

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM

ANTONIO SANZONE

TRANSLINGUAGEM ENTRE O INGLÊS E O ITALIANO: IMERSÃO DE APRENDIZES
BRASILEIROS NA SICÍLIA

PONTA GROSSA
2021

ANTONIO SANZONE

TRANSLINGUAGEM ENTRE O INGLÊS E ITALIANO: IMERSÃO DE APRENDIZES
BRASILEIROS NA SICÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para a obtenção do título de Licenciado em
Letras – Português/Inglês na Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet
Marson

PONTA GROSSA
2021

ANTONIO SANZONE

TRANSLINGUAGEM ENTRE O INGLÊS E O ITALIANO: IMERSÃO DE APRENDIZES
BRASILEIROS NA SICÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciado em
Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 30 de março de 2021.

Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson – Orientadora

Doutora em Letras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Sulany Silveira dos Santos

Doutora em Letras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Me. Mariza Tulio

Mestre em Letras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico esse trabalho a Deus, por iluminar todo o meu caminho até aqui. Dedico também aos meus pais, que mesmo com toda a distância entre nós, nunca deixaram de me apoiar em minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por nortear meu caminho, me proteger e me abençoar desde sempre, por ser meu principal guia.

Aos meus pais, que mesmo com a distância que nos assola, nunca deixaram de me apoiar e de me amar incondicionalmente. Tudo o que eu sou hoje é fruto do trabalho e educação que eles me deram.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina Vollet Marson, que dedicou o seu tempo e conhecimento para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido, que me apoiou e me deu forças a todo o momento para continuar e não desistir. Muito obrigado por me orientar e compartilhar seus conhecimentos comigo.

Aos meus professores da graduação, que também contribuíram no meu caminho, para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus colegas da universidade, que também foram importantes no meu crescimento acadêmico.

Aos caros membros da banca de defesa deste estudo, por reservarem um tempo para ler e agregar valor ao meu trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste TCC.

Muito obrigado!

Bondoso Brasil

Um Lugar fértil para muitos povos
que todos os dias fazem sonhos novos,
Goza de uma imensa natureza
Espinha dorsal da tua grandeza.

Horizontes verdes e selvagens
Nos surpreende com as paisagens,
Cada tua flor e cada tua planta
Sempre a nos gringos muito encanta.

Destino famoso por sua diversidade
Traz aos estrangeiros felicidade,
Obrigado, oh pátria por me adotar
No meu coração pra sempre vai ficar!

La Sicilia

*Oh Terra, di miti e di leggende
Ove l'anima spesso si arrende,
Godi di un'infinita bellezza
Chiar segno della tua grandezza;*

*Paesaggi difficili da scordar
unendosi aria, fuoco, terra e mar,
identità perplessa come una bugia
che ai tuoi figli lascia molta nostalgia.*

*Scusami madre per l'abbandono
Ma ritornerò ancor più buono
Un'altra volta devo andar via,
E ti omenaggio con questa poesia.*

The power of English

A common language in the world

Yes, can us free in you twirled,

You have a very big power

you make us feel like in a tower

You are important in a trip,

You are important like a chip,

You are important in a job,

Without you we are sob.

finally I want to thank you,

Now I can start to brew.

I'll see you soon any time...

Bye-bye my darling stime.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo principal analisar como aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e da Língua Italiana interagem e fazem uso da translanguagem em um contexto de imersão. O interesse na temática se deu em virtude da minha experiência como docente do Italiano como língua estrangeira no Brasil desde 2014. Motivado por questionamentos a respeito das potencialidades da aprendizagem da língua em contexto de imersão como possibilidade de expansão linguística e cultural, e nas práticas translíngues, em que os aprendizes utilizam todo o repertório linguístico nos contextos de interação, culminou o planejamento de uma viagem a Sicília, Itália. Podemos dizer que a língua é heterogênea, em constante transformação e seus usuários fazem uso dela e dos recursos semióticos disponíveis para se comunicarem. A viagem à Sicília aconteceu no ano de 2019, com seis aprendizes da Língua Italiana, matriculados em uma escola de idiomas dos Campos Gerais, na qual leciono. Todos os participantes da pesquisa já possuíam conhecimento acerca da Língua Inglesa. Esse local foi escolhido para a viagem por se tratar do meu local de nascimento. A viagem teve duração de doze dias, onde pudemos visitar diversos lugares, participar de cursos gastronômicos e conhecer a cultura local, além, é claro, de praticar a Língua Italiana. Na revisão de literatura discutimos temas relacionados à língua (SAUSSURE, 2006; BASSO e GONÇALVES, 2014), inglês como língua franca (JENKINS, 2015), translanguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA e WEI, 2015; MILOZO e GATTOLIN, 2019), e a construção do conhecimento do aprendiz em contextos de imersão (ROCHA e GILENO, 2015). Sendo a pesquisa de natureza qualitativa, tendo como contexto a viagem a Sicília, a metodologia se constituiu na geração de dados a partir de dois instrumentos: os questionários aplicados aos aprendizes, antes, durante e depois da viagem; e a observação dos aprendizes in loco. Os resultados indicam que a experiência da imersão trouxe aos participantes a perspectiva da língua viva, contingente e sujeita a transformação. Percebemos também que quando os aprendizes enfrentam uma situação de mal-entendido oral, eles acabam fazendo uso dos recursos linguísticos disponíveis (Língua Inglesa, Língua Italiana), ou seja, todos os aprendizes utilizaram a Língua Inglesa em vários momentos da viagem, para complementar as situações em que a Língua Italiana não foi suficiente, utilizando, então, de todo o seu repertório linguístico, praticando a translanguagem, para que o processo comunicativo fosse concluído.

Palavras-chave: Translanguagem; Inglês como Língua Franca; Língua Italiana, Imersão.

ABSTRACT

This paper has as main objective to analyze how Brazilian English and Italian language learners interact and use translanguaging in an immersion context. The interest in the theme was due to my experience as a teacher of Italian as a foreign language in Brazil since 2014. Motivated by questions about the potential of language learning in the context of immersion as a possibility of linguistic and cultural expansion, and in translingual practices, in which learners use the entire linguistic repertoire in the contexts of interaction, culminated in the planning of a trip to Sicily, Italy. We can say that the language is heterogeneous, in constant transformation and its users make use of it and the semiotic resources available to communicate. The trip to Sicily took place in 2019, with six Italian language learners, enrolled in a language school in Campos Gerais, where I teach. All the students already had knowledge about the English language. This place was chosen for the trip because it is my birthplace. The trip lasted twelve days, where we were able to visit different places, participate in gastronomic courses and get to know the local culture, in addition, of course, to practice the Italian language. In the bibliographic research we discussed themes related to the language (SAUSSURE, 2006; BASSO and GONÇALVES, 2014), English as a lingua franca (JENKINS, 2015), translanguaging (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA and WEI, 2015; MILOZO and GATTOLIN, 2019), and the construction of the apprentice's knowledge in immersion contexts (ROCHA and GILENO, 2015). As the research is of a qualitative nature, having as context the trip to Sicily, the methodology was constituted in the generation of data from two instruments: the questionnaires applied to apprentices, before, during and after the trip; and the observation of apprentices *in loco*. The results indicate that the immersion experience brought to participants the live, contingent and subject to change language perspective. We also realized that when the learners face a situation of oral misunderstanding, they end up making use of the available linguistic resources (English, Italian), that is, all the learners used the English language at various moments of the trip, to complement the situations in which the Italian language was not enough, using, then, of all its linguistic repertoire, practicing the translanguaging, so that the communicative process was concluded.

KEYWORDS: Translanguaging; English as a Lingua Franca; Immersion; Italian language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LÍNGUA: EM BUSCA DE UM CONCEITO	17
1.1 O QUE É LÍNGUA.....	17
1.1.1 Língua como expressão do pensamento	17
1.1.2 Língua como instrumento de comunicação	19
1.1.3 Língua como interação	19
1.1.4 Pidgin.....	21
1.1.5 Crioulo	23
1.1.6 Língua Franca.....	24
1.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	26
1.3 TRANSLINGUAGEM	31
1.4 AS POTENCIALIDADES DA IMERSÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	34
2 PERCURSO METODOLÓGICO: MATERIAIS E MÉTODOS	36
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	36
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	38
2.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa	39
2.2.2 Questionários.....	40
3 VIAGEM ALÉM MAR: COMPREENDENDO O ITALIENGLISH NA VIAGEM A SICÍLIA	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICES	63
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PRÉ IMERSÃO	63
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DURANTE A IMERSÃO	64
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PÓS IMERSÃO	65

INTRODUÇÃO

Não se sabe ao certo que recursos o homem primitivo utilizou quando começou a se comunicar na pré-história, se fez uso de gestos, desenhos rupestres ou grunhidos. Através do desejo de interagir e de se expressar com outros interlocutores o homem fez uso de todos os recursos que tinham, inclusive os linguísticos para se expressar. Na visão de Makoni e Meinhof (2006, p.192) “[...] as línguas são construídas socialmente” e as consequências dessas construções podem alterar a concepção do que vem a ser língua. Para os autores, as línguas foram inventadas, construídas. É a partir delas que os indivíduos expressam marcas da sua identidade e da vida em sociedade.

Não se sabe ao certo como a linguagem surgiu, porém, há inúmeras teorias que tentam explicar o processo evolutivo da língua. Alguns estudiosos discorrem que o homem aprendeu a se comunicar através da linguagem por imitação e adaptação dos sons dos animais; outros, que os sons surgiram com a intenção de repetir os movimentos gestuais com a língua, entre outras possibilidades (STAM, 1976).

A fim de compreender como os construtos de língua, comunidade e lugar estavam imbricados no decorrer da história, Canagarajah (2013) faz referência a “tríade herderiana”¹ (BAUMAN; BRIGGS, 2000), proposta pelo filósofo alemão Herder, para explicar que “[t]anto a língua como a comunidade estavam enraizadas em um lugar, o que ajudou a territorializá-las em um local específico”² (CANAGARAJAH, 2013, p. 20).

Os sujeitos para viverem em comunidade utilizavam-se da língua para se comunicarem e se fixarem numa determinada região. Diante disso, pode-se dizer que a ‘tríade herderiana’ auxiliou o processo de territorialização e padronização das línguas e os colonizadores se beneficiaram dessa ideologia para intensificar seus interesses coloniais (MILOZO, 2019, p.24). Questões identitárias e territoriais foram percebidas como consequência da tríade, pois como a língua era utilizada unicamente numa comunidade discursiva específica ela acabava por definir a identidade dos sujeitos

¹ Texto original: “Herderian triad”.

² Texto original: “Both language and community were rooted in a place, which helped territorialize them in a specific location”.

daquele grupo (CANAGARAJAH, 2013). No entanto, essa ideia de conceber uma língua pertencente a um falante numa comunidade específica, enaltece o “falante nativo”, e desconsidera a visão das línguas como híbridas, móveis e adaptáveis aos contextos dos seus usuários.

Em vez de conceber a língua como fixa, restrita a um determinado lugar, a concepção de língua que compartilho neste trabalho, é da língua viva, dinâmica. Essa ideia se alinha à perspectiva de que “[...] novas formas de conceituar a língua nos permite entender como as pessoas interagem, migram de um lugar para outro e usam os recursos semióticos³ no mundo contemporâneo”⁴ (MARSON, 2019, p.94). Sendo assim, a presente pesquisa (TCC) está pautada na língua heterogênea, em constante modificação e que os seus usuários fazem uso dela e dos recursos semióticos disponíveis para se comunicarem. A perspectiva que se alinha a essa ideia é a língua como prática translíngua, que engloba a complexidade de interações entre falantes de diferentes línguas. Na visão de Garcia e Wei (2014, p.28) “[...] translanguagem nos permite investigar a natureza multimodal da comunicação, especialmente óbvia em contextos multilíngues complexos”⁵. Entendo a natureza multimodal da linguagem como aquela que possibilita a construção de significados através das diversas modalidades como a linguística, a visual, a gestual, a espacial (COPE; KALANTZIS, 2009). Na visão de Kress (2010) a multimodalidade é uma abordagem social e semiótica utilizada para compreender a comunicação plural contemporânea.

Motivação e justificativa do tema

Como professor de língua estrangeira (italiano) desde 2014, aqui no Brasil, me vi na situação de problematizar as potencialidades da imersão como uma possibilidade de expansão linguística e cultural da língua. Nesse sentido o aluno pode “[...] negociar,

³ Entendo recursos semióticos como o conjunto de recursos que os sujeitos fazem uso para se comunicar e construir significados, podendo ser recursos linguísticos ou extralinguísticos como gestos, linguagem, sons, imagens, telas, movimento, entre outros.

⁴ No original: “[...] New forms of conceptualizing language allow us to understand how people interact, migrate from place to place and use semiotic resources in the contemporary world”.

⁵ No original: “[...] translanguaging enables us to investigate the multimodal nature of communication, especially obvious in complex multilingual contexts”.

respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura” (ROCHA; GILENO, 2015, p. 246). Nessa perspectiva me veio a indagação: É possível considerar uma “viagem” como um instrumento de geração de dados? Foi nesse momento que comecei a pesquisar autores que consideravam as “viagens investigativas”, ou no popular “Botar o pé na estrada” (LIMA, 2015, p. 103-114) como uma fonte consistente de dados da pesquisa qualitativa. Dessa forma, concordo com Lima (2016, p. 242) quando ele defende que:

Quando se prepara uma viagem, escolhe-se um destino, ou vários, discutem-se possibilidades de deslocamento, criam-se expectativas e, quando chega o momento, deixa-se o conforto do lar e rumam-se ao desconhecido. O encontro com novas paisagens e paisanos transforma o viajante que, quando retorna, não é mais o mesmo de quando partiu.

