

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEIDE BEATRIZ TAMBOSI PISETTA

**LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
ATITUDES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO
BI/PLURILÍNGUE**

BLUMENAU-SC

2018

CLEIDE BEATRIZ TAMBOSI PISETTA

**LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
ATITUDES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO
BI/PLURILÍNGUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cyntia Bailer

**BLUMENAU-SC
2018**

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

P6771

Pisetta, Cleide Beatriz Tambosi, 1990-

Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais: atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue / Cleide Beatriz Tambosi Pisetta. - Blumenau, 2018.

125 f. : il.

Orientador: Cyntia Bailer.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 105-115.

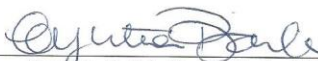
1. Educação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Ensino médio. 4. Linguagem e línguas. 5. Linguagem e educação. 6. Educação bilíngue. 7. Educação multilíngue. I. Bailer, Cyntia, 1986-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 404.2

CLEIDE BEATRIZ TAMBOSI PISETTA

**LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
ATITUDES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO
BI/PLURILÍNGUE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). *Cynthia Bailer*/FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). *Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnello*/UFSC
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). *Gicele Maria Cervi*/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 07 de fevereiro de 2018.

Dedicatória

Ao meu amado *nonno* *Aristides Pisetta*,
com quem aprendi a amar os livros, a música e a escrita.

AGRADECIMENTOS

*“Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem
Pois é um dia especial”*

Dia Especial – Cidadão Quem

Mais que um dia especial, foram dois anos em que pude receber apoio de mãos amigas que não mediram esforços para poder me ajudar nesta etapa. Não poderia deixar de agradecer a pessoas, presentes fisicamente ou não, que foram importantes para eu chegar até aqui. Esta pesquisa é fruto das interações e vivências que tive não só durante o Mestrado, mas durante toda minha caminhada.

Inicialmente, quero agradecer ao Universo por todas as oportunidades que tive ao longo de minha vida, em especial nesta etapa em que pude trabalhar com um tema tão lindo que mexe com a cultura e as línguas presentes em um contexto em que faço parte e que admiro tanto.

Agradeço ao meu *nonno* Aristides, a quem dedico esta pesquisa, que contava em italiano suas piadas, histórias e brincadeiras e sempre me incentivou a estudar. Mesmo não estando mais presente fisicamente, sei que deve estar muito feliz por eu concluir mais uma etapa. *Grazie per tutto!*

Aos meus pilares, em especial meus pais Cleodir e Ivete que sempre fizeram o possível e o impossível para que eu sempre seguisse adiante. Aos meus irmãos Claudia e Cleodir Filho (Gubi) que sempre ouvem minhas ideias e com quem compartilho tantas alegrias. À minha *nonna* Renata, que me trata como uma filha, se preocupa e sempre manda as melhores energias para que tudo dê certo. Aos meus *nonnos* Mario e Maria que ficam rindo das minhas brincadeiras bobas e ficam tão felizes cada vez que me veem. Família, AMO vocês!

Não poderia deixar de lado uma parte da família que sempre sentou do lado enquanto eu escrevia esta dissertação, meus cachorrinhos Belinha, Lulu, Kika e Melody.

Aos meus tios Isabel, Irene, Inês e Bruno e aos meus amigos Jucimara, Giovana, Jordana, Janine, Bruna, Gabriel, Juliana, Ana Caroline, Paloma e Jessica que são pessoas que sempre quero por perto. Durante esses dois anos vocês foram essenciais para eu me descontraír quando precisava. Um agradecimento especial à Diva, que tantas vezes me

recebeu em seu apartamento de braços abertos para diminuir a distância para ir para a FURB ou outros eventos.

À FURB que faz parte de minha vida acadêmica desde 2009, quando iniciei a graduação e que possibilitou que eu recebesse bolsa gratuidade durante o Mestrado por ser aluna egressa.

