21%	3	15.78%	19	100%	36.53%
Para enunciados despreferidos	22	84.61%	4	15.38%	26	100%	50%
Para perguntas sobre o tópico acadêmico	2	100%	0	0%	2	100%	3.84%
Para paráfrases explicativas	0	0%	5	100%	5	100%	9.61%

¹⁸ Dispreferred responses ou enunciados despreferidos é um termo utilizado na análise da conversação. Representam enunciados não esperados pelo interlocutor, nesse caso o professor, tais como uma pergunta fora do tópico ou respostas não coerentes.

O total de mudanças nessa categoria alcançou o número de 52 CS considerando os dois níveis estudados. No tipo de CS **para expressar opinião**, aconteceram 19 mudanças, sendo 16 no básico e 3 no avançado; **para enunciados despreferidos** os alunos fizeram 26 mudanças no total, sendo 22 no básico e 4 no avançado; o menor tipo em quantidade foi **para perguntas sobre o tópico discursivo**, tendo 2 mudanças apenas no básico; e a última mudança, **para paráfrases explicativas**, obteve 5 mudanças apenas, sendo todas no avançado.

Essa categoria foi separada das mudanças que enfatizam a participação do professor, porque a maioria delas não é provocada diretamente pelo seu discurso, mas isso não significa que ele não participe na interação com os alunos. De fato, o primeiro tipo, o de expressão de opinião, e o último, o para paráfrases explicativas, têm muita participação do professor, porém são menos “controláveis” por ele do ponto de vista prático, isso porque os alunos expressam a sua opinião das maneiras mais diversas e uma correção na interação nem sempre é esperada. Os exemplos que serão apresentados em cada tipo e a descrição individual de cada um deles, facilitarão a compreensão do que está ora se afirma.

5.3.1 Mudanças para expressar opinião

Nesse item são descritos CS em que os alunos expressam uma opinião, sejam eles provocados por uma pergunta do professor ou não. A própria participação do professor não é tão evidente, pois nem sempre existe uma pergunta antes da mudança do aluno, podendo esse expressar seu ponto de vista devido ao contexto da aula, em razão do conteúdo causar ou dúvida ou uma resposta diferente dele, como se pode observar no próximo exemplo:

Exemplo 25 (aula 1 – Básico 1)

Contexto: a professora passa um diálogo sobre nacionalidades.

1. T: Do you understand? Yes, no? Okay. Listen again and I stop.

(T: Vocês entenderam? Sim, não? Certo. Escutem novamente e eu irei parar.)

- Toca novamente o listening.

2. T: So, what's the question?

(T: Então, qual a pergunta?)

3. Ss: "Are you English?"

(Ss: "Você é Inglês?")

4. T: "Are you English". (escreve no quadro) And the answer is?

(T: "Você é Inglês". (Escreve no quadro) E a resposta é?)

5. Ss: "No (...) I'm Scottish".

(Ss: "Não (...) eu sou Escocês".)

6. T: Sorry? No, what?

(T: Desculpe? Não, o que?)

7. Ss: "No, I'm Scottish"

(Ss: "Não, eu sou Escocês")

8. T: "No, I'm Scottish". (P4s) And?

(T: "Não, eu sou Escocês". (P4s) E?)

9. Ss: (...) (Tentam falar mas não conseguem)

(Ss: (...) (Tentam falar mas não conseguem)

10. T: (Laughs) Sorry?

(T: (Risos) Desculpe?)

11. Ss/S3: (Laughs) **Foi o que eu entendi. Ele falou alguma coisa na frase de outra língua.**

(Ss/S3: (Risos) **Foi o que entendi. Ele falou alguma coisa na frase de outra língua.**)

12. T: No, it's only the name of the place. Okay, "No, I'm Scottish. I'm from Edinburgh." Okay?

(T: Não, é apenas o nome do lugar. Certo, "Não, eu sou Escocês. Eu sou de Edinburgh." Certo?)

13. Ss: Really?
(Ss: Mesmo?)
14. T: Yes, really. There's a really strong Scottish (P2s) accent. Do you know what's accent?

(T: Sim, mesmo. Existe um sotaque Escocês (P2s) muito forte. Vocês são sabem o que é sotaque?)

15. S6: **Sotaque?**
16. T: **Sotaque.** Okay, so it's a really strong Scottish accent.
(T: **Sotaque.** Certo, então é um sotaque Escocês muito forte.)
17. S6: **Mas parece outra "lingual".**
18. T: Yeah. Sounds like German. Okay? Next dialogue
(T: Sim. Parece Alemão. Certo? Próximo diálogo)

Nas primeiras linhas, da 1 à 8, a professora faz perguntas sobre o *listening* que acaba de passar e repetir para ficar mais claro para os alunos, porém eles sentem muita dificuldade com a entonação ou influência escocesa no Inglês do falante do listening. O aluno S3 tenta reproduzir o som do que achou ter escutado, o que causa risos dos seus colegas de classe, ao que responde "Foi o que eu entendi" na linha 11.

Já a segunda expressão de opinião acontece ao final do diálogo, quando a professora pergunta aos alunos se eles entendem a palavra "*accent*" (sotaque, entonação), ao que os alunos respondem corretamente. Em seguida, o aluno S6 na linha 17 diz: "Mas parece outra 'lingual'." E a professora concorda na linha 18, dizendo parecer com alemão.

Nessas duas mudanças, os alunos se sentem mais à vontade para se expressar em Português do que em Inglês. Até a própria forma de falar do aluno, na primeira mudança que causou o riso dos seus colegas, dificilmente causaria esse efeito caso fosse feita em Inglês. Sem mencionar que o vocabulário de alunos do nível básico é bem limitado no início, fazendo com que eles se comuniquem muito em Português.