Ou seja, quando se planeja uma viagem, o pesquisador discute as possibilidades de deslocamento e reflete também sobre as expectativas que os viajantes possuem sobre o local visitado. Nessa visão o pesquisador pode preocupar-se em desmistificar estereótipos criados pelos viajantes sobre o local visitado e desenvolver a criticidade cultural, no sentido de respeitar as diferenças entre sua cultura e a cultura do outro. Consonante com o pensamento de Lima (2016), comecei a planejar uma viagem a Sicília (minha cidade Natal) para os meus alunos de Italiano no Brasil. Tal como Verdum et al (2016, p. 220), entendo que “[...] Os espaços visitados são um palco, onde se desenvolve uma trama ou uma sequência de ações que irá compor a narrativa de viagem”, ou seja, as representações imagéticas que os visitantes guardam em suas mentes da experiência turística que viveram, acabam trazendo a eles repercussões culturais e identitárias.

A partir dessa visão, quando preparamos uma viagem, temos uma perspectiva de como ela vai ser organizada, mas as experiências só serão compartilhadas a partir do momento em que o sujeito parte, vivencia e registra o que viu. (LIMA, 2016, p. 242).

A viagem à Sicília

A ideia de propor uma viagem para a Sicília, na Itália, nasceu logo que comecei a dar aulas de italiano aqui no Brasil, em 2014. Por eu ser nascido e criado lá, a motivação foi maior ainda.

A primeira turma a qual eu lecionei estava no segundo ano do curso, porém, ao me deparar com o nível da língua que a turma possuía, eu percebi que o aprendizado dos alunos não era suficiente e nem condizente com o tempo de estudo, ou seja, se pararmos para comparar o tempo de curso com o desenvolvimento alcançado, eu percebi que os alunos tinham a proficiência aquém do desejado. Essa foi uma comparação minha, visto que eu havia chegado ao Brasil um mês antes, sem falar nem entender nada da Língua Portuguesa, e em um mês de vivência aqui no Brasil, eu já havia aprendido muito mais do português, do que eles estudaram em um ano e meio do italiano. E então eu refleti e cheguei a uma conclusão: para que se possa desenvolver um melhor aprendizado de uma língua, é preciso estar dentro de um contexto em que todos falem a língua que gostaríamos de aprender. Como posso fazer isso? Que tal uma viagem para a Sicília?

Passaram os anos e eu continuei pensando em planejar e realizar uma viagem com os alunos de italiano. Obviamente, não é uma atividade muito fácil de ser desenvolvida, mas mesmo assim, em 2017, apresentei minha proposta à diretora da escola em que eu lecionava, que gostou muito, e então lançamos os convites para a realização da viagem para os meses de junho e julho de 2019. Primeiramente, em meados de junho de 2019 foi feito o convite para que os meus alunos de italiano participassem dessa pesquisa e eles assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Nós tivemos adesão de seis alunos que participaram da viagem a Sicília.

Feita toda essa contextualização da motivação e justificativa do tema, abordaremos nessa pesquisa, o uso da língua em contexto de imersão na cultura em que essa língua se caracteriza como língua oficial; nos interessa perceber como os usuários fazem uso criativo de uma língua franca para se comunicarem. Especificadamente, o objetivo geral deste trabalho é analisar como os aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e da Língua Italiana interagem e fazem uso da translinguagem numa situação de imersão. Os objetivos específicos são:

- ✓ Analisar como os aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e da Língua Italiana se comportam em situações de mal-entendido oral numa situação de imersão.
- ✓ Identificar e analisar a produção oral dos aprendizes na perspectiva da translinguagem em uma situação de imersão.

Para esse propósito, observou-se a interação oral de seis estudantes brasileiros (aprendizes da Língua Inglesa e Língua Italiana) numa viagem guiada à Sicília, na Itália, em 2019, por doze dias. O interesse dos participantes na viagem se deu não só pela experiência turística de conhecer novos lugares, mas também pela oportunidade de ampliar conhecimentos linguísticos e culturais.

A hipótese que se levanta nesse estudo é que os aprendizes de línguas, quando se deparam com uma situação de mal-entendido oral numa situação de imersão, fazem uso da translíngua para se comunicarem. Em outras palavras, quando os estudantes na interlocução com outros usuários da língua se encontram numa dificuldade comunicativa, eles fazem uso de todos os recursos semióticos disponíveis para promover a inteligibilidade. Nesse contexto, a língua inglesa e a língua italiana fazem parte do repertório linguístico dos estudantes e eles podem utilizá-las de acordo com a necessidade. Nessa perspectiva, o uso das línguas (inglesa e italiana) e os “[...] recursos semióticos são [vistos], na perspectiva translíngua, como práticas legítimas de uso da linguagem, está híbrida por natureza” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425). Na ótica translíngua, a Língua Inglesa pode ser vista como uma língua franca, que auxilia na quebra de fronteiras geográficas e traz repercussões às identidades dos seus falantes (WALESKO, 2019).

O referencial teórico que subsidia este trabalho está baseado em autores como Saussure (2006 [1916]), para as definições relacionadas à língua e fala (*langue et parole*); Makoni e Meinhof (2006) também apresentam definições acerca da língua; Tarallo e Alkmin (1987) e Basso e Gonçalves (2014), para as definições de crioulo, pidgin e língua franca; Milozo e Gattolin (2019), Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013), para embasar o conceito de translíngua; entre outros.

Metodologicamente, inicialmente foi feita a extensa revisão bibliográfica dos temas tratados nessa pesquisa. Na sequência discutimos o contexto da pesquisa (a viagem à Sicília), o perfil dos participantes da pesquisa, e os instrumentos utilizados para a geração de dados (questionários). No próximo capítulo temos a discussão dos dados.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo discutir-se-á os pressupostos teóricos relacionados, ao conceito de língua, crioulo, pidgin, língua franca e translíngua. Num subitem deste capítulo, ainda será discutido as potencialidades da imersão na aprendizagem da língua estrangeira (MILOZO; GATTOLIN, 2019; ROCHA e GILENO, 2015; FERREIRA, 2008; entre outros). No segundo capítulo, ilustrar-se-á a metodologia utilizada nesta pesquisa, a geração de dados, e os métodos utilizados. No terceiro capítulo, apresentar-se-á a análise e discussão dos dados e os resultados obtidos diante de questionário aplicado aos estudantes que realizaram o processo de imersão. Na sequência, apresentar-se-á as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e apêndices.

1 LÍNGUA: EM BUSCA DE UM CONCEITO

O presente tópico apresenta o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho. Desta forma, tem-se (i) as conceituações de língua (seção 1.1); numa subseção desse item apresentamos três breves concepções de língua: (ii) Língua como expressão do pensamento (seção 1.1.1); (iii) língua como instrumento de comunicação (seção 1.1.2); língua como interação (seção 1.1.3); Em seguida discutimos o conceito (iv) de pidgin (seção 1.1.4); (v) de crioulo (seção 1.1.5); (vi) de língua franca (seção 1.1.6); na sequência discutimos (vii) o Inglês com Língua Franca (seção 1.2); após, traz-se uma introdução à (viii) translanguagem (seção 1.3); também se apresenta (ix) as potencialidades da imersão na aprendizagem da língua estrangeira (seção 1.4).

1.1 O QUE É LÍNGUA

A língua, assim como a sociedade e os indivíduos que a compõem, estão em constante evolução. Não são estáticos. Não são permanentes. Isso nos faz pensar sobre a dinamicidade da língua na contemporaneidade.

A visão que um estudante tem da língua traz implicações para o processo de ensino aprendizagem da mesma e os usos que ele faz dela. Nesse sentido é fundamental discutir o conceito de língua na universidade, pois a maneira como esse aluno a concebe terá repercussão na sua prática docente.

Para fundamentar o que vem a ser língua no decorrer do tempo, traz-se três breves perspectivas clássicas: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação (BORGES, 2016; CAMARGO, MARSON, KONDO, 2016).

1.1.1 Língua como expressão do pensamento

A língua como expressão do pensamento está fundamentada na visão da língua como um produto fixo sem considerar a parte social da língua. Nessa ótica a língua é

vista como um “[...] produto acabado, enquanto [um] sistema estável (léxico, gramática, fonética)” (BAKHTIN, 2006, p.72). Um dos percussores dessa visão foi Saussure (2006 [1916]). Para ele, a língua não pode ser reduzida somente ao som, nem, tampouco, é possível separar o som da articulação vocal. Para Saussure há a distinção entre significante e significado. O significante seria a percepção acústica do som e o significado seria o conceito (SAUSSURE, 2006 [1916]).

A linguagem apresenta dois lados: um individual e um social, mas não se pode idealizar um sem o outro. Apesar de parecerem a mesma coisa, a língua não pode ser confundida com a linguagem, uma vez que a língua se caracteriza como uma parte determinada e imprescindível desta, que representa o todo.

Para Saussure (2006 [1916], p. 16), a língua é “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

A linguagem é a fusão da língua e fala (*langue et parole*) e, portanto, a língua se caracteriza como a parte social, e um indivíduo por si só não é capaz de mudá-la. Já a fala, se apresenta como a parte individual, formada por um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 22).

Logo, a fala se torna o uso da língua, e se subordina a ela. O estudo da língua pode ser dissociado da fala, mas o contrário não é possível, uma vez que a fala precisa da língua para poder existir. Entretanto, por estarem estreitamente relacionadas, a língua é necessária para a fala inteligível, e a fala é necessária para o estudo da língua. Há interdependência entre as duas partes, mas não é possível estudá-las a partir da mesma vertente, do mesmo ponto de vista (SAUSSURE, 2006 [1916]). O homem faz uso da língua para comunicar-se e ser entendido. Nesse sentido, o estudo de ambas, língua e da fala são fundamentais para compreender como a língua evolui no decorrer do tempo e que recursos os falantes utilizam para se entenderem no mundo todo.

Saussure (2006 [1916]) discorre que a língua é o real objeto de estudo da linguística, possibilitando o estudo a partir de um objeto observável, possuindo uma definição autônoma. E com isso, a linguística pretende

[...] fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do

possível, as línguas-mães de cada família; procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história; delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 13).

De maneira sucinta, a língua é a parte social da linguagem, que se apresenta externa ao indivíduo, que não possui a capacidade de criá-la ou modificá-la senão pelo coletivo, como uma espécie de acordo entre membros de uma mesma comunidade. Diferente da fala, a língua pode ser estudada separadamente e possui uma natureza homogênea e concreta, o que permite que estudos sejam realizados, e, de certo modo, a torna tangível por intermédio da escrita (SAUSSURE, 2006 [1916]).

1.1.2 Língua como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, a língua como instrumento de comunicação, o indivíduo utiliza do código já existente para transmitir uma mensagem. Partindo deste pressuposto, a língua pode ser considerada como

um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada. (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

De acordo com este conceito, a comunicação tem se destacado como um dos principais objetivos da língua, de modo que haja um interlocutor que realize a codificação, e um receptor, que decodifique a mensagem. Desta forma, tem se uma mensagem posta em códigos (codificação) que foi enviada para outro indivíduo por meio de ondas sonoras ou luminosas, por exemplo, e este indivíduo, que já recebeu os dados codificados, decodifica e transforma a mensagem (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23).

Pode-se dizer que na perspectiva da língua como instrumento de comunicação há um “reducionismo” do estudo da língua, visto que seu enfoque é dado ao funcionamento interno desta, em que o sujeito e as condições de produção da língua não são considerados importantes na relação língua versus falante (TRAVAGLIA, 1996).

1.1.3 Língua como interação

Já na terceira perspectiva, tem-se a língua como interação. A língua se apresenta como um processo contínuo, concebido por intermédio das relações de interação verbal e social entre os interlocutores, porém não estável, nem idêntico à normativa vigente. Deste modo, os sujeitos são considerados como agentes sociais que, pelo intermédio de diálogos, realizam intercâmbios de experiências e conhecimentos (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011).

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 489).

Várias vertentes se proliferaram da “língua em uso” como a Pragmática, a Semântica, a Análise do Discurso entre outras áreas. A análise do discurso, por exemplo, apresenta o texto como local de interação, e os interlocutores são ativos e constroem seus objetos dentro desta interação. Desta forma, o texto se caracteriza pela constituição da interação entre interlocutor e texto (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011).

Ao considerarmos a língua na interação não podemos nos esquecer das contribuições de Bakhtin (2006) que considera a língua como prática social e ideológica. Bakhtin defende que,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 2006, p.125).

Percebe-se que na visão de Bakhtin a enunciação⁶ se constitui na relação dialógica entre os interlocutores. As múltiplas vozes vão se interconectando nas práticas de linguagem e os significados vão sendo construídos pelos seus usuários na interação. Nesse entendimento, “[a] linguagem, portanto, é a expressão de um em relação ao outro num

⁶ O conceito de enunciação é fundamental para compreender a natureza social e variável da língua. Como defende Souza (2007, p. 22), acredito que “[...] A enunciação concretiza-se em unidades reais da cadeia verbal que não se confundem com frases, pelo contrário, a estrutura concreta da enunciação revela a natureza flexível e variável do signo”.

determinado momento sócio historicamente situado” (MOLON; VIANNA, 2012, p.148). É através do enunciado, conceito fundamental nas teorizações de Bakhtin, que os significados são construídos pelos interlocutores. A construção de sentidos é dinâmica e constituída por uma relação de troca. Nessa visão Bakhtin (1997, p. 322) reflete que,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado”.