Em se tratando do Mestrado... este me proporcionou vínculos que se tornaram essenciais para mim. Começando pela professora Maristela P. Fritzen que me escolheu como sua orientanda no final de 2015 e me fez entrar em seu mundo e ser mais sensível a respeito de um tema tão lindo que trata das línguas de imigração. Professora, fizestes parte de minha graduação e agora fazes parte desta pesquisa. Admiro muito o ser humano ético e responsável que és! Fico feliz pela conquista de sua aposentadoria, mas também um pouco triste por teres que abrir mão de minha orientação. Me sinto honrada de ter sido a orientanda que fez parte da finalização de um ciclo tão lindo em sua vida! Muito obrigada!

Em junho de 2017, professora Maristela me deixava nas mãos de alguém que diz que eu sou o presente dela, mas acho que quem foi presenteada fui eu. Me tornei a primeira orientanda da professora Cyntia Bailer. Não tenho palavras para descrever o ser humano alegre e cheio de energia que passou a caminhar comigo nesta pesquisa. Obrigada por cada abraço e cada palavra. Obrigada por se tornar uma orientadora-amiga! Me considero sortuda em poder ter tido duas orientadoras tão especiais!

Voltei para a instituição em que fiz minha graduação e consegui a bolsa de gratuidade FURB que permitiu que eu interagisse no mundo dos bolsistas com colegas muito atenciosos e prestativos. Dessa maneira, agradeço aos professores que fizeram parte desta caminhada: Otilia, Antônio, Márcia, Celso, Lamar, Carla e Daniela. Um agradecimento especial à professora Adriana Fischer, que me acolheu e deu tantas sugestões ricas para minha pesquisa. Agradeço imensamente o carinho comigo, que mesmo não sendo sua orientanda, me tratou como se eu fosse. Aprendi letramentos de uma maneira que só você sabe explicar. Obrigada! Às secretárias do PPGE, Arlei e Silvana, que sempre foram tão atenciosas. Vocês são demais!

Agradeço aos meus colegas e amigos da turma 2016: Jessica, Elora, Jessiel, Meike, Rocheli, Júlia, Claudeney, Perla, Kelvin, Lucilane e Simone. Nossa turma é TOP! Uma turma unida, todos preocupados uns com os outros e dispostos a ajudar. Sentirei muita falta de nossos encontros. Sempre em frente! Dessa turma, alguns em especial que

tiveram mais contato comigo e conversávamos mais sobre nossas dúvidas, alegrias, angústias, novidades.

Dessa turma, três pessoas foram essenciais para minha caminhada e leram esta dissertação, deram sugestões, me acolheram, nós viajamos e brincamos juntos. Essas três pessoas fazem parte da linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. Caique se tornou como um irmão para mim. Viajamos juntos, festejamos juntos, rimos juntos, choramingamos juntos. Quantos áudios e mensagens no WhatsApp enviamos para nos ajudar? Jacqueline, que com seu jeito maluquinho e literata de ser, fez a FURB mais alegre com suas gargalhadas. Quantos desabafos e risadas tivemos juntas! Marilene, companheira da minha primeira viagem internacional, companheira de artigos, trabalhos, apresentações. Rimos juntas, nos aperreamos juntas... Você me fez gostar ainda mais do Nordeste e mostrou que amizade não tem distância! Obrigada aos três por mostrarem que mesmo com a loucura do dia a dia, ainda sobra tempo para andar nos bichinhos do shopping. Amo vocês!

Agradeço ao pessoal da linha de Linguagens do ano de 2015 que nos acolheu quando chegamos meio perdidos ao mestrado, em especial à Isabela, parceira de artigos e papos sobre viagens, bilinguismo... E Juliany, que mesmo não sendo da linha, colaborou com tantas dicas e com quem tive tantas conversas. E como esquecer da Karina, Leomar, Mariana, Jannaína, pessoas que entraram na linha Linguagens, Arte e Educação em 2017? Obrigada por tantos momentos cheios de trocas tão positivas.

Um agradecimento especial aos professores que fazem parte da banca, leram com tanto carinho e me deram sugestões que só enriqueceram: Professor Osmar, com que tive a oportunidade de ter aula na graduação e no Mestrado. Você foi o primeiro a me receber de braços abertos quando eu ainda era aluna especial em 2015. À professora Gicele, com quem aprendi muita coisa sobre Sociologia e que amava suas aulas. Obrigada por aceitar ler esta pesquisa. E, à professora externa, Adriana, que aceitou fazer parte deste momento tão importante. Vocês foram essenciais, em especial na qualificação, para que meu texto ficasse ainda mais claro e objetivo!