Na segunda mudança, o aluno S6 compreendeu o significado da palavra “accent”, porém reforçou ter sido o listening bastante complicado de entender pelo seu comentário: “mas parece outra língua”. A professora percebeu também que a mudança de entonações e formas de falar o Inglês também prejudicou um pouco a compreensão, mas conseguiu se fazer entender pelos alunos em suas explicações de uma maneira geral.

Já no nível avançado, as mudanças são mais pontuais e normalmente tem relação com o conteúdo da aula, mesmo que de forma indireta, quando, por exemplo, o aluno usa uma experiência que a professora conta para relatar a sua própria, normalmente utilizando o Português para dar ênfase em algum momento.

No caso abaixo, a aluna tenta responder ou completar o pensamento da professora por meio de uma opinião usada como “pergunta”. Na verdade ela estava dando um palpite para o que a professora estava falando:

Exemplo 26 (aula 2 – Avançado 1)

1.	T: Do you know what bubbly is? When you have a bubbly personality (...) bubbly would be very similar to cheerful (...) cheerful like very happy and excited (P2s) but bubbly is like that in a cute way, you know? And then (...)
----	---

(T: Vocês sabem o que significa agradável? Quando você tem uma personalidade agradável (...) agradável seria algo similar a alegre (...) alegre como feliz e animada (P2s) mas agradável de uma maneira bonitinha, sabe? E então (...)
--

2.	S5: Feminina?
3.	T: Yeaah (P2s) maybe that would be in a cute and adorable (P2s) but bubbly is like cheerful. It's like happy and excited.

(T: Siiim (P2s) talvez de uma forma bonitinha e adorável (P2s) mas adorável é como alegre. É como feliz e animada.)

No **exemplo 26**, a aluna opina com o adjetivo “feminina” para a palavra “bubbly”, cujo significado é aproximado na tradução acima, já que se fosse traduzido de forma direta seria “espumante”, mas como tem relação com

personalidade seria algo como “agradável” realmente. Ainda é interessante notar o esforço da professora para permanecer no idioma: ela não utiliza em nenhum momento qualquer forma do Português para explicar a palavra e faz uso de repetições que podem ser facilmente notadas nas linhas 1 e 3, nas palavras “happy”, “excited” e “cheerful”.

As mudanças do avançado são poucas com essa intenção, e bem pontuais, além de curtas como se pode ver no exemplo. Os alunos já tem segurança com o idioma e quando não sabem uma palavra, utilizam outros artifícios para se expressar, tais como outras construções, adjetivos e palavras, além de mímica em alguns momentos.

No item seguinte, serão analisadas as mudanças que os alunos utilizam para fazer perguntas diretas, tanto sobre o conteúdo da aula como dúvidas que surgem durante o próprio decorrer da lição e, em muitos casos, por meio da língua Portuguesa.

5.3.2 Mudanças para enunciados despreferidos

As mudanças dessa categoria tem o objetivo de perguntar algum conceito, palavra ou expressão não compreendida pelos alunos, seja sobre assunto tratado no momento ou não. Além disso, essas mudanças são as que possuem maior representatividade se comparada com as outras, sendo as mais numerosas da categoria.

Esses CS também são mais encontrados no nível básico, como já afirmado, uma vez que os alunos não possuem um vocabulário muito extenso e ainda estão iniciando seus estudos no Inglês. Muitos dos alunos nunca tiveram qualquer contato com o idioma e por isso existe uma maior probabilidade de possuírem dúvidas acerca do conteúdo trabalhado nas lições.

O **Exemplo 27** a seguir reproduz uma pergunta contextual do aluno que não necessariamente tem relação com o conteúdo trabalhado, não sendo

nem mesmo uma dúvida “pertinente” do ponto de vista da lição em si, visto que o aluno faz uma brincadeira por meio da pergunta:

Exemplo 27 (aula 2 – Básico 1)

1.	S6: Posso fazer fácil?
2.	Ss: (risos)
3.	S6: Vou fazer uma fácil.

(Aluno escreve no quadro) (P8s)

4.	S1: R.
5.	S6: A o que? (não entende a letra que o colega diz)
6.	S1: R.
7.	Ss: (risos)

No **exemplo 27**, os alunos estão jogando o jogo da forca. A professora já havia colocado uma palavra e pedido para que eles tentassem adivinhar. Após esse primeiro momento, ela pediu ao aluno S6 para que ele viesse ao quadro e fizesse os alunos adivinhar em uma palavra escolhida por ele. Nesse momento, na linha 1, o aluno pergunta se pode escolher uma palavra fácil, o que significa que ele quer terminar logo o exercício, em razão de estar acanhado na frente de todos os colegas. Por isso todos riem na linha 2, por compreender a intenção de S6.

Na linha 3 ele decide fazer realmente uma fácil e começa a colocar as letras no quadro. Porém, logo que iniciou a brincadeira com os colegas o aluno S1 pergunta se a letra “R” consta na palavra. O aluno S6 não compreende a pronúncia da letra “R” achando que ele está dizendo a letra A na linha 5. Quando S1 pronuncia a letra em Português todos riem porque S6 não lembrou da pronúncia da letra R à qual o colega S1 se referia.