Após ter apresentado as três breves concepções de língua, a visão que compartilho nesse trabalho e de que os sujeitos são seres inacabados e fazem uso da língua e de todos os recursos disponíveis para se comunicarem em sociedade. Alinhado à perspectiva da língua como interação, tal como proposto por Bakhtin (2006), a interação verbal é válida se considerarmos os sujeitos se comunicando entre si dentro das suas esferas sociais.

Assim, cada língua possui uma estrutura específica, composta de três níveis hierárquicos: o fonológico, o morfológico e o sintático. Apesar disso, nenhuma língua pode ser considerada pura, uma vez que, facilitado pelas tecnologias atuais, há empréstimos de outras línguas. Ainda é válido ressaltar que existem várias línguas que se originam da mistura de duas línguas, e, também, existem as exceções, que são as línguas acessórias, que podem ser entendidas como dialetos, que surgem de duas ou mais línguas naturais, podendo ou não conter mais ou menos elementos de cada uma delas, com o intuito de facilitar o processo comunicativo.

Nesse contexto, apresenta-se os conceitos de pidgin, crioulo e língua franca, que são formatos diferenciados de língua, que surgem, principalmente no contexto oral da comunicação (BASSO; GONÇALVES, 2014). Esses três elementos surgem em situações, principalmente históricas, de contato entre populações de culturas e línguas diferentes, a fim de que a comunicação seja efetivada.

1.1.4 Pidgin

Sabe-se que, principalmente na atualidade, é praticamente impossível que exista uma língua totalmente pura, que não receba contribuições e/ou empréstimos de outras. Essas mesclas acontecem, principalmente, por haver línguas em contato, ou seja, que em algum momento, seus falantes estiveram em situação de comunicação e acabaram contribuindo para o vocabulário um do outro. Na visão de Hlibowicka-Węglarz (2016) a compreensão de termos como pidgin e língua franca são complexos e de difícil delimitação. Na visão da autora essas denominações são dadas às “[...] formas de linguagem que nasceram em situações de contacto entre falantes de línguas maternas diferentes” (HLIBOWICKA-WEĞLARZ, 2016, p.35).

O pidgin surge do contato entre dois ou mais grupos, de culturas e línguas diferentes, que, pelas mais diversas motivações, porém, geralmente mercantil, precisam se comunicar, mas nenhum entende a língua do outro e nem dispõem de intérpretes para as transações (TARALLO; ALKMIN, 1987).

Tarallo e Alkmin (1987, p. 79) discorrem sobre a ocorrência do pidgin:

Ao lado de gestos e de outros recursos da mesma natureza, os dois grupos em contato começam a “institucionalizar” uma linguagem oral em que palavras e frases pertencentes às duas línguas se misturam numa proporção variável e aparentemente arbitrária. Na prática, cada usuário dessa nova língua domina uma determinada versão dela que não coincide necessariamente com as versões de outros usuários do mesmo sistema.

Essa nova língua depende totalmente da permanência desse contato para sobreviver, uma vez que a retirada de um dos grupos do contato ocorra, a sua necessidade desaparece, voltando, então, à língua original do grupo restante, já que se torna dispensável. Porém, se esse contato se torna frequente e estável, existe a possibilidade de que esse novo sistema se torne permanente e, conseqüentemente, a língua da comunidade de fala (TARALLO; ALKMIN, 1987).

Apesar de não apresentar nenhum tipo de padrão ou semelhanças, todas as línguas pidgin apresentam duas características em comum:

1) seu caráter auxiliar e secundário para os dois grupos: cada um dos grupos mantém sua própria língua no convívio social do cotidiano e do habitual; 2) as línguas pidgin preenchem funções sociais limitadas, sobretudo aquelas vinculadas a atividades comerciais mercantilistas (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 80).

Partindo deste princípio, apresenta-se, também, Trask (2004, p. 228-229, *apud* BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 176, grifos do autor) que conceitua pidgin da seguinte forma:

[...] uma língua auxiliar criada por pessoas que não têm nenhuma língua em comum. Muitas e muitas vezes, na história da humanidade, povos que não tinham em comum uma língua foram atirados juntos num mesmo lugar, e foram obrigados a interagir. Às vezes, a língua de um dos grupos é aprendida pelo outro e é usada como **língua franca**, mas, às vezes, acontece uma coisa completamente diferente: palavras de uma ou mais das línguas dos povos envolvidos são tomadas e alinhavadas numa colcha de retalhos que permite uma forma bastante rudimentar de comunicação. [...] Não é a língua materna de ninguém, e não é de modo algum uma verdadeira língua: não tem uma gramática reconhecível, é muito limitado naquilo que pode veicular, e diferentes pessoas o falam de maneiras diferentes. Ainda assim, funciona para objetivos simples, e com frequência é aprendido por todos na área.

Além disso, vale ressaltar que existe um processo, o qual não são todos os pidgins que são subordinados a ele, que permite que essa mescla seja promovida a língua 'natural' dentro de uma comunidade linguística, que consiste na aquisição dos falantes nativos, que portam a responsabilidade de torná-la natural. Esses falantes nativos são as crianças que nasceram dentro dessa mescla, e esse pidgin passa a se caracterizar como língua efetivamente, tornando-se, então, uma língua crioula, a qual será tratada na seção seguinte.

1.1.5 Crioulo

Assim como o pidgin, o crioulo nasce de uma situação de contato entre diferentes comunidades linguísticas, com culturas, línguas e etnias distintas. O que o difere de um pidgin é o fato de que já existem falantes nativos desta nova língua, que a utilizam em toda e qualquer função social, da mesma forma que se emprega qualquer outra língua natural (TARALLO; ALKMIN, 1987).

Diferentemente do pidgin, que é marcado pelos grandes movimentos de mercantilização, na sua grande maioria, as línguas crioulas são formadas, principalmente, em contextos históricos de escravidão, partindo das línguas dos dois povos envolvidos. Porém, sabe-se que as contribuições não tendem a ser equilibradas, uma vez que existe a predominância de poder entre os povos. Logo, a língua que

contribui majoritariamente para essa mescla certamente será do povo dominador (TARALLO; ALKMIN, 1987).

Tarallo e Alkmin (1987, p. 96) ressaltam algumas questões a respeito desse processo de formação das línguas crioulas:

O crioulo inglês da Jamaica, o português das ilhas de São Tomé e Príncipe, e o francês do Haiti surgiram desse tipo de contato de escravidão. Assim, desconsideradas as diferenças entre pidgins e crioulos, os dois tipos de mescla, que não mantêm necessariamente uma relação de pai e filho, nasceram em contextos em que dois polos sociais – um dominante (o superstrato) e outro dominado (o substrato) – estruturam a ordem da relação de contato. Na imensa maioria de crioulos estudados, o grupo europeu (ingleses, franceses, portugueses e espanhóis) representou o pólo dominante.

Segundo Tarallo e Alkmin (1987), é de consenso dos estudiosos de linguística que, se submetido a um processo de evolução natural, o pidgin se torna uma língua crioula, logo o pai desta. Partindo deste princípio, é perceptível que todo crioulo é originado de um pidgin, porém, nem todo pidgin evolui ao crioulo, uma vez que, interrompido o processo de contato entre as comunidades linguísticas, a tendência é de que este pidgin morra. Além disso, as línguas crioulas são os pidgins melhorados, pois, a partir do momento em que ele se torna uma língua natural o enriquecimento acontece quase instantaneamente.

Apesar de a sociedade atual se caracterizar especialmente por quebrar paradigmas e preconceitos, ainda há estereótipos negativos acerca das línguas crioulas:

O termo, no entanto, continua estigmatizado e as línguas crioulas, injustamente, são em geral associadas a pobreza, subdesenvolvimento, inferioridade cultural; enfim, são línguas frequentemente definidas como “mesclas colonizadas” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 99).

Isso se dá justamente pela forma com que os povos dessas comunidades linguísticas foram colonizados: dominados, vencidos, vítimas da escravidão. Características essas, que perduram até os dias atuais na marca da língua crioula.

1.1.6 Língua Franca

Conceituar Língua Franca tem se mostrado uma tarefa difícil, já que, por diversos momentos, seu significado perpassa ao do pidgin, não sendo possível distinguir um de outro. Vale ressaltar que este entrave acontece pelas ocorrências do passado, envolto pela história do surgimento das primeiras línguas francas e dos pidgins.

Para Hlibowicka-Węglarz (2016), a melhor maneira de fazer a distinção de um termo do outro, é analisar com muito cuidado as literaturas da área da sociolinguística, ou seja, os escritos de especialistas em crioulo e pidgin, e como segmentar o termo, que se apresenta como um substantivo comum, mas também é um nome próprio.

Tem-se, então, o primeiro conceito de Língua Franca, mais popular e mais aceita, que se caracteriza como um meio de comunicação entre dois interlocutores com línguas diferentes. Destaca-se, neste momento, que, diferente do pidgin, este termo não torna relevante o contexto social da sua formação, pois não caracteriza marcas de povos/línguas dominantes sobre o outro. Aqui, o que é realmente importante, é que o processo comunicativo cumpra com sua função, mesmo que os falantes não possuam a mesma língua. Ainda é considerável mencionar que qualquer língua pode ser utilizada como língua franca, confirmando ainda mais a sua definição sobre a importância do cumprimento da sua função (HLIBOWICKA-WĘGLARZ, 2016).

Sobre o segundo significado, Hlibowicka-Węglarz (2016, p. 38) discorre:

O segundo significado do termo língua franca, como nome próprio, refere-se ao modo como se dava a comunicação, pelo menos a partir do século XVI, entre os povos do norte da África e os europeus. Nesta aceção, os estudiosos [...] consideram língua franca como um dos pidgins mais antigos sobre a qual temos informação. Embora os linguistas disponham de pouca documentação adequada sobre esta forma linguística, ninguém nega a sua existência. Se ela não tivesse existido, não tinha sido possível o contato entre os europeus e outros povos do norte da África em toda a região da bacia do Mediterrâneo. Os especialistas estão também de acordo que foi a língua franca mediterrânea que assumiu o papel mais importante na história, sendo uma das formas mais expandidas e mais conhecidas.

Tarallo e Alkmin (1987) concordam com a afirmativa acima, ressaltando o surgimento da língua franca, que se deu pela comunicação de árabes e europeus, próximo ao período das Cruzadas, nas batalhas entre muçulmanos e cristãos, utilizada na região da bacia do Mediterrâneo, com ênfase na África do Norte. Originalmente, o

termo franco era usado pelos árabes e turcos, a fim de nomear os invasores europeus, que, conseqüentemente, ocasionou a primeira língua franca.

Hlibowicka-Węglarz (2016) discorda dessa afirmativa: não é possível afirmar com propriedade que a língua franca teve, realmente, sua origem nas cruzadas. Os poucos registros históricos de tal fato, não deixam a situação evidente.

Para Tarallo e Alkmin (1987, p. 90), “modernamente, a expressão língua franca refere-se a um fenômeno mais amplo: a mescla de contato para intercomunicação em situações bilíngues e plurilíngues”.

1.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

O mundo vem evoluindo juntamente com sua população, e, conseqüentemente, com as línguas. A globalização e o crescimento das tecnologias têm acelerado e intensificado as interrelações ao redor do mundo. Porém, é de conhecimento geral que cada país, cada povo, cada comunidade tem a sua própria língua. Diante deste cenário, o inglês tem se apresentado como uma língua universal (KACHRU, 1996), utilizada nesses contextos interculturais. Em outras palavras, o inglês se tornou a língua franca da globalização.

Com a intensificação do livre comércio inter e transnacional, e o uso dos recursos digitais, o inglês assume o papel da língua dominante das negociações e comércio mundo afora. De acordo com Friedrich e Matsuda (2010, p. 21), “o inglês está sendo usado em comunidades múltiplas a fim de desempenhar uma variedade de funções comunicativas dentro e fora das arenas do ‘comércio’ tradicional”⁷.

O inglês não ocupa essa posição ao acaso. Isso se dá pelo fato de as tecnologias terem adotado como língua padrão de seus sistemas, sendo, então, o idioma que predomina nas novas conceituações de comunicação, amparadas pela globalização, que tem a *internet* como sua base. A internet, por sua vez, possibilitou as interações sociais em tempo real a distância, mantendo o inglês no centro da contemporaneidade (SIQUEIRA, 2013).

⁷ No original: “English is being used in multiple communities to perform a variety of communicative functions both in and out of traditional “trading” arenas”.

Crystal (2003) questiona o porquê de a Língua Inglesa ter se tornado a língua oficial da globalização e não outra língua qualquer. Em primeiro lugar, o autor defende que para que uma língua seja considerada global, é necessário verificar principalmente quem são os falantes dessa língua, em vez de focar-se prioritariamente no número de falantes dela. Em segundo lugar, existe uma relação de proximidade entre “[...] domínio linguístico e poder econômico, tecnológico e cultural, e este relacionamento vai se tornando cada vez mais claro a medida em que a história do inglês é contada” (CRYSTAL, 2003, p. 7)⁸. Nesse sentido é preciso ter um olhar crítico para as relações de poder nesse processo.

Segundo Leffa (2001, p. 342), o inglês é a

[...] língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Conforme mencionado pelo autor, o número de falantes não faz a língua ser poderosa, e sim sua expansão, o maior número de territórios que ela abrange, o número de falantes não nativos ser maior do que ao número de falantes nativos.