Obrigada à escola, direção e principalmente aos meus 27 sujeitos de pesquisa por ser tão bem recebida! Obrigada por serem especiais! Sem vocês essa pesquisa não teria sido possível.

Aos meus alunos, que sempre se preocupavam comigo.

A todos, que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui!

OBRIGADA! GRAZIE! DANKE! THANK YOU! GRACIAS!

RESUMO

O sul do Brasil possui grande diversidade linguística, em especial ao se considerar as línguas de imigração em diferentes comunidades, como também o contato com as línguas adicionais nos contextos escolares e nos contextos informais. A presente pesquisa de cunho qualitativo está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. Como objetivo geral, o estudo busca depreender atitudes de alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais. Quanto aos procedimentos metodológicos, os sujeitos foram 27 alunos do 1º ano do ensino médio do turno matutino de uma escola estadual do município de Rodeio, Santa Catarina, que foi colonizado por imigrantes italianos no final do século XIX. Para a geração de dados, foram utilizados dois instrumentos. O primeiro instrumento, um questionário semiaberto, objetivou levantar o perfil linguístico de 27 alunos. A partir da análise de similaridades diante das respostas ao questionário, foram selecionados 10 sujeitos que foram divididos em três grupos para participarem de entrevistas semiestruturadas. Com enfoque na Educação, como viés teórico, são utilizadas a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, com assuntos voltados ao plurilinguismo, línguas de imigração, línguas adicionais e políticas linguísticas; estudos voltados à interação e dialogia com base bakhtiniana; e os Estudos dos Letramentos que tratam da leitura e escrita em contexto escolares e contextos informais. A análise dos dados aponta o presente uso das línguas de imigração no contexto pesquisado, principalmente das línguas italiana e alemã, bem como o relacionamento dessas línguas com as línguas aprendidas na escola. As línguas presentes no currículo escolar do contexto da pesquisa são: a língua inglesa, vista como língua franca, a língua italiana e a língua espanhola. Para os sujeitos, a aprendizagem de línguas colabora com o desenvolvimento pessoal e profissional. Nos contextos informais, a língua inglesa é utilizada na internet, ao acessar diariamente jogos, *sites* e redes sociais, que, para os sujeitos, incentiva também a aprendizagem de outras línguas já que facilita a interação com pessoas de qualquer lugar do mundo, bem como favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Os dados sugerem que as atitudes dos sujeitos se voltam para o cuidado em manter as culturas e línguas presentes na região. Diante dos dados, identifica-se que há relações entre as línguas presentes, revelando valorizações entre as línguas de imigração e as línguas adicionais. Em suma, o estudo aponta que as políticas linguísticas

devem dar maior atenção às línguas de imigração, como também favorecer uma reflexão sobre a necessidade, relevância e os modos de se trabalhar com tecnologias digitais na escola. Dessa forma, parece necessário que o contexto escolar dê mais atenção às práticas vernaculares dos estudantes, bem como aos processos sociais e históricos do contexto em que se insere.

Palavras-Chave: Línguas de imigração. Línguas adicionais. Educação básica. Políticas linguísticas.