Esse tipo de mudança é um pouco atípica no nível básico, já que a grande maioria se refere à pronúncia, à gramática ou às expressões

idiomáticas. Já no nível avançado, os CS não são tão longos, sendo apenas dúvidas em relação à uma palavra ou expressão, como é o caso do exemplo a seguir:

Exemplo 28 (aula 1 – Avançado 1)

- | | |
|----|---|
| 1. | S1: O que poderia ter acontecido (...) how do we say that?
(S1: O que poderia ter acontecido (...) Como nós dizemos isso?) |
| 2. | T: Ah! Okay. You normally use “have been something”.
(T: Ah! Certo. Você normalmente usa “poderia ter acontecido algo”) |
| 3. | S1: Okay.
(S1: Certo.) |

(Ao discutir exercício das perguntas para as frases)

No **exemplo 28**, a professora estava discutindo um exercício em que os alunos tinham que construir frases. Quando estavam fazendo, o aluno S1 pergunta à professora como poderia usar a expressão acima, na linha 1. Essa mudança ainda não é tão comum no avançado, podendo ser apenas uma única palavra, nesse caso foi uma expressão.

A diferença maior entre os dois níveis está na quantidade de palavras utilizadas em Português, que é bem menor no nível avançado. As perguntas no Básico são mais elaboradas, pois exigem, em muitos momentos, uma explicação detalhada de pontos gramaticais, expressões e outras questões da língua, que normalmente já é do conhecimento de alunos do nível avançado.

A fala de surpresa da professora também possui significado: “**Ah**”. Na categoria sobre manutenção do turno no item 5.2.3, foi discutido a questão das hesitações e porque elas são consideradas CS. Esse caso é semelhante já que o marcador de surpresa aparece no discurso da professora de maneira muito natural e espontâneo, além de ser uma vogal “a” aberta e típica do Português, por isso ela está marcada na transcrição. Enquanto que no básico

as hesitações e alongamentos das vogais “a” e “e” são mais predominantes, no avançado os marcadores de surpresa são mais comuns de aparecerem intercalados com o Inglês em mensagens da professora do avançado.

A seguir, expõe-se o penúltimo item da categoria, que tem relação direta com o item tratado antes mas com uma forma diferente de ser construído durante a interação, exigindo, assim, uma certa diferenciação.

5.3.3 Mudanças para perguntas sobre o tópico acadêmico

Este e o próximo item são os que possuem o menor número de mudanças, porém não por isso são menos importantes e possuem representatividade nos dados, principalmente por serem tão específicos e estarem presentes apenas em um dos níveis. Quando um aluno não entendia qualquer explicação do professor, era muito comum pedirem auxílio na língua materna. Essas mudanças são presentes apenas no nível básico.

Essas mudanças são apenas duas e bem similares, por isso serão descritas as duas que apareceram curiosamente em uma mesma aula:

Exemplo 29 (aula 4 – Básico 1)

Contexto: Professora dá *handouts* para os alunos e pede para que eles perguntem entre si para saber as coisas que tem em comum.

- | | |
|----|---|
| 1. | S8: professora, não entendi. |
| 2. | T: Você vai dizer a ela o que ele faz e o que ele não faz. Okay? |

Contexto: a professora explica mais uma vez e os alunos iniciam a tarefa

Nessa atividade, a professora entrega *handouts* (textos com atividades) para os alunos e pede para que eles façam perguntas sobre cada um dos personagens reproduzidos nas imagens. Cada aluno recebeu uma imagem A ou B. A imagem “A” tinha a figura do Steve e a figura B a do Simon. Nelas

também estavam dispostas pertences, hábitos e coisas referentes à personalidade de cada um, estando com um “X” os que eles não gostavam ou não faziam. Dessa forma os alunos tinham que descobrir em dupla, sem mostrar os seus papéis para o colega, quais eram os interesses / hábitos / pertences de cada um deles.

A professora tentou explicar para os alunos em Inglês uma primeira vez, porém foi sem sucesso, pois logo alguns alunos como S8 não sabiam o que realmente tinham que fazer, exigindo assim que a professora utilizasse o Português na linha 2 para não deixar qualquer dúvida.

No exemplo seguinte (**Exemplo 30**), a professora propõe um jogo para a turma em que cada aluno iria imaginar uma palavra e pediria para que o colega desse a tradução e a forma de soletrar. Porém, note que já observando as dificuldades dos alunos pela expressão de cada um na aula, a professora utiliza palavras em Português intercaladas com o Inglês mesmo em sua primeira tentativa de explicação. Logo em seguida ela tem que explicar novamente, pois a aluna não entende como se pode observar no exemplo:

Exemplo 30 (aula 4 – Básico 1)

Contexto: a professora propõe um jogo.

- | | |
|----|---|
| 1. | T: Let's play a game. You're gonna think of a word in Portuguese and ask what's this word in English and ask how do you spell it. E vai (P2s) até todo mundo falar . Who wants to start? Alguém tem que começar (risos). |
|----|---|

(T: Vamos jogar um jogo. Vocês vão pensar em uma palavra em Português e irão perguntar qual é a palavra em Inglês e perguntar como soletrá-la. E vai (P2s) até todo mundo falar . Quem vai começar? Alguém tem que começar (risos).)

- | | |
|----|---|
| 2. | S7: Eu não entendi não. |
| 3. | T: You think of a word in Portuguese. Pense uma palavra em Português and ask what's the word in English. A pessoa que perguntar vai responder in English (...) a: que (...) como é inclusive . Then you ask how do you spell it. Okay? |

(T: Você pensa em uma palavra em Português. Pense uma palavra em Português e pergunte como é essa palavra em Inglês. A pessoa que perguntar vai responder em
--

Inglês (...) **a: que (...) como é inclusive.** Então, você irá perguntar como você a soletra. Certo?)

(P4s)

4. T: (Risos) You think of a word in Portuguese. For an example, **mesa** in English. What's **mesa** in English?

(T: (Risos) Você pensa em uma palavra em Português. Por exemplo, **mesa** em Inglês. O que é **mesa** em Inglês?)