De acordo com Haus (2018, p. 18), o domínio do inglês se deu com as expansões coloniais, onde a língua se tornou forte logo no início do século XIX, período em que a Inglaterra era considerada como uma das maiores potências econômicas e industriais, seguido pelo século XX, onde esse título passou para os Estados Unidos, ambos os países com o inglês como língua oficial. Com a crescente economia e valorização do

⁸ No original: “There is the closest of links between language dominance and economic, technological, and cultural power, too, and this relationship will become increasingly clear as the history of English is told” (CRYSTAL, 2003, p. 7).

dólar, o inglês se empoderou mais ainda, pois era a língua que circulava por trás desta moeda.

E, desde então, decorrente do processo de colonização, o inglês vem se infiltrando em diversos aspectos, principalmente no que tange aos aspectos socioculturais, como as esferas políticas e econômicas, comunicação e entretenimento, mídias e educação. Além disso, não podemos nos esquecer da globalização. Diante deste cenário, o inglês como língua franca torna-se um termo que ganha visibilidade a partir dos anos 2000 (HAUS, 2018).

Segundo Dewey (2014, p. 14 apud HAUS, 2018, p. 24), inglês como Língua Franca (ILF), doravante ILF, pode ser entendido como “qualquer situação comunicativa em que falantes de duas ou mais origens linguístico-culturais usam o inglês como língua de contato”. Porém, Haus (2018) enfatiza que não há consenso a respeito da interpretação desta definição, visto que há diversas concepções do que viria a ser esse inglês, de que forma acontece a interação entre estes indivíduos e a importância dos estudos neste contexto.

Segundo Jenkins (2015) o conceito de ILF⁹ tem se transformado e, atualmente, pode ser dividido em três fases, mesmo que a última ainda não havia sido consolidada até a publicação de seus estudos, sendo apresentada pela autora como uma potencial terceira fase.

A primeira fase da pesquisa do ILF, segundo Jenkins (2015), se inicia com um estudo da própria autora, baseada no estudo de duas bases de corpus linguístico (VOICE¹⁰ e ELFA¹¹), com foco na forma e na pronúncia da língua inglesa, por volta dos anos 1980. Na análise das fontes de dados, a autora cunhou o termo “língua franca core – LFC”, com o intuito de descrever características fonológicas comuns na comunicação entre os falantes. A autora ressalta que, neste período, o termo “Inglês como Língua Franca – ILF” (English as a Lingua Franca – ELF) ainda não era usado. A autora cita Kachru, que traz, em um prefácio de uma publicação de 1982, questões de multilinguismo, utilizando o inglês como uma língua de contexto global. Em 1983, Smith

⁹ Na pesquisa original da autora aparece como “ELF”, visto que se trata da versão inglesa. Logo, “*English as a Lingua Franca*” (JENKINS, 2015).

¹⁰ No original: *VOICE - the Vienna-Oxford International Corpus of English*.

¹¹ No original: *ELFA - the corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings*.

utiliza o termo “Inglês como Língua Internacional”¹² em suas publicações, e, em 1987, Knapp utiliza “Inglês como Língua Franca Internacional”¹³ como título de uma de suas publicações. Mesmo com essas menções ao ILF, o termo somente ganhou visibilidade no início dos anos 2000, quando iniciou, oficialmente, a primeira fase. Nesta fase, ressalta-se que existia uma preocupação em os falantes não nativos pudessem utilizar o inglês, mesmo que mantivessem algumas características de suas línguas maternas, porém, era necessário que eles buscassem manter a inteligibilidade de suas falas. Além disso, o foco das pesquisas estava na pronúncia e no léxico da língua, ou seja, nos aspectos linguísticos (JENKINS, 2015). Ao citar as fases do ILF, Walesko (2019, p. 134) declara que “[...] O modelo de ELF¹⁴ nessa primeira fase, defendido por Jenkins, Seidlhofer e colaboradores, segundo críticas, concebia o ELF como uma norma, construída a partir de normas multilíngues, que facilitaria a comunicação transcultural”.

Na segunda fase, Jenkins (2015) reconhece a necessidade de reconceituar o ILF levando em conta a variabilidade de repertórios multilíngues dos falantes nas interações e as comunidades de prática (WENGER, 1998). Nesse sentido, a comunicação em ILF foi priorizada em relação à pronúncia. Além disso, alguns problemas relacionados às características linguísticas do ILF foram identificados, que mesmo apresentando regularidades, as situações comunicativas interferiam nos sentidos. O estudo do ILF como uma variedade linguística que antes era prioritário, passou a ser entendido como um inglês que ultrapassava as fronteiras, uma vez que ficou esclarecido que os interlocutores possuem um repertório multilíngue variado, que interfere no seu uso do ILF. A esse respeito, Mauranen (2012, p. 29) ainda defende que “[...] a complexidade linguística em comunidades e agrupamentos é reforçada pelos ambientes mais amplos em que o ILF é falado, que são geralmente multilínguas¹⁵”.

Jenkins (2015, p. 57) discorre que

[...] toda a história da Língua Inglesa tem evoluído constantemente através do tempo, desde a chegada de tribos anglo-saxãs à Inglaterra por volta de 500 d. C. até os dias atuais, com a diversidade do uso do inglês aumentando a cada estágio

¹² No original: “*English as an International Language*” (JENKINS, 2015, p. 52).

¹³ No original: “*English as an International Lingua Franca*” (JENKINS, 2015, p. 52).

¹⁴ ELF – English as a Lingua Franca.

¹⁵ No original: “[...] linguistic complexity in ELF communities and groupings is enhanced by the wider environments where ELF is spoken, which are usually multilingual”.

ao longo do caminho. A única diferença hoje em dia é que o processo se espalhou e se acelerou muito mais do que nunca antes, e a diversidade do uso do Inglês aumentou substancialmente como resultado, o que leva ao meu próximo ponto: a necessidade de mais re teorização¹⁶.

Com a constatação da necessidade de re teorização por parte da autora, seguimos, então, para a terceira fase, em que sua proposta seria o “Inglês como Multilíngua Franca”¹⁷ (JENKINS, 2015, p. 77), em que, em uma comunicação multilíngua, o inglês pode ser escolhido como uma língua de contato, mas não necessariamente ser escolhido, dentre um leque de opções. Diante dessa re teorização, a autora menciona diversos estudos que tratam do multilinguismo, com abordagens multilínguas diversas que influenciam a constituição desta fase. (JENKINS, 2015). Nesta fase dá-se ênfase às múltiplas interações. As cinco razões propostas por Jenkins (2015), para reconceituar o ILF nesta fase, são citadas por Marson (2019, p. 116):

1) mudar o foco dos estudos ELF de uma perspectiva monolíngua para multilíngua; 2) descobertas recentes de pesquisas sobre multilinguismo; 3) abordagem ELF enquadrada como ‘comunidades de prática’; 4) a diminuição do número de falantes nativos; 5) Razão pessoal de Jenkins. Este último motivo estava relacionado à crítica que Jenkins (2015) havia recebido em Istambul: que a pesquisa ELF vivia em uma bolha, então ela gostaria de mostrar que havia possibilidades de evolução nos estudos ELF¹⁸,

Há nesta terceira fase do ILF, a necessidade de analisar as interações numa perspectiva crítica, considerando a interação numa perspectiva multilíngua, em que os usuários fazem uso dos seus repertórios linguísticos para se comunicarem e negociarem significados. Sendo assim, introduz-se aqui, o conceito da prática translíngua (translinguagem), o qual será tratado com maior propriedade a seguir.

¹⁶ No original: “[...] the whole history of the English language has been one of constant evolution from the time the early Anglo-Saxon tribes arrived in England around 500 AD to the present day, with the diversity of English use increasing at each stage along the way. The only difference nowadays is that the process has both spread and accelerated to a far greater extent than ever before, and the diversity of English use has increased substantially as a result, which leads to my next point: the need for further re theorization” (JENKINS, 2015, p. 57).

¹⁷ No original: “English as a Multilingua Franca”.

¹⁸ No original: “1) changing the focus of ELF studies from a monolingual to a multilingual perspective; 2) recent findings of research on multilingualism; 3) ELF approach framed as ‘communities of practice’; 4) the decreasing number of native speakers; 5) Jenkins’ personal reason. This last reason was related to the criticism that Jenkins (2015) had received in Istanbul: that ELF research lived in a bubble, so she would like to show that there were possibilities of evolution in ELF studies”.

1.3 TRANSLINGUAGEM

A perspectiva da translíngua tem sido discutida na contemporaneidade por vários pesquisadores mundo afora, como Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Reis e Grande (2017), Marson (2019), Milozo e Gattolin (2019), entre outros. Como vimos até agora, o conceito de língua é, basicamente, híbrido, em constante transformação relacionado ao contexto de interações humanas, as quais demandam ações e práticas sociais, por intermédio das relações sociais e cognitivas, expondo a natureza “fluida e inacabada, principalmente ideológica e questionadora” (MILOZO; GATTOLIN, 2019, p. 110) da língua. Segundo os autores:

Considerando-se a natureza dinâmica e social da língua, discutem-se concepções de translíngua, sendo estudada em comunidades linguísticas específicas, sob uma perspectiva sociolinguística. Além disso, têm sido propostas uma pedagogia translíngua para ensinar conteúdos a estudantes bilíngues em sala de aula, sendo eles encorajados a usar o repertório linguístico em sua totalidade, com fins de adaptação a contextos monolíngues, isto é, nos quais se fala uma única língua, num constante ir-e-vir entre línguas (MILOZO, GATTOLIN, 2019, p. 110).

Percebe-se que na perspectiva translíngua os usuários da língua são estimulados a usar todo o seu repertório linguístico para interagir nos contextos em que estão inseridos. Diante desta constatação, Canagarajah (2013) afirma que todos nós somos translíngues, visto que a comunicação vai além da nossa língua materna, e que podemos utilizar de todo o nosso repertório linguístico e outras habilidades comunicativas, que possam satisfazer nossas necessidades. Se considerarmos a natureza fluida, dinâmica das interações, a comunicação translíngua suplanta a visão monolíngua, e os usuários usam todo o seu repertório linguístico para produzir significados na interação, levando em conta suas experiências anteriores, suas necessidades e noções de mundo.

Segundo Wei (2017, *apud* MILOZO; GATTOLIN, 2019, p. 111), o termo Translíngua

[...] não tinha como objetivo uma conceptualização teórica, mas uma classificação descritiva para uma prática específica de língua. Com o tempo, fez-se presente em variados contextos sociais, em que são faladas, no mínimo, duas línguas, além de mostrar-se efetiva em contextos educacionais.

Percebe-se que o entendimento da translinguagem envolve não só o caráter social, mas também ideológico da língua em contextos variados, pois não existe uma língua melhor que outra, todas elas podem ser usadas de acordo com a necessidade de comunicação

Reis e Grande (2017, p. 132) afirmam que

O termo translinguagem foi usado pela primeira vez em galês por Cen Williams (1994; 1996) para se referir a uma prática pedagógica em que os alunos alternavam entre idiomas para fins de leitura e escrita ou para uso receptivo ou produtivo. Trata-se de práticas linguísticas e pedagógicas complexas e flexíveis dos bilíngues para produção de sentido.

Na visão de Canagarajah, a translinguagem se caracteriza pela: “[...] habilidade de falantes multilíngues se movimentarem entre línguas, tratando as línguas diversas que formam seu repertório como um sistema integrado¹⁹” (CANAGARAJAH, 2011, p. 401).

Reis e Grande (2017) ressaltam a existência de pesquisas que relacionam o bilinguismo como a translinguagem, mas estes estudos segmentam as línguas utilizadas em dois sistemas distintos, porém a translinguagem trata as duas (ou mais línguas) como um repertório, em que o falante pode transitar sem se preocupar em esbarrar nas normas de uma ou de outra língua.

Apesar dos vários autores mencionarem a translinguagem como a possibilidade de fazer uso do repertório no processo comunicativo em contextos sociais em que são utilizadas línguas distintas, com os chamados bilíngues, é válido ressaltar que este fenômeno linguístico pode ocorrer em um contexto multilíngue, onde se apresente mais de duas línguas diferentes, mas que se cumpra o papel de entender e se fazer entendido.

De maneira resumida, Reis e Grande (2017, p. 133) afirmam que

[...] sua principal característica distintiva é que, para a translinguagem, a língua não é autônoma e nem figura como um sistema linguístico/semiótico fechado. Os espaços onde a translinguagem ocorre permitem aos sujeitos bilíngues seleções diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, combinando-os livremente e potencializando seu conhecimento, suas experiências, sua criatividade, sua identidade cultural e criticidade.

¹⁹ No original: “[...] the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”.

Garcia e Wei (2014) também tratam a translanguagem como bilinguismo, porém apresentam uma segmentação, em que há por um lado o bilinguismo tradicional, em que há dois sistemas linguísticos distintos, independentes entre si, que não se relacionam. Logo, seu sistema é limitado a si próprio; por outro lado, há o bilinguismo dinâmico, também chamado de translanguagem, que considera o hibridismo entre as línguas matrizes, criando um repertório que inclua todas as línguas envolvidas, além de todos os recursos que provém da subjetividade dos indivíduos.

A translanguagem, por se apresentar de maneira dinâmica, concede uma liberdade ao indivíduo que o monolinguismo não permite, ou seja, transcende as barreiras linguísticas, quebrando os paradigmas tradicionais e padrões das línguas, proporcionando novas oportunidades de compreensão das relações interpessoais.