ABSTRACT

The south of Brazil has great linguistic diversity, especially when considering the immigration languages in different communities, as well as the contact with additional languages in the school and informal contexts. The present qualitative study is inserted in the Graduate Program - Masters in Education at the Regional University of Blumenau (FURB), in the research strand of Languages, Art and Education. As general objective, the study seeks to comprehend attitudes of Basic Education students who live in a bi/plurilingual context about immigration languages and additional language learning. As regards the methodological procedures, the subjects were 27 students from the first-year high school of a state school in the city of Rodeio, in the state of Santa Catarina, Brazil, which was colonized by Italian immigrants in the late nineteenth century. Two data generation instruments were used. The first instrument, a semi-open questionnaire, aimed at raising the linguistic profile of 27 students. From the analysis of similarities with the answers to the questionnaire, we selected 10 subjects who were divided into three groups to participate in semi-structured interviews. With a focus on Education as theoretical basis, Applied Linguistics and Sociolinguistics are used, with aspects related to multilingualism, immigration and additional languages as well as linguistic policies; studies focused on interaction and dialogism through a Bakhtinian perspective; and Literacies Studies that deal with reading and writing in the school and informal contexts. Data analysis reveals the current use of immigration languages, mainly Italian and German, in the researched context, as well as the relationship of these languages with the ones learned at school. The languages that are present in the school curriculum of the researched context are: English, seen as a lingua franca, Italian and Spanish. For the subjects, language learning contributes to personal and professional development. In the informal contexts, English is used on the Internet to access games, websites and social networks on a daily basis. In addition, the subjects highlight that learning English also encourages the learning of other languages, since it facilitates interaction with people from anywhere in the world, as well as favors the development of the subjects' autonomy. The data also suggests that the subjects' attitudes are related to a care in maintaining the cultures and languages present in the region where they live. Therefore, the data indicates relationships between the languages that are present in the researched context, revealing valuations between immigration and additional languages. In short, the study points out that language policies should pay more attention to immigration languages, as well as

foster reflections about the need, relevance and ways of working with digital technologies at schools. This way, it seems necessary for the school context to pay more attention to students' vernacular practices, as well as to the social and historical processes of the context in which it is inserted.

Keywords: Immigration languages. Additional languages. Basic Education. Language policies.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Município de Rodeio.....	41
Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.....	45
Quadro 2: Participantes das entrevistas.....	48
Quadro 3: Línguas faladas e escritas além do português pelos sujeitos do questionário	53
Quadro 4: Línguas utilizadas com a família.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DEFININDO OS CAMINHOS.....	18
1.2 INDO UM POUCO MAIS LONGE.....	22
2 ACORDOS TEÓRICOS	26
2.1 LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O PLURILINGUISMO NO CONTEXTO EM ESTUDO	26
2.2 LÍNGUAS ADICIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES E INFORMAIS	30
2.2.1 Breve enfoque nos letramentos e multiletramentos.....	31
2.2.2 Línguas adicionais nos contextos escolares.....	33
2.2.3 Línguas adicionais em contato com as tecnologias digitais	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	38
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS LOCAIS	40
3.3 SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	43
3.4 ANDANDO UM POUCO MAIS LONGE: PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	50
4 “QUANDO PERCEBO, EU TÔ FALANDO”: UM OLHAR PARA AS LÍNGUAS PRESENTES NO CONTEXTO EM ESTUDO	52
4.1 “CHEGA QUASE AO PONTO”: O CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE E O PERFIL LINGUÍSTICO DOS SUJEITOS	52
4.2 “AÍ SÓ SEGUE O RITMO”: ATITUDES DOS SUJEITOS DIANTE DAS LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO	58
4.2.1 “E quando percebo, falo junto”: Línguas de imigração no contexto familiar	59
4.2.2 “Tem coisa que muda bastante”: línguas de imigração em outros contextos de convívio social.....	64
4.3 “TEM OUTRO JEITO DE FALAR, OUTRA MANEIRA”: FOCO NAS LÍNGUAS ADICIONAIS	68
4.3.1 “O que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa”: um olhar para a língua italiana.....	70
4.3.2 “Aí aprende a palavra certinha”: língua inglesa e espanhola na escola.....	76
4.3.3 “A gente fica focado lá e a gente acaba aprendendo mais rápido”: as tecnologias digitais e o uso das línguas adicionais	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INACABAMENTOS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA	116

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	117
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE AS LÍNGUAS PRESENTES EM RODEIO	119
APÊNDICE D – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	123

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país plurilíngue. Estima-se que há mais de 300 línguas faladas no contexto brasileiro. De acordo com o último Censo Demográfico - IBGE (2010), há 274 línguas indígenas faladas no país. Além das línguas indígenas, há as línguas de surdos, línguas de origem africana, línguas de refugiados, línguas de fronteira e também, 51 línguas de imigração (OLIVEIRA, 2011; ALTENHOFFEN, 2013; MAHER, 2013; CAVALCANTI, 1999; 2011). Ao se referir às línguas de imigração, o presente estudo trata das línguas presentes no contexto brasileiro, especificamente na região do Médio Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina.