5. S3: **Ah, entendi.**

6. T: Then you ask how do you spell it. T-a-b-l-e. Okay?

(T: Então, você pergunta como você a soletra?. T-a-b-l-e. Certo?)

7. S6: **Ah..** (risos)

8. T: Who wants to start?

(T: Quem quer começar?)

9. S8: **Qualquer palavra?**

10. T: No, in English.

(Não, em Inglês.)

5.3.4 Mudança para paráfrases explicativas

Esse tipo de CS apenas é presente no nível avançado (**Tabela 4**). Quando um aluno se surpreendia por uma pergunta da professora ou mesmo quando não era compreendido por ela, era necessário dar ênfase em sua fala ou mesmo fazer correções de palavras que não foram entendidas.

O interessante dessas mudanças é que a “correção” na verdade significa voltar a usar a língua alvo ao falar. As palavras que são modificadas são justamente na língua materna, no Português e as correções que são feitas no idioma alvo. Na verdade a própria “correção” é a troca para o idioma alvo, o Inglês, como no exemplo abaixo:

Exemplo 31 (aula 1 – Avançado 1)

1. S1: Teacher. Something is at stake.
(S1: Professora. Algo está em jogo.)
2. T: **Hã?**
3. S1: **Não, não** (...) What's at stake?
(S1: **Não, não** (...) O que significa "at stake"?)
4. T: At stake is like (...) what
(T: Em jogo é como (...) O que)
5. S1: What it happens (...) bet?
(S1: O que acontece (...) aposta?)
6. T: Yes (...) like, what's (...) because it not always concerns games. But you mean like bet. In like what are you are putting (...) a thing to be bet. Then you bet a thing (P2s) the thing's at stake. But in real life situations, you put something of your life at stake. Okay, I don't know if you get the meaning.

(T: Sim (...) como, o que é (...) porque nem sempre diz respeito a jogos. Mas você está dizendo como uma aposta. Em algo como quando você está colocando (...) uma coisa para apostar. Então você aposta essa coisa (P2s) essa coisa está em jogo. Mas em situações do mundo real, você coloca algo da sua vida em jogo. Certo, eu não sei se você entendeu o significado.)

7. S1: Yeah, yeah.

(S1: Sim, sim.)

No **exemplo 31**, o aluno tenta logo no início perguntar de uma forma indireta na linha um o que significa a expressão "at stake", porém devido a sua pergunta não ter sido dita da maneira completa ou correta ("What does 'at stake' mean" seria a forma correta) a professora não o compreende. O aluno imediatamente tenta corrigir a pergunta na linha 3 e começa negando em Português ("Não, não") e então pergunta da maneira correta.

Mesmo sendo uma mudança muito sutil, ela não é tão incomum no avançado, apesar de nas observações terem sido observados apenas 5 casos. Mas a semelhança entre eles é bastante peculiar: a negação em Português é bastante automática e muito natural, quase tão natural quanto ao

próprio uso de termos intercalados em Português e Inglês nas frases. Interessante também notar a reação da professora, que também é em Português: ela não diz nenhuma palavra, mas a interjeição é muito característica do Português. Até mesmo os sinais de hesitação tem um cuidado maior pela professora do avançado, porém em momentos como esse em que não se espera uma pergunta, o uso do Português é bem frequente.

A seção seguinte será destinada a discutir um pouco os resultados dos dados descritos nesse capítulo, assim como algumas conclusões relacionando estas a trabalhos anteriores e ao referencial teórico utilizado para este trabalho.

5.4 Análise das variáveis e discussão dos resultados

Após a descrição das três categorias utilizadas e das tabelas quantitativas referentes aos dados é possível refletir sobre as motivações para alguns usos, mudanças e suas consequências para o processo interativo e a própria organização da aula. Para tornar a visualização de cada uma das categorias mais eficaz, cada uma delas está disposta na tabela abaixo:

Tabela 5. Ocorrências de tipos por nível/categoria

TABELA GERAL POR CATEGORIA / TIPO

NÍVEL	BÁSICO 1		AVANÇADO 1		TOTAL	
MUDANÇAS	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
INSTRUCIONAL	63	91,3%	6	8,7%	69	100,0%
Explicação de atividade	18	100,0%	0	0,0%	18	100,0%
Tradução	25	80,6%	6	19,4%	31	100,0%
Explicação de regras gramaticais	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%
Interativas - Professor	19	57,6%	14	42,4%	33	100,0%
Para explicação extra-tópico	11	100,0%	0	0,0%	11	100,0%
Para evitar desvio do tópico acadêmico	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
Para manter o turno (<i>fillers</i>)	4	57,1%	3	42,9%	7	100,0%
Para aproximação cultural	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
Para explicação metadiscursiva	0	0,0%	8	100,0%	8	100,0%
Interativas - Alunos	40	76,9%	12	23,1%	52	100,0%
Para expressar opinião	16	84,2%	3	15,8%	19	100,0%
Para enunciados despreferidos	22	84,6%	4	15,4%	26	100,0%
Para perguntas sobre o tópico acadêmico	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
Para paráfrases explicativas	0	0,0%	5	100,0%	5	100,0%
TOTAL	122	79,2%	32	20,8%	154	100,0%

As variáveis observadas na pesquisa foram três: o nível do curso, avançado e básico; a autoria das mudanças, professor ou aluno; e os tipos e funções dos CSs. A última das variáveis foi descrita minuciosamente no capítulo anterior, mas é necessário dar ênfase em alguns tipos específicos que aparecem em apenas um nível e outras que aparecem em ambos os níveis.