A meu ver, para compreender a translanguagem é necessário ver a língua como um construto social, dinâmico. Nesse sentido, uma prática translíngue é aquela em que o sujeito utiliza todo o seu repertório linguístico para se comunicar numa situação de interação, sem se restringir às regras pré-estabelecidas. Ele usa seu repertório para se comunicar e se fazer entender.

1.4 AS POTENCIALIDADES DA IMERSÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nessa seção, apresentaremos o potencial da imersão na aprendizagem da língua estrangeira. Como a viagem à Sicília – contexto em que a pesquisa aconteceu – foi importante no processo de geração de dados desta pesquisa, a experiência de imersão também trouxe reflexos à aprendizagem dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, decidimos refletir um pouco sobre a imersão.

Se procurarmos o significado da palavra imersão no dicionário mini Aurélio (2000, p.374), “imersão é o ato de imergir(-se)”. Compartilho o pensamento de Wright (2016, p. 23) ao entender que na área do ensino aprendizagem de línguas imersão significa “[...] estar inserido em um contexto no qual a língua-alvo é vivenciada nos mais diversificados eventos sociais”.

Benefícios do processo de imersão em relação às possibilidades de aprendizagem da LE são apresentados por autores como Rocha e Gileno (2015), Mattos e Frutuoso (2011), Klein (2006) entre outros. A imersão pode colaborar com as questões relacionadas a aprendizagem da língua propriamente dita, mas também com as questões culturais. Estar e viver a cultura do outro, conhecer os costumes dos falantes e praticar a língua em loco, são algumas das suas vantagens. Em determinados momentos, inclusive, a valorização da imersão é superior a formação na área, como constata Ferreira (2008, p. 11, grifo nosso):

É bastante frequente encontrar profissionais (principalmente em cursos de idiomas) com formação em áreas muito distantes de humanas e de educação, ou até mesmo sem formação em um curso superior, atuando como professores de inglês. E não é raro um professor formado em Letras - inglês perder uma vaga porque apenas o diploma não é suficiente para ocupar o cargo, enquanto outros profissionais sem formação na área ganham prioridade por *terem vivido no exterior*, em países onde o inglês é a língua oficial. Diante dessa realidade e baseados nesse discurso predominante, o que podemos perceber é que, muitas vezes, uma experiência de imersão é mais valorizada do que o diploma do curso de Letras.

No que se refere as possibilidades culturais almejados pelos aprendizes durante a experiência de imersão, Klein (2006, p.13) revela que

[u]m fato revelado pela maioria dos ex-aprendizes de L2 que tiveram sucesso em seus cursos de imersão, foi a sua preocupação com respeito à cultura-alvo e o desejo de conhecer mais do povo e os costumes. Eles possuíam grande admiração e respeito pela respectiva cultura do país-alvo.

Segundo Rocha e Gileno (2015), existem vários estudos que discorrem sobre a imprescindibilidade de se estudar/ensinar uma língua com base nas relações indissociáveis da língua e cultura:

[...] o número de trabalhos científicos que contemplam os aspectos interculturais no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira é cada vez maior. Grande parte desses trabalhos tem tratado de questões relativas à educação intercultural [...]; à abordagem intercultural [...] e à competência comunicativa intercultural [...] (ROCHA; GILENO, 2015, p. 239).

Além disso, em alguns setores da economia que possuem relações internacionais, têm se destacado a importância de conhecer, não somente a língua estrangeira que intermedia as transações comerciais, mas a cultura, hábitos e valores que estão intrínsecos com esta língua. Matos e Frutuoso (2011, p. 168), profissionais de secretariado executivo, concordam com esta afirmativa ao discorrer que

[...] a experiência de imersão é percebida, na maioria das vezes, como garantia para a valorização do currículo do profissional. No caso da profissão de secretariado, faz-se crucial em vários aspectos que foram mencionados, tanto linguísticos quanto culturais. Devido a isso, vem crescendo o interesse de profissionais das mais diversas áreas por tal oportunidade.

De acordo com estas constatações, verificamos que a imersão colabora, em conjunto com a língua, com a quebra das barreiras culturais, transformando-as em pontes entre as culturas as quais as línguas, materna e estrangeira, estão inseridas. Nesse contexto, as experiências interculturais podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, visto que, ao indivíduo se colocar no lugar do outro, dentro de outra cultura, possibilita o diálogo entre as duas culturas, ressignificando seu conhecimento prévio da língua estrangeira em questão, e, assim, possibilitando a comunicação intercultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta seção, apresentamos os materiais e métodos utilizados para a realização deste estudo. Primeiramente, na subseção 2.1, fazemos uma contextualização de como pesquisador procede quando segue a perspectiva qualitativa, apresentamos os princípios da pesquisa qualitativa, para posteriormente caracterizarmos a pesquisa que estamos realizando, para então retomarmos o objetivo principal deste estudo. Na subseção 2.2 fazemos a caracterização do campo de pesquisa, a caracterização da população, ou seja, apresento os participantes da mesma, e os instrumentos de geração de dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo segue os alicerces da pesquisa qualitativa em que o pesquisador procura compreender e interpretar os fenômenos sociais dentro de um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Na visão de Gil (2007), o ato de pesquisar está relacionado ao processo sistemático utilizado pelo pesquisador para encontrar as respostas aos problemas propostos. O referido autor ainda complementa que “[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2007, p.17).

No que diz respeito a pesquisa qualitativa, Zanella (2013, p. 99-100) defende que,

O método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar resultados quantificáveis.

Percebe-se que na pesquisa qualitativa, o pesquisador não está interessado nos dados quantificáveis, estatisticamente computados, mas na parte descritiva dos dados

envolvendo as pessoas e os contextos em que estão inseridos. Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Silva (2015, p. 54-55) aponta cinco características desse tipo de pesquisa:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e, o pesquisador como instrumento-chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não pode ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele que observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural. 2) A pesquisa qualitativa é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, em narrativas, declarações, fotografias, desenhos, documentos, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informações. 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não com os resultados e produtos. A preocupação está em conhecer como determinado fenômeno se manifesta; 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente, isto é, as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. 5) O significado é a preocupação essencial. Os pesquisadores qualitativos buscam compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

Percebe-se na descrição das características da pesquisa qualitativa que o pesquisador tem um papel fundamental na geração dos dados, e utiliza suas habilidades descritivas para compreender e interpretar os dados. Ainda no que se refere ao o estudo qualitativo, Alves (1991, p. 58), discorre que este estudo apresenta três fases: “[...] período exploratório, investigação focalizada e análise final de elaboração do relatório”. Essas fases serão abordadas de acordo com sua aplicabilidade nesta pesquisa no decorrer dos próximos tópicos.

Como apresentado na introdução desse trabalho, nosso objetivo nessa pesquisa qualitativa, é analisar como um grupo de brasileiros, aprendizes da Língua Inglesa e da Língua Italiana interagem e fazem uso da translinguagem, para se comunicarem em um contexto de imersão na Sicília. A partir deste contexto podemos interpretar como os participantes reagem e se comportam numa situação em que podem ocorrer mal-entendidos.

Como embasamento teórico, inicialmente foi feito uma extensa revisão bibliográfica envolvendo a conceituação do que vem a ser língua, pidgin, crioulo, língua

franca, o inglês como língua franca e a translanguagem. Em seguida nos subsidiamos em autores que retratam as potencialidades da imersão na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na sequência apresento o contexto da pesquisa – a viagem à Sicília, a população e os instrumentos utilizados para a geração de dados deste estudo qualitativo:

- 1) Questionários: antes, durante e depois da viagem;
- 2) Observação dos visitantes in loco.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como explicitado na introdução desse trabalho, foi planejada e executada uma viagem à Sicília, Itália em 2019, por doze dias. Antes da viagem, planejei vinte horas de encontro/aula com todos os alunos que iriam viajar. O intuito dessas vinte horas/aula era, justamente, para planejarmos a viagem, para decidirmos os lugares que iríamos visitar e praticar o idioma em situações que poderiam ocorrer durante a viagem, como *check-in* e *check-out* em hotéis e aeroportos, como desenvolver um diálogo em um restaurante, como pedir informações, entre outras ocorrências, e, ao mesmo tempo, criar um relacionamento entre os viajantes. Esses encontros ocorreram aos sábados de abril, maio e junho de 2019.

A viagem teve duração de doze dias, com chegada à Sicília no dia 24 de junho de 2019 e retorno ao Brasil no dia 06 de julho. Como é o local onde eu nasci e cresci, eu cheguei três dias antes para organizar os últimos detalhes e para poder ir buscar os viajantes no aeroporto no dia 24. Para esses doze dias, planejei várias atividades que possibilitassem a prática do idioma italiano, como: curso de pizzas, curso de salgados, almoços e jantares na casa dos meus pais, encontro com meus amigos, entre outros, e todos os dias, das 8 horas ao meio-dia, os viajantes eram livres para sair e explorar a cidade como preferissem. Ao meio-dia, todos se encontravam para almoçar e, após o almoço, íamos passear com uma van que alugamos. Dentro da van, durante os

deslocamentos, ouvíamos músicas e tentávamos traduzir o que o que os canais rádio FM transmitiam naquele momento.

Nesses doze dias visitamos praias, castelos, monumentos, templos, sítios pluviais, entre outros. Durante as visitas, havia sempre um guia de turismo que explicava em italiano, e após a fala dele eu ia conversar e esclarecer passagens que os alunos pudessem não ter entendido. Além disso, quando íamos comer em algum lugar, eu sempre pedia para o dono do estabelecimento contar a história daquele lugar para que eles ouvissem.

Foram dias de bastante aprendizado para todos, não somente da língua italiana por si só, mas pela cultura a qual ela está inserida. Porém, é válido ressaltar que, por diversos momentos, os alunos utilizaram do inglês para se comunicar com a comunidade local, visto que eles não são fluentes em italiano.

Como eu disse anteriormente, tivemos adesão de seis alunos que participaram da viagem a Sicília. A seguir mostrarei o perfil dos participantes.

2.2.1. Perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com seis aprendizes de Língua Italiana que frequentam uma escola de idiomas da região dos Campos Gerais. É válido ressaltar que esta pesquisa foi autorizada pela diretora da referida escola, que, inclusive, acompanhou a viagem.

No quadro abaixo, apresento o perfil dos participantes. Denominamos os participantes V1-V6, para designar viajante 1 a viajante 6.

Quadro 1 - Perfil dos Participantes

	PARTICIPANTES	IDADE	PROFISSÃO
1	V1	40	Empresária
2	V2	45	Professora de Inglês
3	V3	31	Tenente do exército, farmacêutica
4	V4	26	Nutricionista
5	V5	20	Estudante de direito
6	V6	50	Aposentado

Fonte: Elaborado pelo autor.

A população dessa pesquisa, ou seja, seus participantes foram seis alunos, entre vinte e seis e cinquenta anos de idade, sendo quatro mulheres e dois homens, todos eles com, pelo menos, noções básicas da Língua Italiana e noções intermediárias da Língua Inglesa.

2.2.2. Questionários

Com o intuito de gerar dados e compreender como os participantes se comportavam na situação de imersão e analisar como eles agiam em situações de mal-entendido oral, decidimos utilizar questionários para a geração de dados.

Fizemos uso de três questionários (antes, durante e depois da viagem) para termos “[...] o continuum da experiência turística e a relação rizomática entre os momentos desse continuum (antes da viagem, na preparação da mesma, durante a viagem, *in loco*, e após a viagem, quando o turista regressa a casa)” (FIGUEIREDO et al, 2011, p. 3401). Nesse sentido, o primeiro questionário poderia me dar subsídios em relação às expectativas dos participantes em relação à viagem e ao conhecimento prévio que os participantes tinham do inglês e do italiano.

Na visão de Tymms (2012), os questionários podem ajudar o pesquisador a coletar informações úteis de um pequeno grupo na fase inicial da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, foi a partir da experiência de imersão na cultura italiana para Sicília, que buscou-se levantar informações, por intermédio dos questionários, com os viajantes em três momentos da viagem: antes, durante e depois, a fim de obter os mais diferentes pontos de vista e sensações a respeito do uso da língua (inglesa ou italiana) em momentos de interação.

O primeiro questionário – antes da viagem, (Apêndice I), contou com cinco perguntas, sendo três delas abertas e duas de múltipla escolha. As questões foram focadas, diretamente, nas impressões prévias do viajante acerca da viagem, bem como suas noções de inglês e italiano.

A primeira questão refere-se ao nível de conhecimento dos informantes nas línguas mencionadas:

1 - Qual é o seu nível de proficiência de Língua Italiana e da Língua Inglesa?

Já as duas perguntas seguintes, de múltipla escolha, questionaram acerca da motivação dos alunos em aprender ambas as línguas, e cada uma delas apresentaram cinco alternativas:

2 - Por que motivo você está aprendendo / aprendeu a língua inglesa?

- a. Porque o inglês é uma língua global, usada nos negócios e sua aprendizagem é indispensável.
- b. para o trabalho
- c. para o lazer, jogos, videogames
- d. para viajar
- e. outro

3 - Por que motivo você está aprendendo / aprendeu a língua italiana?

- a. descendência
- b. para o trabalho
- c. para o lazer
- d. para viajar
- e. outro

As duas últimas questões do primeiro questionário foram abertas, com o propósito de obter as experiências anteriores do aluno e as suas expectativas em relação a viagem:

4 - Você já teve alguma experiência de imersão ou uso do Inglês e/ou Italiano no exterior? Explique.

5 - Quais são as suas expectativas em relação ao uso dos idiomas Inglês e/ou Italiano para a viagem?