No século XIX, os imigrantes europeus vieram para o Brasil para diversos estados. De acordo com Alvim (1999), o interesse em trazer imigrantes tinha por objetivo branquear a população bem como aumentar a agricultura e a exportação. Naquele momento, alguns países da Europa se encontravam em uma grande crise econômica devido ao crescimento demográfico e à substituição do trabalho manual por máquinas, deixando muitas pessoas sem trabalho. Diante da crise e da ausência de condições para o plantio, muitas famílias emigraram para o Brasil na expectativa de construir uma vida nova. Todo esse processo foi essencial para o cenário intercultural e plurilinguístico presente hoje no Brasil.

Antes da vinda dos imigrantes, a maioria dos habitantes vivia em regiões próximas ao litoral. De acordo com Alvim (1999), as regiões com florestas tinham uma maior concentração de povos indígenas, e com a chegada dos imigrantes, ocorreram diversos conflitos para a posse de terras. Dentre os grupos de imigrantes europeus, italianos e alemães instalaram-se principalmente no sul do Brasil, mais precisamente em Santa Catarina, o que se deu por volta de 1850 (SANTOS, 1998; VALANDRO, 1990). O alemão Hermann Bruno Otto Blumenau, conhecido como Dr. Blumenau, fundou a colônia Blumenau, como empreendimento particular, que mais tarde seria assumida pelo governo.

O foco desta pesquisa está em um desses contextos interculturais, o município de Rodeio, onde minha família e eu¹ crescemos. O município pertencia à colônia Blumenau e teve sua emancipação política apenas em 1937. Também conhecido como o “Vale dos

¹ A partir deste momento, a narrativa ocorrerá em primeira pessoa do singular devido às experiências pessoais da pesquisadora.

Trentinos”, a região foi colonizada por italianos em 1875 (BONATTI; LENZI, 2006) a partir de três levadas de imigrantes que saíram de diferentes regiões do Tirol Italiano, em especial de Rovereto, Civezzano, Pergine, Fornace, Baselga di Piné, Levico e Vigolo Vattaro. Entre 1876 e 1878, a região também recebeu imigrantes vindos do Reino da Itália, Verona, Gênova e Lombardia (ADAMI, 2016).

Rodeio é mais conhecido pela forte imigração italiana, mas no município habitam também descendentes de alemães, poloneses e outros grupos minoritários. De acordo com Adami (2016), as famílias de alemães que migraram para o Vale do Itajaí se instalaram no município de Rodeio por iniciativa de Dr. Blumenau. Diante desse contexto, torna-se relevante investigar o contato com as línguas de imigração ainda presentes na região, o acesso a outras línguas, como as línguas italiana, inglesa e espanhola que são aprendidas no ambiente escolar, bem como as línguas com que os sujeitos têm contato a partir das tecnologias digitais.

Do ponto de vista pessoal, tive acesso a mais de uma língua desde pequena. A partir do convívio direto com meus pais e *nonnos* (avós), fui adquirindo a língua italiana e a língua portuguesa ao mesmo tempo. As conversas, visitas de amigos e parentes, os jogos e as brincadeiras estavam sempre voltados ao italiano e proporcionavam um fácil acesso à língua trazida pelos imigrantes. Apesar de minha família se comunicar constantemente em italiano, eu era incentivada a falar a língua portuguesa, devido ao contato escolar.

Quanto ao italiano em meu contexto escolar, comecei a ter aulas de língua italiana no ensino médio. Comecei a compreender que o italiano que aprendíamos na escola era mais monitorado, ou seja, atentava-se mais ao que era falado e escrito, com foco na norma-padrão (BAGNO, 2015, BORTONI-RICARDO, 2004). Identificava também que a língua italiana aprendida na escola apresentava diferenças na estrutura e na pronúncia de algumas palavras, mas também percebia diversas semelhanças com o italiano que eu estava acostumada a ouvir em casa. Lembro que gostava muito das aulas, pois além de aprender sobre a língua e conhecer melhor a cultura italiana, a professora trazia um pouquinho da Itália até nós.