O total de mudanças deixa claro que a maioria delas está no nível Básico 1, com 122 mudanças ou 79.2% do total. Já o Avançado 1 obteve 32 mudanças ou 20.8% do total (**Tabela 5**). Apenas mostrar os números absolutos, não traduz a importância das mudanças do nível avançado. Vale salientar que a maioria das mudanças do Básico 1 são Instrucionais, isto é,

relacionadas ao conteúdo ou dificuldades que os alunos possam ter quanto ao início do aprendizado no idioma. Porém, um resultado curioso pode ser percebido ao observar os números acima da Tabela 5 em relação ao acentuado número de mudanças Interativas, que somando as do professor (33) e do aluno (52), são 85 no total, ou 55.19% do total. A categoria que já era de certa forma esperada no início do projeto era a instrucional, já que é muito comum o professor utilizar estratégias que busquem a compreensão, utilizando em alguns momentos o Português. Porém, não era esperada a grande quantidade de mudanças do nível avançado e muito menos que elas ultrapassariam as relativas ao conteúdo da própria aula. Dessa forma, a maioria das mudanças não é instrucional, algo totalmente inesperado durante o início da pesquisa.

Outro resultado inesperado foi a quantidade de funções encontradas quanto à interatividade e contexto, nove ao todo. Além disso, também não era esperado que algumas fossem comuns em ambos os níveis e semelhantes até mesmo em estrutura. As 6 mudanças para **Tradução** encontradas no avançado, por exemplo, são bastante semelhantes às do nível básico. Por outro lado, as mudanças que mais foram objetos de curiosidade foram aquelas encontradas em apenas um dos níveis, principalmente as **Para explicação metadiscursiva** e **Para paráfrases explicativas**, ambas exclusivas do Avançado 1.

Os dois tipos acima modificavam não só a língua, mas a própria participação do professor e dos alunos: o grau de formalidade da aula era normalmente reduzido durante as mudanças de idioma com essas finalidades, como pode ser percebido nos exemplos mostrados na descrição de cada uma acima.

Com o intuito de resgatar outro resultado de interesse, dessa vez em relação à variável aluno e professor, a tabela reduzida abaixo mostra quantitativamente como as primeiras impressões sobre um fenômeno podem estar incorretas. Um fenômeno pode revelar informações que dificilmente podem ser inferidas sem uma análise detalhada. No início as intrucionais

eram as esperadas, porém o grande número de mudanças interativas superou as expectativas.

Tabela 6. Ocorrências de categorias de mudança por nível

TABELA RESUMO POR CATEGORIA

NÍVEL	BÁSICO 1		AVANÇADO 1		TOTAL	
CATEGORIA	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
INSTRUCIONAL	63	51,6%	6	18,8%	69	44,8%
INTERATIVA (PROFESSOR)	19	15,6%	14	43,8%	33	21,4%
INTERATIVA (ALUNO)	40	32,8%	12	37,5%	52	33,8%
TOTAL	122	100,0%	32	100,0%	154	100,0%

A **Tabela 6** mostra que 52 mudanças são apenas da categoria **Interativa (Aluno)**, com um percentual de 33.8%, isto é, maior até do que as interativas em que a participação do professor é predominante, com uma representatividade de 21.4%. Esses números comprovam inclusive a natureza da própria metodologia aplicada: o método comunicativo ou *communicative approach*. O aluno deve ser o centro da aula e participar dela ativamente sempre fazendo uso da habilidade falada (*speaking*), por isso também corre o risco de, no momento de sua tentativa de participar em Inglês, falar o seu idioma nativo, o Português. As mudanças nem sempre são focadas em conteúdos gramaticais, mas possuem outras funções: paráfrases, expressão de opinião, entre outras.

Os números na **Tabela 6** mostram que as **Mudanças Interativas** são a maioria, somando 85 mudanças no total (somadas as mudanças dos alunos e professor) e superam até mesmo as **Instrucionais**.

Por outro lado, se fizermos um somatório da categoria **Instrucional e Interativa (professor)** os resultados podem ser um tanto diferentes: as mudanças em que a participação do aluno é direta são bem reduzidas em

relação àquelas provocadas pelo professor ou em que sua participação era mais acentuada, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 7. Ocorrência de mudanças por autor

MUDANÇAS - VARIÁVEL AUTORIA						
Autor	Professor		Aluno		Total	
Mudanças	Qt	%	QT	%	QT	%
Interativas (Professor) + Instrucionais/ Interativas (Aluno)	102	66.26%	52	33.76%	154	100%

As mudanças em termos absolutos são em sua maioria realizadas pelo professor e não pelos alunos, como a **Tabela 7** por autoria acima mostra. Isso sugere que apesar professor tentar sempre enfatizar o idioma alvo, ele é o que mais faz uso de CS. Esse dado é bastante irônico se considerarmos o fato da metodologia comunicativa ser totalmente centrada no idioma Inglês.

Ao olhar os números da **Tabela 6** também é possível comprovar que mesmo no nível avançado, em que a predominância de mudanças tem funções interativas, o professor realiza mais mudanças do que os alunos, sendo 14 mudanças do professor e apenas 12 do aluno. O professor superar, mesmo que por pouco, as mudanças do aluno é bastante surpreendente, principalmente no nível avançado, em que os alunos já possuem certo nível de compreensão do idioma alvo. Isso também pode sugerir que o método comunicativo, por mais que busque a participação do aluno, vai sendo alterado pelo contexto de produção. As necessidades dos alunos e o próprio andamento da aula podem tornar necessárias mudanças para a língua materna.

Algo que a maioria dos cursos não percebe é que o nosso idioma tem uma participação determinante e que essa informação deve ser conhecida

pelo aluno. Isso não é dizer que a aula deva ser em Português, mas dar a importância real que o nosso idioma merece, nesse caso.