O segundo questionário (Apêndice II), realizado durante a viagem, se importou, principalmente, na obtenção das sensações dos alunos durante a viagem. Para isso, foram realizadas somente duas perguntas dissertativas:

1 - Como está sua autoestima e a sua motivação em relação a compreensão e uso do Inglês e do Italiano na Sicília?

2 - Quais são as primeiras impressões sobre o uso do Inglês e do Italiano?

Já o último questionário, aplicado após a viagem (Apêndice III), apresentou três questões abertas sobre as impressões dos viajantes acerca do uso das línguas inglesa e italiana no decorrer da viagem:

- 1 - Houve situações em que o conhecimento da Língua Inglesa te ajudou quando o conhecimento da Língua Italiana não foi suficiente? Exemplifique.
- 2 - Qual foi sua reação quando você se deparou com situações em que ocorreram mal-entendidos na comunicação em Italiano e/ou Inglês?
- 3 - Poderia elencar algumas expressões que foram fundamentais na comunicação nesta viagem na Sicília?

Além dos questionários, fizemos observações dos participantes nas situações de interação. As observações ajudam o pesquisador qualitativo a interpretar o fenômeno. Na visão de Denzin e Lincoln (2013, p. 24), “[q]ualquer olhar é sempre filtrado pelas lentes da linguagem, gênero, classe social, raça e etnia. Não há observações objetivas, apenas observações socialmente situadas no mundo de - e entre - observador e observado”²⁰.

Apresentadas os questionários e as questões que nortearam este estudo, apresentaremos a análise destes na seção seguinte.

²⁰ Texto original: “[...] *Any gaze is always filtered through the lenses of language, gender, social class, race, and ethnicity. There are no objective observations, only observations socially situated in the world of – and between – the observer and the observed*”.

3 VIAGEM ALÉM MAR: COMPREENDENDO O ITALIENGLISH NA VIAGEM A SICÍLIA

Nesse capítulo trazemos a análise e interpretação dos dados a partir da viagem a Sicília, dos questionários (antes, durante e depois da viagem), além da observação das atitudes dos participantes da pesquisa nas situações de interação.

Consideramos, então, que em um contexto de imersão, os aprendizes estariam em contato com situações e práticas monolíngues, no caso, o italiano, o que implicaria no uso constante desta língua para se comunicar com os nativos. A translíngua ocorreria pelo uso do inglês, em momentos em que o conhecimento de italiano não fosse suficiente para completar aquele processo de comunicação, ou vice-versa. Reiteramos o pensamento de Canagarajah (2013) que afirma que todos nós somos translíngues, visto que a comunicação vai além da nossa língua materna, e que podemos utilizar de todo o nosso repertório linguístico e outras habilidades comunicativas, que possam satisfazer nossas necessidades. No que se refere às habilidades comunicativas, pode-se dizer que os interlocutores fazem uso de várias estratégias e recursos ecológicos com o intuito de favorecer a comunicação e a inteligibilidade, como o uso de “[...] gestos, tom, cenário, objetos e estratégias interpessoais para pistas interpretativas”²¹ (KHUBCHANDANI, 1997, apud CANAGARAJAH, 2011, p. 405).

Concerning the use of strategies and ecological resources in interactions, Khubchandani (1997, apud CANAGARAJAH, 2011, p. 405) defends that multilingual interactions can be improved by “gestures, tone, setting, objects, and interpersonal strategies for interpretative clues”.

Se considerarmos a natureza fluida, dinâmica das interações, a comunicação translíngua vai além da visão monolíngua, pois os usuários usam todo o seu repertório linguístico para produzir significados na interação, levando em conta suas experiências anteriores, suas necessidades e noções de mundo.

²¹ No original: “[...] gestures, tone, setting, objects, and interpersonal strategies for interpretative clues”.

No quadro 2, apresentamos o nível de conhecimento das línguas inglesa e italiana apontados pelos próprios aprendizes, na primeira questão do questionário aplicado antes da viagem.

Quadro 2 – nível de proficiência

	PARTICIPANTES	INGLÊS	ITALIANO
1	V1	Avançado	Pré-avançado
2	V2	Intermediário	Iniciante
3	V3	Fluente ²²	Intermediário
4	V4	Intermediário	Pré-intermediário
5	V5	Fluente	Iniciante
6	V6	Fluente	Intermediário

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante das informações apresentadas no quadro acima, percebemos que todos os informantes consideram possuir um nível maior de proficiência na Língua Inglesa do que na Língua Italiana. Além disso, somente os informantes V2 e V5 consideram como iniciante o seu nível de italiano.

Com base nessas informações, é possível deduzir que os contextos de comunicação dos aprendizes com os nativos, ou até mesmo entre si, poderiam ocorrer de maneira inteligível, mesmo que recorressem a todo o seu repertório linguístico sem utilizar da sua língua materna, a Língua Portuguesa.

Ao serem questionados sobre as motivações de aprender a Língua Inglesa, todos os informantes responderam que “o inglês é uma língua global, usada nos negócios e sua aprendizagem é indispensável”, com exceção do V4, que respondeu que a sua motivação é para viagens. Essa visão da língua inglesa globalizada, reafirma, justamente o que Kachru (1996) menciona sobre o inglês ter se apresentado como uma língua universal utilizada em contextos de globalização se tornando uma língua franca comum estabelecendo relações entre os povos. Na visão da maioria dos participantes, ter o conhecimento da língua inglesa significa ter acesso aos negócios, às viagens, ao mundo global, ou seja, significa ter “poder”, como confirma Kachru (1986, p. 1) ao mencionar que:

²² A fluência nesse caso é entendida como um bom conhecimento da língua. Esses participantes já atuavam como professores de Língua Inglesa na própria escola e já tiveram experiências fora do país.

[...] saber inglês é como possuir a lendária lâmpada de Aladim, que permite abrir, por assim dizer, as portas linguísticas para negócios internacionais, tecnologia, ciência e viagens. Em suma, o Inglês fornece poder linguístico²³.

É preciso olhar criticamente para esse contexto para perceber que há uma relação mercadológica e homogeneizante entre a aprendizagem da Língua Inglesa e poder, ou seja, a perpetuação de um modelo padrão da língua, um modelo a ser seguido. Para exemplificar a questão do poder mundial da Língua Inglesa, apresentaremos um exemplo. Na ida à Itália, no trecho interno, Roma-Sicília, no avião da Ilitalia, um dos viajantes, tentou se expressar em Italiano, no entanto, não conseguiu finalizar sua fala. Ele tentou então recorrer a Língua Inglesa para finalizar sua comunicação. Essa constatação nos faz perceber que a Língua Inglesa é uma língua universal, compreendida em qualquer lugar do mundo. Se pensarmos criticamente, essa visão de que a Língua Inglesa é indispensável está presente nos outdoors, no livro didático (em parceria com as editoras) e na oferta de emprego. Há um apelo imperialista de que quem não sabe a língua está em desvantagem. Por outro lado, quando se trata da Língua Italiana, não houve um padrão de respostas sobre a motivação de seu aprendizado, como pode ser averiguado no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – motivações para aprender Italiano

	PARTICIPANTES	MOTIVAÇÃO
1	V1	Aprender uma segunda língua estrangeira
2	V2	Viajar
3	V3	Descendência
4	V4	Lazer, viajar
5	V5	Falar uma terceira língua
6	V6	Viajar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber que há predominância do termo “viajar” na motivação da aprendizagem do italiano, nas respostas dos participantes da pesquisa. A oportunidade de conhecer um país *in loco*, pareceu ser uma motivação representativa para metade dos participantes. Vivenciar a experiência linguística e cultural no país em que a língua é

²³ No original: “[...] knowing English is like possessing the fabled Aladdin’s lamp, which permits one to open, as it were, the linguistic gates to international business, technology, science, and travel. In short, English provides linguistic power”.

falada é de grande valia para eles. Acredito que os alunos reforçaram a ideia de que “viajar” pode motivá-los a aprender o idioma. Ao nosso ver “viajar” pode significar aos participantes a experiência de vivenciar a língua no seu contexto natural.

Também questionamos os informantes se eles já tiveram experiências de imersão ou uso do inglês e/ou italiano no exterior com o objetivo de formar um perfil claro e dessa forma entender melhor suas práticas. O aprendiz V2 informou que não teve nenhuma experiência deste tipo, enquanto todos os outros mencionaram imersão (caracterizada, exclusivamente, por viagens de lazer) a países onde a língua oficial é a Língua Inglesa. Somente o aprendiz V4 mencionou já ter estado na Itália uma vez.

Neste primeiro questionário, a última pergunta foi acerca das expectativas em relação ao uso das línguas inglesa e italiana durante a viagem. Os informantes deixaram evidente que gostariam de utilizar do italiano para se comunicar, mas que recorreriam ao inglês caso fosse necessário:

- V1:** “São expectativas altas principalmente com o uso do Italiano já que possuo maior confiança na língua inglesa”.
- V2:** “Conhecimento maior da cultura, dos países, sotaques e expressões (dialetos locais)”.
- V3:** “Gostaria de me comunicar apenas em italiano e não utilizar o inglês”.
- V4:** “As minhas expectativas são de continuar estudando inglês e italiano para futuras viagens a Europa”.
- V5:** “Italiano: tentar usar frases básicas que aprendi no curso pré-viagem. Inglês: usá-lo no caso de não conseguir falar em italiano”.
- V6:** “As expectativas são altas e também a curiosidade de interagir com os nativos”.

Os participantes estavam ansiosos pela interação com os nativos na Língua Italiana, mas, com exceção do informante V3, que mencionou que gostaria de não utilizar o inglês como “válvula de escape”. Percebe-se nos excertos que tanto V1, V4 e V5 pareceram não se importar em recorrer a Língua Inglesa se fosse preciso. Em relação à essa visão de usar a língua que melhor lhe convier, concordamos com Canagarajah (2013) quando ele defende de que é possível, sim, que haja um entrosamento entre as línguas, principalmente, em um contexto em que se falam várias línguas, que ocorrem práticas translíngues, as quais podem desempenhar funções significativas, ao se buscar ou manter a voz, valores e identidade, pois a língua não é estática ou definida, mas dinâmica e inacabada, que está aberta as mais diversas possibilidades.

É interessante perceber nos trechos dos participantes da pesquisa que essa visão de usar uma língua em detrimento da outra está intrinsecamente ligada à concepção de língua que eles possuem. Quando V3 afirma que “gostaria de (se) comunicar apenas em italiano e não utilizar o inglês”, podemos provavelmente pensar que esse participante entende as línguas como separadas e que o sujeito escolhe a caixa separada de cada língua para se comunicar. No entanto, entendemos língua como viva, dinâmica em constante transformação. Nessa perspectiva o sujeito utiliza todo o conjunto de conhecimento linguístico que possui para se comunicar e se fazer entender.

No questionário intermediário, durante a viagem, realizamos somente duas perguntas para os aprendizes. Na primeira, questionamos acerca da autoestima dos participantes e da sua motivação em relação à compreensão e uso das duas línguas. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

V1: Em relação ao italiano me sinto não muito confiante porque para mim aparenta que entendo mais do que consigo me comunicar. Em relação ao inglês, sem grandes preocupações.

V2: Alta motivação mesmo com dificuldades de entender devido ao dialeto siciliano, o interesse pelo novo, sempre o medo e a insegurança e impulsionava as tentativas de comunicação.

V3: Compreendo bem ambos os idiomas. Não consigo usar o italiano como gostaria, acabo tendo que me comunicar em inglês diversas vezes.

V4: Apesar de estar iniciando no estudo da língua italiana, fiquei satisfeito com a compreensão do idioma graças ao intensivo pré-viagem.

V5: Minha autoestima está muito boa porque consegui entender bem mais do que eu achei que entenderia. Apesar de que para falar usei coisas básicas. Estou estudando italiano por conta própria por enquanto.

V6: Minha autoestima está boa porque consegui me comunicar em italiano e quando precisou usei o inglês assim fiquei feliz de falar esses dois idiomas.

Alguns aprendizes deixaram evidente que utilizaram o inglês para se comunicar, inclusive o V3, que no questionário anterior relatou o fato de não querer utilizar da Língua Inglesa na viagem. O fato de os informantes não serem fluentes na Língua Italiana, faz com que estes recorram ao seu repertório linguístico, , para que consigam se fazer entender. Entendemos repertório como a “[...] totalidade de recursos linguísticos [...] disponíveis aos membros de uma comunidade em particular²⁴” (GUMPERZ; HYMES, 1972 *apud* BLOMMAERT; BACKUS, 2012, p. 2). Fica evidente a ocorrência da translinguagem

²⁴ No original: “[...] The totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular *communities*” (italics added).”

nesse contexto, e, então, recorremos a Canagarajah novamente, que caracteriza translinguagem pela: “[...] habilidade de falantes multilíngues se movimentarem entre línguas, tratando as línguas diversas que formam seu repertório como um sistema integrado²⁵” (CANAGARAJAH, 2011, p. 401). A constatação de V3 de que não consegue utilizar o Italiano de maneira idealizada e acaba recorrendo ao uso da Língua Inglesa, nos faz pensar que usamos as línguas de acordo com a necessidade que temos de nos comunicar. Assim, entendo que as práticas de linguagem são socialmente construídas e usamos as línguas de forma criativa com o propósito de negociar os significados e de nos fazer entender.

Na segunda questão, investigamos sobre as primeiras impressões dos participantes sobre o uso do inglês e do italiano.

V1: A primeira impressão foi dentro do avião, quando tentei me comunicar com o comissário e ele entendeu perfeitamente o que eu disse. Lembro-me de ter me esforçado para não usar o inglês já que busco aperfeiçoamento no italiano.