Um fator que acredito ter contribuído para a realização desta pesquisa foi a observação de que em Rodeio a maioria das pessoas que falam a língua italiana são, de forma geral, de gerações mais velhas. Em contrapartida, as tecnologias digitais também permitem a comunicação nas modalidades oral e escrita, que eu e outras pessoas da região

utilizamos para nos comunicar em redes sociais por meio da variedade italiana² utilizada em Rodeio.

Já com a língua alemã, tive um contato menor, pois a família da minha avó paterna quase não falava essa língua pelo fato de ter sido uma das mais afetadas devido à campanha de nacionalização que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que resultou no desprestígio da cultura dos imigrantes, no desprestígio das línguas de imigração (ALTENHOFFEN, 2004; MARCO, 2009; MASCHIO, 2012). Nessa fase, exigia-se o uso exclusivo do português, criando a falsa ilusão de uma cultura monolíngue no Brasil. De acordo com Bolognini e Payer (2005), as línguas de imigração foram pontualmente interdidas durante as guerras e o Estado Novo. Dessa forma, os imigrantes passaram a ser intimidados e presos caso falassem as línguas de imigração. Fritzen (2012), por meio de pesquisas realizadas na região do Vale do Itajaí, SC, constata que isso tudo não apagou completamente a utilização das línguas como fatores de identidade e resistência à imposição do monoculturalismo, o que é corroborado pelo presente estudo.

Nas subseções a seguir, mencionarei alguns passos relevantes de minha trajetória acadêmica para a escolha do tema da pesquisa, e apresentarei o levantamento de pesquisas correlatas para estabelecer a relevância do estudo aqui reportado.

1.1 DEFININDO OS CAMINHOS...

Todo o contato com um ambiente intercultural começou a ficar mais claro para mim quando entrei na Universidade em 2009, ano em que iniciei meu curso de Letras – licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas. Comecei a compreender melhor que sotaque não é um problema, que cada um traz consigo suas características sociais e históricas, marcadas em sua personalidade. Vários mitos começaram a ser desfeitos e comecei a mudar meu olhar para o contexto em que vivo. Durante a graduação, participei de entrevistas sobre as línguas faladas na minha cidade, e me mantive sempre atenta aos estudos voltados a essa questão. Conheci diversos autores e seus estudos sobre variações dentro da Linguística (FARACO, 2009; FIORIN, 2002; RAJAGOPALAN, 2009) e da Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004; CALVET,

² São utilizados o termo *línguas de imigração* para as línguas faladas na região de Rodeio. No entanto, destaca-se o termo *variedade*, pois a língua é escrita de acordo com a maneira de falar no seu contexto. Ao longo do trabalho não será utilizado o termo *dialeto*, pois, de acordo com Calvet (2013), esse termo carrega uma visão pejorativa, enquanto o termo *variedade* se refere a uma expressão linguística a partir do cruzamento de variáveis linguísticas e sociais.

2013) que me permitiram começar a sair do senso comum e evoluir aos poucos para uma visão mais informada.

Durante a graduação, comecei a lecionar português, literatura, e principalmente inglês, língua que leciono há quase dez anos. Fui professora efetiva em uma das escolas municipais de Rodeio na qual trabalhei durante cinco anos. As escolas municipais contam com uma aula de língua inglesa e uma aula de língua italiana do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e com duas aulas de língua inglesa e uma de língua italiana do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nas minhas aulas, observava certos questionamentos e associações que os alunos faziam com as línguas a que eles tinham acesso em casa e na escola. Uma delas era especialmente acerca da língua italiana. Eles traziam pontos de vista que me faziam pensar melhor a respeito das línguas com as quais eu tinha contato. Era compreensível associar mitos que rondavam o contexto, que de acordo com Hilgemann (2004), se referem à uma crença diante de alguma situação, presente no inconsciente coletivo da sociedade, tida como “verdade natural”. Determinados mitos podem ser tomados como exemplo por se referirem às línguas de imigração, como o mito de que o italiano da Itália é o verdadeiro, pois é a língua oficial daquele país e de que nós do sul do Brasil falamos somente um dialeto; e a ideia de que não é necessário aprender italiano porque o inglês é mais importante.