Outro fator comprovado por psicólogos e linguistas também é o aumento da capacidade que o indivíduo possui de aprender um idioma quando já é proficiente em outro(s). Então, porque “recusar” o idioma de forma indutiva e não concientizá-lo do seu próprio processo de aprendizado?

Sobre as **Mudanças Instrucionais**, que já eram esperadas, dado o contexto situacional e comprovadas por estudo piloto realizado antes da escrita da dissertação, são as que possuem a maior quantidade de CSs, sendo dessa foram essenciais para o processo de compreensão e aquisição do idioma. Uma das metas do trabalho como um todo também era mostrar que independente do método, do contexto, da língua, entre outras variáveis, o uso de CS durante a interação representa não só um elemento que contribui para a compreensão, mas também é algo bastante natural e até necessário para o próprio aprendizado de outro idioma.

Sobre as **Mudanças Instrucionais**, pode-se dizer que são marcas características dos níveis mais básicos, sendo também bem mais próximas do que se chama de CS, pois se utiliza de frases mais complexas e de períodos inteiros em Português. O code-shifting, mesmo não sendo um objetivo do trabalho fazer uma diferenciação nos dados em si, seriam mais próprios do nível avançado, por serem frases mais curtas e priorizarem uma volta mais rápida para o idioma alvo, principalmente por parte da professora.

As **Mudanças Instrucionais** no nível avançado acontecem apenas para tradução de termos ou expressões não conhecidas pelos alunos e que afetam a compreensão de conteúdos importantes da aula, forçando o professor a utilizar a língua materna. O desnível em relação à apropriação do idioma da turma também pode ser uma das causas de muitas das mudanças do avançado terem funções de tradução.

As **mudanças instrucionais e interativas dos alunos** representam a maioria do nível básico, sendo ainda as **instrucionais** em maior número. Isso

provavelmente se deve às limitações de vocabulário dos alunos bem no início do curso e na necessidade de compreensão das atividades evitando assim falta de fluidez na aula.

As **mudanças Interativas do professor e Interativas dos alunos** são a maioria no nível avançado, sendo muitas delas por falta de palavra equivalente na língua alvo, algo cultural e necessário para alunos brasileiros fazerem relações com experiências e atividades similares dentro do seu conhecimento de mundo. A outra categoria com maior número de mudanças foi a **Para paráfrases explicativas**, momento em que os alunos faziam modificações durante a conversa por falta de compreensão do professor ou para fazer auto-correções. Essa última categoria também tem muita relação com a própria reação dos interlocutores, que reagem na língua materna quase que automaticamente, para corrigir imediatamente alguma incoerência do que disseram ou do que foi compreendido de forma errada pelo outro participante da interação.

Outro ponto que dever ser apontado diz respeito ao grau de informalidade da interação. Ele é extremamente relevante em mudanças de nível avançado. Quando os alunos se sentem mais “à vontade” em sala de aula, é muito mais comum que suas hesitações, expressões de surpresa ou efeitos que querem dar em relatos, ou mesmo a organização da fala em si, sejam feitos na língua materna. Isso reforça ainda mais o fato do CS em muitas ocasiões não ser consciente por parte nem do professor nem dos alunos.

As mudanças esperadas no estudo eram muito mais de caráter instrucional, porém muitas outras foram detectadas durante a análise do fenômeno e foram importantes para uma visão mais clara sobre as motivações para os CS. As mudanças não são apenas com razões específicas para enfatizar conteúdos ou para dar simples instruções, mas pelas palavras de Sert (2005) e Rose (2006), que enfatizam o CS com a função de estabelecer outros tipos de relações, eles representam algo mais: “Outra função do code switching é a que ele pode ser usado com o objetivo

de construir relações interpessoais íntimas entre os membros da comunidade bilíngue.” (Sert, 2005, p.2).¹⁹

Dessa forma, o CS possui motivações **Instrucionais** e **Interativas** por causa do contexto e do gênero aula: eles buscam aprender, porém essa aprendizagem pode ser feita de forma a focar nas dificuldades de aprendizagem mais comuns. A Instrucional é de responsabilidade do professor que conduz a aula, já os alunos precisam de estratégias para tomar o turno durante a lição.

Os alunos fazem mais mudanças Interativas que o professor para expressar sua opinião, na busca de respostas quanto ao conteúdo, para utilizar enunciados específicos e para corrigir o seu discurso durante a fala. Já o professor, apesar de possuir outras motivações para a mudança, a utiliza de maneiras instrucionais e buscando a participação do aluno a todo o tempo.

¹⁹ Tradução minha: “Another function of code switching is that it may be used in order to build intimate interpersonal relationships among members of a bilingual community”

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta dissertação foi o estudo de um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira chamado *Code-Switching* (CS) que, ao final, mostrou-se relevante para melhor compreender como professor e alunos se relacionam com ambas as línguas envolvidas na interação. O estudo envolveu a criação de uma tipologia baseada na interpretação e análise do corpus coletado: mudanças de língua e seus pontos de ocorrência em aulas de Língua Inglesa.

As questões estudadas no decorrer da dissertação fazem parte das hipóteses que já foram discutidas por Gumperz (1982), Sert (2005), entre tantos outros autores: como por exemplo, se o CS é consciente ou não. A própria Myers-Scotton (1998) já discutiu em seus trabalhos essa questão. Porém, apesar de acreditarmos ser necessária uma pesquisa mais aprofundada dos aspectos cognitivos, as mudanças possuem semelhanças com as já relatadas pelos autores citados e algumas delas podem não ter sido elaboradas conscientemente.