V2: Inglês, pouco entendi pelos nativos, e italiano diferente do estudado. Algumas pessoas sabiam o básico de inglês. Difícil de comunicar, porém, possível de compreender pelo contexto.

V3: Inglês: tranquilo. Italiano: entendo, mas tenho dificuldades para falar.

V4: As impressões são boas, mas preciso continuar a estudar esses idiomas para me comunicar melhor.

V5: Inglês: já o usei desde que cheguei no aeroporto. Italiano: me motivei a aprender a língua e ser fluente e/ou avançado.

V6: Foi tranquilo com o inglês enquanto com o italiano entendia bastante bem, mas na hora de falar minha cabeça puxava o inglês.

V6 ressalta que tentou fazer uso da Língua Italiana nas situações que se deparou, mas “na hora de falar (sua) cabeça puxava o inglês” (V6). Esse trecho nos faz pensar que as línguas não devem ser entendidas como entidades separadas. Canagarajah (2013, p.74) defende que “[...] O “sistema” é poroso a recursos de outras línguas, fatores ecológicos, recursos semióticos diversos e os usos personalizados influenciados por razões de identidade e culturais²⁶”, ou seja, o participante usou a língua que ele teve mais segurança para se comunicar, ou que teve mais habilidade, porque dentre as línguas que constituem o repertório desse participante, a comunicação em inglês pareceu fazer mais

²⁵ No original: “[...] the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”.

²⁶ No original: The “system” is porous to resources from other languages, ecological factors, diverse semiotic resources, and the personalized uses influenced by identity and cultural reasons”.

sentido naquele momento da comunicação. O mesmo parece ter acontecido com V5 quando ele afirma ter utilizado a Língua Inglesa, em vez do italiano, logo que ele tinha chegado no aeroporto de Roma, pois as placas sempre estavam também em inglês e nos balcões de informação todos falavam inglês além do italiano.

No que se refere ao uso da Língua Inglesa em contexto de viagem, pode-se dizer que a Língua Inglesa tem sido um idioma que é reconhecido em todos os setores da sociedade e as pessoas estão mais expostas à comunicação nessa língua. Na parte tecnológica, por exemplo, o Inglês tem se tornado uma língua padrão de seus sistemas, sendo, então, o idioma que predomina nas novas conceituações de comunicação, amparada pela globalização, que tem a *internet* como sua base. A internet, por sua vez, possibilitou as interações sociais em tempo real a distância, mantendo o inglês no centro da contemporaneidade (SIQUEIRA, 2013). Porém, V2 afirmou ter tido muita dificuldade para compreender o que era dito pelos “nativos” (grifo meu). Talvez essa visão de “não compreender o nativo” possa nos remeter a uma visão idealizada da língua, ao mito do “falante nativo”, como resultado de uma visão colonial e imperialista da língua, em que o inglês correto está nas mãos dos nativos. A esse respeito, Bernat (2008) nos traz a “síndrome do impostor”, ou seja, uma sensação de inadequação, não autenticidade para usar a Língua Inglesa. Nesse quesito Kramsch (2012, p. 488) revela que essa visão de impostura é trazida como “[...] uma norma fixa de legitimação contra a qual os indivíduos se avaliam ou são avaliados por outros — a sanção do público ou uma norma internalizada e idealizada imposta repetidamente pela comunidade²⁷ [...]”.

Passamos, então, para o questionário final, aplicado após a viagem. Questionamos se houve alguma situação em que o conhecimento da Língua Inglesa ajudou quando o conhecimento da Língua Italiana não foi suficiente, e as respostas foram as seguintes:

V1: Sim! Mesmo com um grande vocabulário em italiano, em alguns momentos não foi suficiente. Lembro de estar em uma loja de maquiagem e não consegui explicar o que eu gostaria de comprar, então recorri ao inglês.

V2: Sim, com certeza. Para perguntas básicas. Para conversas mais longas não era tão fácil sem o guia para auxiliar na tradução.

²⁷ No original: “[...] a fixed norm of legitimacy against which individuals measure themselves or are measured by others — the sanction of the public or an internalized idealized norm repeatedly imposed by the community [...]”.

V3: Sim. Muitas vezes quando tive que interagir sozinha. Informações de passeio, para comprar produtos.

V4: Nas minhas andanças pela Itália consegui me comunicar razoavelmente bem, o suficiente para pedir uma refeição.

V5: Sim, principalmente em lugares mais públicos como aeroporto, lojas, restaurantes.

V6: Sim. Usei o inglês em situações mais sérias tipo no aeroporto e quando lia o menu do restaurante, mas sempre tentava ouvir os outros em italiano.

Com base nas respostas, podemos perceber que, por diversos momentos, quase de maneira intuitiva, os participantes usavam os recursos linguísticos que faziam sentido naquele momento da interação, como por exemplo o uso de gestos, expressões faciais e corporais etc. Alinhado a essa ideia, Marson (2019, p.233) defende que “[...] em ambientes de comunicação, espera-se que os alunos de inglês como segunda língua desenvolvam uma consciência metalinguística, uma capacidade de circular entre as línguas, de melhorar seu repertório linguístico²⁸”. Nesse sentido, não se trata de escolher esse ou aquele idioma para se comunicar, pois a prática linguística é contingencial e socialmente construída. Percebe-se nos depoimentos dos respondentes que em algumas situações eles procuraram utilizar todos os recursos disponíveis para auxiliar a comunicação.

A segunda pergunta deste questionário foi sobre a reação quando eles se depararam com situações em que ocorreram mal-entendidos na comunicação em Italiano e/ou Inglês. Os quais responderam:

V1: No começo você se sente de certa forma “travado”, mas, quando tentava me explicar em italiano e o ouvinte compreendia, era satisfatório, entretanto, quando o conhecimento do italiano era aquém do necessário, o inglês supria.

V2: Tentar explicar melhor utilizando outras palavras. Nenhum grande mal-entendido aconteceu.

V3: Solicitei ajuda ao guia.

V4: Em alguns momentos houve dificuldades em entender o nativo, mas é preciso ter calma e repensar as perguntas, mas, o italiano, sendo uma língua latina é mais fácil de entender para nós falantes portugueses.

V5: Eu achei normal e em algumas situações em italiano foram até divertidas e em grupo achei positivo que uns ajudam os outros a lembrarem das palavras.

V6: Quando não conseguia me comunicar em italiano tentava fazer mistura do inglês e do português até a gente se entender.

²⁸ No original: “[...] In communication settings, learners of English as a second language are expected to develop metalinguistic awareness, a capacity of circulating between languages, of improving their linguistic repertoire”.

Novamente, foi possível perceber a importância de se conhecer, ou possuir referências da Língua Inglesa em um contexto em que o conhecimento sobre a língua do nativo (no caso o Italiano) não é suficiente. Quando V6 afirma que “quando (ele) não conseguia se comunicar no Italiano tentava fazer mistura do inglês e do português”, podemos perceber que o participante usa criativamente os recursos linguísticos para produzir significado. Segundo Cardoso (2015, p.70), “[o]s aprendizes se apropriam de novas formas de linguajar que constituem seu repertório único de recursos para construção de sentidos”. Entendo “novas formas de linguajar” como a possibilidade de transitar entre as línguas criando significados. Desse modo a língua vai sendo reconstruída criativamente.

Diante das respostas obtidas nesta questão, fica muito evidente que os aprendizes utilizaram de diversas estratégias linguísticas de construção de sentido e se adaptaram aos contextos em que estavam inseridos.

Relatamos aqui uma situação em particular que ocorreu: no segundo dia na Sicília, a viajante V2 perguntou se havia uma loja de alguma operadora telefônica para que ela pudesse comprar um “chip italiano”. Assim que mostrei a loja, ela comentou: "vou sozinha e tentar me virar". Eu respondi: "OK, qualquer mal-entendido, eu estou aqui na frente" e então ela entrou. Se procurarmos a palavra “Chip” no dicionário em Língua Inglesa, a palavra pode significar: “a) um pequeno pedaço de silício que possui um conjunto de complicadas conexões elétricas e é usado para armazenar e processar informações em computadores; b) o microprocessador principal de um computador”²⁹ (Def. 4e *Logman Dictionary of Contemporary English*, 1995, p. 222). No entanto a V2 estava se referindo a “SIM card”³⁰, termo usado no inglês, e ela usou a palavra “chip”, palavra que não se aplica desta forma no Italiano, a palavra certa seria “*scheda*”. Então a V2, quando entrou e pediu, teve um problema de comunicação, ela falou que não conhecia a palavra “*scheda*” e então falou “chipe” acrescentando a vogal “e” no final e pronunciando a palavra aberta como normalmente ocorre na Língua Italiana, achando

²⁹ No original: “a) a small piece of silicon that has a set of complicated electrical connections on it and is used to store and process information in computers; b) the main microprocessor of a computer”.

³⁰ SIM card - a card that is inserted into a device (such as a cell phone) and that is used to identify a subscriber on a communications network and to store data (such as phone numbers or contact information). Available at: < <https://www.merriam-webster.com/dictionary/SIM%20card>> Acesso em 8 de abril de 2021.

que o outro interlocutor ia entender, o que não ocorreu, então ela saiu da loja e me chamou para ajudá-la. Eu expliquei a ela, oralmente, que o uso da palavra que ela utilizou não era apropriado para essa situação.

Os participantes usaram a língua na perspectiva translíngue, ou seja, considerando todos os recursos linguísticos disponíveis, e o inglês como Língua Franca que, segundo Dewey (2014, p. 14 apud HAUS, 2018, p. 24), pode ser entendido como “qualquer situação comunicativa em que falantes de duas ou mais origens linguístico-culturais usam o inglês como língua de contato”, como maneiras de manter a fluência e a interação. Esse fato fica bastante claro nas falas dos informantes, principalmente na resposta do viajante V6.

E por último, solicitamos aos informantes elencassem algumas expressões que foram fundamentais na comunicação na viagem para a Sicília. Obtivemos as seguintes respostas, que podem ser observadas no quadro 4.

Quadro 4 – Expressões fundamentais

V1	V2	V3	V4	V5	V6
-Ho bisogno di un bagno; -Dove é questo posto; -Mi piace molto; -Un bicchiere, per favore. ³¹	-Grazie -Buongiorno -Mi piace (ou não) -Ciao -Per favore -Vorrei...una birra ou una pizza -Mi chiamo [redacted]. ³²	-primi piatti -secondi piatti -colazione, -gelati -Brioche! -Quanto costa? -Mi piace/non mi piace -Una bottiglia d'acqua per favore ³³	-Mi piace molto -Mi piacerebbe ³⁴	-Io vado. -Io sono... -Quanto costa? -Io vorrei... -Mi piace -Io non parlo italiano molto bene ³⁵ .	-Buongiorno Grazie -Mi piace -Io vorrei -Scusi -Quanto costa? -Dove ? ³⁶

Fonte: Elaborado pelo autor.

³¹ Tradução nossa: “Eu preciso de um banheiro; onde é este lugar; eu gosto muito; um copo por favor”.

³² Tradução nossa: “Obrigado; Bom Dia; eu gosto (ou não); Oi; por favor; eu gostaria de ... uma cerveja ou uma pizza; Meu nome é [redacted]”.

³³ Tradução nossa: “primeiro prato; segundo prato; Café da manhã; sorvetes; brioche; quanto custa? Eu gosto/eu não gosto; uma garrafa de água, por favor. ”

³⁴ Tradução nossa: “eu gosto muito. Eu gostaria”.

³⁵ Tradução nossa: “Eu vou; Eu sou; Quanto custa? Eu poderia...; Eu gosto disso; Não falo italiano muito bem”.

³⁶ Tradução nossa: “Bom Dia; Obrigado; Eu gosto disso; Eu poderia; Desculpe; Quanto custa? Cadê”.

Apesar de a pergunta ser ampla, que poderia, ou não, envolver as duas línguas, somente expressões em italiano foram citadas, talvez porque os informantes não considerarem o inglês relevante neste momento, já que a língua inglesa não era a língua alvo da imersão. Vale ressaltar aqui, que não consideramos que uma ou outra língua seja mais importante ou de maior prestígio que a outra, mas que a língua nativa do local da viagem acabou recebendo maior destaque, justamente, por ser o objeto da imersão.

Além dos questionários aplicados, observamos os aprendizes durante toda a viagem e a forma com que eles interagem entre si e com os nativos, nas diversas situações que poderiam ocorrer por exemplo em lojas abertas, nas praças que eram pontos de encontros, nas cafeterias etc. Em vários momentos eles utilizaram do inglês em meio às falas em italiano, até mesmo sem perceber, ressaltando ainda mais o conceito de translíngua, onde o falante multilíngue pode se aproveitar de todo o seu repertório linguístico, dissolvendo toda e qualquer barreira que haja entre as línguas.

Podemos mencionar uma situação em que isto ficou bastante evidente: Estávamos caminhando pelo centro de Catania, quando o viajante V6 pediu para comprar uma garrafa de água em um quiosque na rua. Ele foi e pediu: "*una "bottle" di Acqua per favore*"³⁷. Em um primeiro momento foi engraçado, mas depois, quando parei para refletir, pensei que havia uma justificativa, isso é: em italiano a palavra "garrafa", se diz "*bottiglia*", que é parecido com o inglês. Dessa forma, podemos perceber que a participante V6 usou a estratégia comunicativa de troca de palavras como uma possibilidade de se fazer entender. Isso pode ter ocorrido pela semelhança entre as línguas, ou ainda, porque o falante não se lembrou dela na Língua Italiana e utilizou da Língua Inglesa para completar a lacuna que faltava, e assim, foi fazendo uma mistura das línguas na mente.