Em seguida, fiz minha pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura no ano de 2013, e em 2015 iniciei minha caminhada no mestrado como aluna especial na disciplina de Diálogos entre Linguagem e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Em 2016, ao ingressar no Programa, percebi a oportunidade de compreender melhor as línguas que circulam no local em que vivo e as atitudes dos falantes em relação a elas. Inserida na Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação, minha pesquisa faz parte do projeto “Levantamento do cenário sociolinguístico em comunidades de imigração no Vale do Itajaí, SC” liderado pela Profª Drª Maristela Pereira Fritzen, que trata da diversidade linguística presente na região.

O referido projeto conta com diversas pesquisas a respeito das línguas de imigração, e das políticas linguísticas que fazem parte dessas comunidades. Como parte desse projeto, podem-se destacar os seguintes trabalhos:

Maas (2010), em sua dissertação intitulada “*Ais aus, die polatzai komm!: os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC*”, debate o discurso da Proposta Curricular do Município de Pomerode, dos elaboradores desse documento e dos alunos acerca da língua alemã no currículo escolar.

Ewald (2014), com a dissertação *“Essa mancha ficou!: memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã”*, detalha o período da segunda campanha de nacionalização do ensino, na qual o governo de Getúlio Vargas (1937-1945) impôs o fechamento de instituições com acesso à língua alemã e o silenciamento dos falantes.

A dissertação de Lorenzi (2014), intitulada *“Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC”*, destaca as políticas linguísticas presentes na cidade de Rodeio, trazendo o histórico a respeito da regulamentação do ensino da língua italiana nas escolas.

Krieser (2015), na pesquisa *“São nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe: representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural”*, depreende representações de uma comunidade escolar sobre a língua italiana no contexto intercultural da cidade de Rodeio.

Maas (2016), em sua pesquisa *“Escolarização e língua de imigração: representações a partir dos enunciados de três gerações”*, discute relações entre a escolarização e as línguas de imigração presentes em uma comunidade rural de Blumenau, SC a partir de três gerações.

E, Rosenbrock (2016), em sua dissertação *“Era uma vez um man e um menino e eles montavam um schlitten”*: letra(s em anda)mento em cenário de língua de imigração alemã.”, discute (inter)relações que se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto intercultural em que estão inseridas.

Todas as pesquisas citadas acima estabelecem uma relação significativa com a pesquisa atual. A partir da decisão de desenvolver uma pesquisa a respeito das línguas faladas em minha cidade, principalmente pelo fato de eu ter lecionado inglês em uma das escolas de Rodeio, observei que havia muito a ser estudado, e que seria necessário compreender a maneira como os estudantes veem o contato com as línguas que eles aprendem em casa, mas também senti a necessidade de depreender que relações esses alunos estabelecem com as línguas aprendidas além do contexto familiar, que neste estudo são vistas como *línguas adicionais*³. Desta forma, o presente estudo também se encaixa no projeto da orientadora Prof^a Dr^a Cyntia Bailer intitulado “Práticas de letramentos em

³ O termo *línguas adicionais* se refere a uma língua a mais no repertório linguístico do sujeito, que tem como foco os aspectos cognitivos para a aprendizagem de uma língua, e seus benefícios ao adicionar conhecimentos e perspectivas (HELLERMANN, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

língua estrangeira”, que se insere no grupo de Pesquisa CNPq “Linguagens e Letramentos na Educação”.