As hipóteses levantadas no início do estudo de que o nível do aluno e o tópico possuem relação com os CS foram confirmadas. Por outro lado, a predominância de mudanças Interativas e a quantidade elevada de mudanças no avançado não eram esperadas. A ideia central, encontrada em um estudo análogo de Santos (2000), de que as mudanças em níveis mais básicos eram predominantes foram confirmadas. No entanto, o elevado número de funções e a quantidade de mudanças do avançado foram resultados distintos, se for feita uma comparação. O número total de mudanças de Santos também foi menor se comparado com o presente estudo. Assim, acredita-se, que os resultados em relação às motivações para a mudança trazem nova luz ao panorama da área de CS.

O fenômeno do CS foi mais observado em comunidades bilíngues, que quase sempre discutem a escolha da língua em função de questões relativas à identidade. Nesse sentido, o foco do trabalho – a observação do fenômeno em contexto de sala de aula – pode ser considerado bastante pioneiro por ter sido pouco explorado, sobretudo no Brasil. Os resultados a que chegamos demonstram que o CS é comum, mesmo nos níveis avançados, o que demonstra que ele é uma parte natural do aprendizado e não deve ser relacionado apenas à falta de domínio no idioma, como é feito em estudos iniciais do fenômeno.

Um dado relevante foi quanto a variável autoria, o qual demonstra que os quantitativos de mudança entre professor e aluno não são tão distantes. Isso sugere que o professor, mesmo buscando permanecer em uma metodologia comunicativa, ainda participa mais do que deveria em uma aula de idiomas, já que os alunos é que devem ser sempre o foco da aula. O objetivo seria que eles estivessem falando sempre o idioma e que oportunidades para que isso aconteça sejam sempre criadas; mas se forem considerados os números de mudanças reproduzidos nas **Tabelas 5 e 6**, esse tempo de fala do aluno pode ser entendido como menor do que o tempo de fala do professor, já que é este último que realiza mais mudanças.

Outra questão discutida foi se o CS seria uma transgressão da língua ou algo “anormal”, como acreditavam autores como Vogt (1954). No aprendizado de língua estrangeira, por mais que os cursos tentem evitar a língua materna, as alternâncias entre essa e a língua alvo são comuns e necessárias no próprio decorrer do aprendizado.

Dessa forma, o CS não pode ser visto apenas como algo a ser corrigido ou retirado da interação. No caso relatado nesta dissertação, ele não só é algo natural no decorrer da aula e do próprio aprendizado, mas um fenômeno interessante para detectar dificuldades dos alunos: quando esses utilizam uma palavra em Português, ela pode sugerir uma dificuldade quanto à utilização do idioma, ou pode também significar uma escolha com fins

específicos, para dar um efeito que não poderia ser provocado em outra língua.

Algo também inesperado foi a quantidade de mudanças no nível avançado: trinta e duas. Se comparadas ao nível básico, elas estão em bem menor número, porém para apenas 10 aulas observadas esse número é bastante elevado e sugere que, mesmo no avançado, o CS tem uma participação importante no aprendizado de uma língua estrangeira.

O pioneirismo do contexto tornou a tipologia de CS considerada mais abrangente, a de Blom & Gumperz (1972/1998), inadequada em muitos aspectos ao nosso contexto de situação. Foi, assim, necessária a elaboração de uma tipologia própria que, se não universal, foi suficiente para a análise dos dados. Mais que isso, a tipologia foi elaborada com base nos achados, já que se adotou uma metodologia indutiva, em que os dados determinam as categorias de análise. Os tipos refletem complexas questões envolvidas no estudo: trata-se de uma interação, em que as partes têm papéis sociais bem definidos e diferentes poderes. O evento caracteriza-se por objetivos definidos institucionalmente, porém também é modificado pelos alunos e professores no próprio decorrer das atividades e para o alcance das metas estipuladas nas lições. portanto, optamos por dividir as mudanças em instrucionais e interativas, pois os objetivos ao utilizar uma língua nem sempre são fechados ou imutáveis, pelo contrário, são modificados constantemente na interação.

Uma alternativa para os professores seria trabalhar tópicos específicos nas aulas para minimizar dificuldades gramaticais específicas. Caso essas dificuldades sejam de vocabulário, uma proposta interessante é fazer projetos temáticos ou aulas com temáticas específicas que trabalhem com determinado tipo de vocabulário e tragam exercícios a serem praticados em sala de aula. Atividades que podem ser interessantes em aulas comunicativas são jogos, tais como cruzadas, que podem ser trabalhadas em duplas, caça-palavras, entre tantas outras possibilidades.

O CS não requer fluência total em um idioma para ser realizado e não deve ser tomado como um erro do aluno. A metodologia ou método

comunicativo busca trabalhar a fala do aluno, e os cursos normalmente tentam usar apenas a língua alvo para atingir as metas de aprendizado. Porém, esquecem que existem inúmeras formas de aprendizagem e que se ela for unilateral, isto é, quando se aprende uma língua estrangeira através dela mesma, será bastante difícil de ser alcançada. O processo de aprendizado já é outro desde o início. Não é objetivo do trabalho defender o uso do Português em sala de aula de língua estrangeira, mas também não é um objetivo defender o uso apenas da língua alvo de maneira compulsória, mesmo que sacrificando a compreensão dos alunos em muitas ocasiões.

O ensino de idiomas no Brasil parece buscar uma realidade que não existe no país: um contexto ideal de ensino-aprendizagem. Em um país em que se fala apenas Português nas ruas, a aprendizagem de um idioma através apenas do seu uso é bastante complicada. A todo momento podem ser feitas referências à língua materna: seja através de traduções do vocabulário ou mesmo de paráfrases. Isso sem falar das referências culturais que são completamente diferentes.