Em relação aos benefícios de vivenciar a língua no contexto de imersão, Swain (2000, apud SILVA, 2016, p. 109), defende que "[...] contextos naturais são as oportunidades de utilização da língua em um dado contexto social como forma de construção de conhecimento e de manifestação do pensamento". Praticar o idioma num contexto de imersão pode ser uma oportunidade de presenciar a comunicação numa situação real, presencial. Podemos dizer que a experiência de imersão foi muito

³⁷ Tradução nossa: "Uma 'garrafa' de água, por favor", sendo a palavra "*bottle*", dita em inglês, enquanto todo o resto da frase foi dita em italiano.

significativa para todos os viajantes, já que eles puderam praticar a língua, conhecer novos lugares, conhecer os hábitos e costumes de outras pessoas, deixando de lado a aprendizagem clássica do livro didático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo qualitativo teve o objetivo de investigar como os aprendizes de Língua Inglesa e Língua Italiana interagem e fazem uso da translíngua numa situação de imersão na Sicília. Os participantes fizeram uso de todo o repertório linguístico disponível (Língua Portuguesa, Língua Italiana e Língua Inglesa) para se comunicarem. A perspectiva de língua na qual nos filiamos segue os pressupostos da língua viva, em constante transformação, ou seja, o uso da Língua Inglesa como prática translíngua, ou ainda, como Língua Franca, em contexto de imersão em uma outra língua, no caso, a Língua Italiana. Para que a pesquisa pudesse ser efetivada, realizamos uma viagem para a Sicília, na qual contamos com a presença de seis aprendizes da Língua Italiana, que possuíam conhecimento prévio da Língua Inglesa. Os dados foram gerados a partir da viagem à Sicília; de questionários aplicados aos participantes em três momentos: antes, durante e depois da viagem. Além disso, observamos os participantes durante o período que estavam na Itália.

Na fundamentação teórica discutimos o status do inglês na contemporaneidade, pudemos verificar que o inglês é considerado uma língua global (c. f. KACHRU, 1996; FRIEDRICH E MATSUDA, 2010; SIQUEIRA, 2013; CRYSTAL, 2003) e, que, por este motivo, ele é utilizado como língua franca, em situações em que dois falantes de origens e línguas distintas utilizam desta língua para se comunicarem.

Dentro da análise proposta para este estudo, puderam ser observados diversos momentos em que a prática translíngua ocorreu, segundo relatos dos próprios participantes, visto que eles puderam utilizar de todo o seu repertório linguístico (neste caso, utilizaram da Língua Inglesa quando seus conhecimentos da Língua Italiana não supriam suas necessidades linguísticas) para se comunicar (c. f. CANAGARAJAH, 2013; GARCIA e WEI, 2014; REIS e GRANDE, 2017; MARSON, 2019; MILOZO e GATTOLIN, 2019).

Apesar de os aprendizes estarem em um contexto de imersão da Língua Italiana e eles mesmos se forcem a não utilizar a Língua Inglesa, percebemos que quando os alunos enfrentam uma situação de mal-entendido eles acabam fazendo uso dos recursos linguísticos que estão mais disponíveis. Percebemos que a maneira como os aprendizes

concebem a língua traz repercussões para suas práticas, ou seja, aqueles que seguiam um modelo pré-estabelecido (perspectiva do falante nativo) e se sentiam constrangidos para se comunicar, causando um bloqueio na comunicação. Pode-se dizer que alguns deles estavam seguindo a perspectiva da língua como fixa, monolítica, com regras pré-estabelecidas. Por outro lado, outros participantes se sentiram à vontade para misturar línguas, ou seja, fizeram uso de todos os recursos linguísticos que tinham, entendendo a língua como uma prática social situada, emergente e contingencial.

Essa pesquisa qualitativa, fez que eu como pesquisador refletisse sobre as expectativas dos participantes antes, durante e depois da imersão. A observação dos participantes da pesquisa durante essas fases, me fez perceber que a imersão pode ser benéfica se discutirmos com os participantes questões relacionadas a desmistificação do falante nativo, cultura, língua como prática social, usos de recursos linguísticos e semióticos em favor da aprendizagem.

Foi possível perceber também, que quando os participantes não puderam se comunicar na língua alvo (Italiano), eles usaram a translíngua como possibilidade de usar a língua de forma criativa a fim de construir significados na interação. Nos vimos também que na interação o aprendiz pode usar todas as estratégias extralinguísticas que conhece para conseguir promover a inteligibilidade, como a troca de olhares, gestos, paráfrase, entre outras possibilidades para se comunicar.

Sendo assim, podemos afirmar que a hipótese de que os aprendizes de línguas, quando se deparam com uma situação de desentendimento oral numa situação de imersão, fazem uso da translíngua para se comunicarem se confirmou. Como pesquisador essa experiência transnacional foi muito elucidativa, no sentido de que me fizeram pensar como os aprendizes aprendem uma língua estrangeira; pensar no contexto logístico e cultural da aprendizagem *in loco* e nas expectativas que os aprendizes constroem antes, durante e depois de uma viagem. Tenho consciência que a experiência de imersão foi curta, apenas doze dias, mas a experiência foi bem recebida por todos os participantes. Na minha percepção a experiência da viagem à Sicília foi positiva na aprendizagem de italiano. Considero que a viagem trouxe aos aprendizes uma outra perspectiva da língua viva, contingente e sujeita a transformação pois estivemos em vários contextos, com o uso da língua formal e informal, como por exemplo, almoçar

nas casas dos meus pais; jantar com meus amigos, visitar monumentos com o guia falando, conhecer várias cidades onde havia sotaques diferentes, ouvir notícias entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2 ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>>

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 376 p.

BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. In KROSKRITY P. V. (ed.), **Regimes of language**: Ideologies, politics, and identities. Oxford: James Currey, pp. 139–204, 2000.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in culture studies**. Tilburg University, paper 24, 2012.

BORGES, E. F.V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. In: **ReVEL**, v. 14, n. 27, pp.364-388, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/860c6939db9da1692c64f5c283a9c376.pdf>> Acesso em 29 set. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de língua(gem) e leitura: práticas de professores de língua inglesa em atuação. In: **Revista X**, v.2, p. 85-106, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/48183/29529>> Acesso em 29 de setembro de 2020.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

_____. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 401–417, 2011.

CARDOSO, A. C. “A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. ‘Multiliteracies’: New literacies, new learning. In: *Pedagogies: an international Journal*, Taylor & Francis, v.4, p. 164-195, 2009.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The landscape of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, F. L. **A Experiência de Imersão na Formação do Professor de Inglês: essencial ou complemento?** 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FIGUEIREDO, C.; BEÇA, P.; RAPOSO, R. SANTOS, H. Metodologias para o design e conceptualização de superfícies interativas pervasivas aplicadas ao turismo: uma proposta. In: **VII Congresso SOPCOM** – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Porto, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/239782560_Metodologias_para_o_design_e_conceptualizacao_de_superficies_interativas_pervasivas_aplicadas_ao_turismo_uma_proposta>

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, Vol. 4, No. 1, 2010, p. 20-30.

FUZZA, A.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n.2. p. 479-501, 2011.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HAUS, C. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do Celin – UFPR**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

HLIBOWICKA-WEĞLARZ, B. Pidgin, língua franca, sabir – um estudo terminológico. In: **Romanica Olomucensia**, n. 28.1, p. 35-41, 2016.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85.

KACHRU, B. B. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, vol. 30, n. 2, Special Issue: Distinguished Humanities Lectures II (Summer, 1996), p. 135-155.

_____. **The alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native Englishes**. New York: Pergamon Institute of English, 1986.

KLEIN, C. P. **O papel da atitude cultural de alunos brasileiros imersos em cursos de inglês como segunda língua nos Estados Unidos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6339/1/2006_Christian%20Philip%20Klein.pdf Acesso em 16 de abril de 2021.

KRAMSCH, C. J. Imposture: A late modern notion in poststructuralist SLA research. In: **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, Oxford University Press, p. 483–502, 2012.

KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIMA, T. S. Dos recortes do espaço à instrumentalização da geografia. In: HEIDRICH, A. L. & PIRES, C. L. Z. (orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 229-247. Disponível em: <https://editora letra1.com.br/epub/9788563800220/9788563800220.pdf>, Acesso em 16 de abril de 2021.

_____. **Ensaio sobre a vida cotidiana**. Passos e tropeços de uma pesquisa psicogeográfica. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128940>.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África desconstruindo a noção de 'língua'. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.191 a 110.

MARSON, I. C. V. **Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil**, 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MATOS, D. M.; FRUTUOSO, M. C. K. Imersão em língua estrangeira: a interface para a qualificação profissional de secretariado executivo. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, p. 164-172, n. 7, 2011.

MAURANEN, A. **Exploring ELF**. Academic English shaped by non- native speakers. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.

MERRIAN-WEBSTER'S Online Dictionary. Available at: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/SIM%20card>> Acesso em 8 de abril de 2021.

MILOZO, G. N. **Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

MILOZO, G. N.; GATTOLIN, S. R. B. “Eles começam sanguear”: Translinguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em Português Língua Estrangeira. **Pensares em Revista**, n. 15, São Gonçalo, 2019, p. 109-128.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.2, p. 142-165, jul/dec. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/10.pdf>>.

LONGMAN Dictionary of Contemporary English. 3rd Edition. New York: Longman Group Ltd, 1995.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C. A translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. In: **Papéis.**, Campo Grande – MS, Vol. 21, Nº 41, 2017.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. In: **D.E.L.T.A.**, v.31-2, 2015, p.411-445. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. Ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.237-253, jul./dez. 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, G.W. Um mergulho autônomo: o impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília, 2016.

SILVA, A. M. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SIQUEIRA, D. S. P. Por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos linguísticos e literários**. N. 48, jul-dez, Salvador: 2013.

SOUZA, M. E. V. Enunciação, dialogismo, discurso e interdiscurso: deslocamentos e aproximações. In: Revista do Gelne, v.9, n. 1/2, 2007.

STAM, J. H. **Inquiries into the origins of language**. New York: Harper and Row, 1976.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TYMMS, P. Questionnaires. In: ARTHUR, J.; WARING, M.; COE, R.; HEDGES, L. (Orgs.). **Research methods & methodologies in education**. London: Sage Publications, 2012. p. 231-240.

VERDUM, R. et al. Um mosaico de relações – o *Pagus* e as múltiplas leituras para o estudo da paisagem: In: HEIDRICH, A. L. & PIRES, C. L. Z. (orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 211-228.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de professores de inglês em uma comunidade de prática. Tese de Doutorado em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WENGER, E. **Communities of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WRIGHT, G. **Um mergulho Autônomo: o impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em Linguística Aplicada e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23258>> Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. 2ª ed reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração: UFSC, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PRÉ IMERSÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

ALUNO: Antonio Sanzone

ORIENTADORA: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson

Título: *Translinguagem entre o inglês e italiano: imersão de aprendizes brasileiros na Sicília.*

Objetivo de pesquisa: *Analisar como os aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e a Língua Italiana interagem numa situação de imersão*

Questionário

Perguntas prévias (Antes da viagem):

1 - Qual é o seu nível de proficiência de Língua Italiana e da Língua Inglesa?

-Inglês: _____

-Italiano: _____

Assinale uma das alternativas abaixo. Se for necessário, complemente a resposta.

2 - Por que motivo você está aprendendo / aprendeu a língua inglesa?

a. () Porque o inglês é uma língua global, usada nos negócios e sua aprendizagem é indispensável.

b. () para o trabalho

c. () para o lazer, jogos, videogames

d. () para viajar

e. () outro _____

3 - Por que motivo você está aprendendo / aprendeu a língua italiana?

a. () descendência

b. () para o trabalho

c. () para o lazer

d. () para viajar

e. () outro _____

4 - Você já teve alguma experiência de imersão ou uso do Inglês e/ou Italiano no exterior? Explique.

5 - Quais são as suas expectativas em relação ao uso dos idiomas Inglês e/ou Italiano para a viagem?

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DURANTE A IMERSÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)**ALUNO: Antonio Sanzone****ORIENTADORA: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson**

Título: *Translinguagem entre o inglês e italiano: imersão de aprendizes brasileiros na Sicília.*

Objetivo de pesquisa: *Analisar como os aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e a Língua Italiana interagem numa situação de imersão*

Perguntas Intermediárias (durante a viagem):

1. Como está sua autoestima e a sua motivação em relação a compreensão e uso do Inglês e do Italiano na Sicília?

2. Quais são as primeiras impressões sobre o uso do Inglês e do Italiano?

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PÓS IMERSÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)**ALUNO: Antonio Sanzone****ORIENTADORA: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson**

Título: *Translinguagem entre o inglês e italiano: imersão de aprendizes brasileiros na Sicília.*

Objetivo de pesquisa: *Analisar como os aprendizes brasileiros da Língua Inglesa e a Língua Italiana interagem numa situação de imersão*

Perguntas Pós-imersão (depois da viagem):

1. Houve situações em que o conhecimento da Língua Inglesa te ajudou quando o conhecimento da Língua Italiana não foi suficiente? Exemplifique.

2. Qual foi sua reação quando você se deparou com situações em que ocorreram mal-entendidos na comunicação em Italiano e/ou Inglês?

3. Poderia elencar algumas expressões que foram fundamentais na comunicação nesta viagem na Sicília?