Os métodos utilizados são aplicados quase que sem modificações por parte da maioria dos cursos e, o mais atual, nesse caso, o método comunicativo, data da década de 1980. A fala é uma das habilidades que os alunos devem desenvolver durante o curso de idiomas, mas ela também é adquirida através de outras atividades que não têm o foco na habilidade da fala.

O aluno aprende de diferentes maneiras e por caminhos nem tão esperados pelo professor. Por isso, o trabalho do professor não é apenas ensinar a língua, mas motivar os alunos a aprender por si mesmos e com a ajuda dos colegas de turma. Cada aluno possui habilidades particulares e, por isso, pode aprender mais facilmente de uma maneira e ter mais dificuldade em outras. O professor deve, então, diversificar as atividades e dar a oportunidade ao aluno de vivenciar diferentes experiências ao utilizar o idioma.

O caminho que não pode ser seguido é o de simplesmente dizer que o aluno está errado ao traduzir termos para a sua língua ou por utilizá-la em sala de aula. Ele deve ter a consciência de que usar a língua materna em alguns momentos, mesmo em níveis avançados, faz parte de um processo natural da própria aprendizagem e que ele pouco a pouco vai se sentir mais seguro ao utilizar a língua alvo, a ponto de que uma referência na sua língua não será mais necessária. Porém, o momento em que o aluno passa de não fluente no idioma para fluente nem mesmo os mais novos e efetivos métodos de ensino conseguem explicar. Daí a necessidade de utilizar as diferentes possibilidades que existem para o contexto de cada grupo-classe.

REFERÊNCIAS

- Araújo, I. L. 2004. **Do signo ao discurso**: Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial.
- Auer, P. 1998. **Code-Switching in conversation**: language, interaction and identity. London and New York: Routledge.
- Barros, K. S. M. 1986. **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Universidade Federal de Pernambuco. (Dissertação)
- _____. 1991. **Topical Organization In The Classroom**: Internal Structure And Conversational Markers. University Essex. (Tese)
- Baker, C.; Prys-Jones, S. 1998. **Encyclopedia of bilingualism and Bilingual Education**. Multilingual Matters, Ltd.
- Bazerman, C. 2007. **Escrita, Gênero e Interação Social**. Judith Hoffnagel & Angela Dionisio. (Orgs.). São Paulo: Cortez.
- Blom, J-P. & Gumperz, J. J. 1972/1998. O significado Social na Estrutura linguística: Alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: AGE. p. 31-55.
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. **Politeness**: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press. 345 p.
- Bublitz, W. 1988. **Supportive fellow-speaker and cooperative conversation**. Amsterdam, ed. John Benjamins.
- Catford, J. C. 1965. **A linguistic theory of translation**. Oxford University Press.
- Duran, L. 1994. Toward a better understanding of code-switching and interlanguage in bilinguality: implications for bilingual instruction. In: **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students**. v.14. p.69-88.
- Fishman, J. A; Hornberger, N; Pütz, M. (Orgs). 2006. **Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization**: Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman. Clevedon: Cromwell Press.
- Francine, M. 2007. **A Análise do Discurso**: história e práticas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Franceschini, R. 1998. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.

Grice, P. 1975. Logic and Conversation In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (Orgs.), **Syntax and semantics: Speech acts**. New York: Academic Press, pp. 41-58.

Goffman, E. 1974/1998. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: AGE. p. 70-97.

Gumperz, J. J. 1982a. **Discourse Strategies**. New York: Cambridge University Press.

_____. 1982b. **Language and social identity**. New York: Cambridge University Press.

Hymes, D. 1972. The Ethnography of Speaking. In: Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds), **Anthropology and Human Behavior**. Washington. p.13-53.

Jakobson, R. 1977. **Linguística e comunicação**. 9. ed. São Paulo: Cultrix.

Jorgensen, J. N. 1998. Children's acquisition of code-switching for power wielding. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2006. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola.

Koch, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

Labov, W. 1972. **Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____.1976. **Sociolinguistic Patterns**. 4. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Larsen-Freeman, D. 2000.**Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press.

Marcuschi, L. A. 2004. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2005. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE. 3. ed. (mimeo)

- Maschler, Y. 1981. On the transition from code-switching to a mixed code. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.
- McConvell, P. & Meakins, F. 2005. Gurindji Kriol: a mixed language emerges from code-switching. In: **Australian Journal of Linguistics**. v. 25. n.1. p. 9-30.
- Meeuis, M. & Blommaert, J. 1998. A monolectal view of code-switching: Layered code-switching among Zairians in Belgium. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.
- Myers-Scotton, C. 1998. **Codes and consequences**: choosing linguistic varieties. New York: Oxford University Press.
- Nilep, C. 2006. "Code Switching" in Sociocultural linguistics. In: **Colorado Research in Linguistics**. Vol. 19. Boulder.
- Poplack, S. 1984. Constrasting Patterns of Code-Switching in Two Communities. Borgstroms: Motala.
- Rosa, J. G. 2006. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rose, S. 2006. **The functions of codeswitching in a multicultural and multilingual high school**. Stellenbosch University. (Tese)
- Santos, J. L. 1994. **O que é Cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Sebba, M. & Wootton, T. 1998. We, they and identity: Sequential versus identity-related explanation in code-switching. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.
- Sert, O. 2005 The Functions of Code Switching in ELT Classrooms. In: **The Internet TESL Journal**, Vol. XI, N. 8. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>>.
- Souza, S. L. 2000. **A mudança de código como estratégia interativa em aulas de língua inglesa**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Dissertação)
- Vogt, H. 1954. Language Contacts. **Word** 10, 2-3. p. 365-374.
- Wei, L. 1998. The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. In: **Code-Switching in conversation**. London and New York: Routledge.