Quanto às escolas municipais de Rodeio, os alunos têm do 1º até o 9º ano do ensino fundamental, aulas de língua italiana; da educação infantil até o 9º ano, os alunos têm língua inglesa como disciplina obrigatória. Nas escolas estaduais, do 6º ao 9º ano, o inglês é oferecido como língua adicional, e no ensino médio, há a possibilidade de o aluno escolher entre o inglês ou o espanhol, pelo menos até a data do presente estudo⁴. Já a língua italiana não é mais ofertada no ensino médio pela única escola estadual de Rodeio. Lorenzi (2014) destaca que os alunos que terminam os estudos no ensino fundamental das escolas municipais não têm como continuar a aprender a língua italiana, pois, desde 2014, a escola estadual do município não oferta mais essa língua no ensino médio. De maneira geral, há diversos conflitos pelos quais passam as reformas curriculares e as cidades, e mexer nas questões linguísticas é mexer na cultura de um povo.

A respeito do contato com um contexto bi/plurilíngue, este se refere a não só conhecer outras línguas, mas também, como aponta o Quadro Europeu Comum de Referências (QEQR, 2001), o contato com outras culturas. Candau e Koff (2006) também mostram que a partir do momento em que se trabalha com educação em um ambiente intercultural tem-se a necessidade de ampliar o diálogo e a troca de saberes entre os grupos.

Diante das reflexões, ao me inserir no contexto escolar para conversar com os sujeitos, entro em um ponto muito interessante, pelo fato de ser um contexto em que, de acordo com Kleiman (2007), o aluno tem acesso a um ambiente de letramentos por excelência em nossa sociedade, onde há a possibilidade de ter acesso a novas práticas sociais letradas nas quais desenvolverão novas habilidades nas línguas em questão. Estudar os letramentos envolve estudar o comportamento humano, os valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, incluindo a conexão entre as pessoas, suas ideologias e identidades (BARTON; HAMILTON, 2000). Dessa forma, aos poucos fui definindo os rumos do estudo aqui relatado.

⁴ De acordo com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral, as políticas linguísticas passaram por transformações, e no parágrafo 4, os currículos do ensino médio incluem, obrigatoriamente, a língua inglesa, e poderão ofertar outras línguas em caráter optativo, sendo preferencial o espanhol. A partir do ano de 2018, a escola em que desenvolvi minha pesquisa iniciou seus trabalhos com o ensino médio integral no 1º ano, oferecendo, a princípio, inglês e espanhol, segundo informações dos docentes que trabalham nessa instituição.

Na seção a seguir, apresento pontos essenciais da pesquisa, como os objetivos e trabalhos correlatos.

1.2 INDO UM POUCO MAIS LONGE...

Diante de todo o contexto vivido e pesquisado, definimos⁵ como pergunta de pesquisa a seguinte: *Que atitudes são depreendidas por alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais?* Dessa forma, busca-se depreender atitudes dos alunos a respeito das línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais na escola.

Com relação a isso, alguns questionamentos surgiram em meio às minhas reflexões, como por exemplo: Qual o perfil linguístico dos alunos desse contexto? Qual a relação e a importância dada por eles às línguas de imigração e às línguas que são aprendidas em outros contextos, sejam escolares ou virtuais? Que atitudes os alunos têm a respeito dessas línguas? Para dar conta desses questionamentos, como objetivo geral, pretendemos *depreender atitudes de alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais.*

Os questionamentos descritos acima foram respondidos durante a geração de dados e, ao longo da dissertação foram reportados e discutidos à luz da literatura. Diante do contexto estudado, os espaços virtuais permitem um movimento mais amplo envolvendo as línguas e as relações e identidades pessoais. Conforme Altenhofen (2004), mudanças de ponto de vista a respeito das línguas vêm ocorrendo devido à facilidade em interagir com os outros, indo além das fronteiras físicas. O ponto de vista dos sujeitos abordados na atualidade seria completamente diferente se abordados em outro momento social e histórico, pois além das interações, a língua evolui constantemente na interação social, pois está estritamente relacionada com as vivências, o convívio diário na sociedade em que as pessoas estão inseridas, a região em que essas pessoas habitam, além de outros fatores (BAKHTIN, 2012).

De acordo com Cenoz (2009) ancorada em Baker (1992) e Ajzen (1988), as atitudes dos sujeitos se referem a uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano. Quando se trata de depreender atitudes

⁵ A partir de agora será utilizada a primeira pessoa do plural, levando em conta todo o processo de colaboração entre colegas e professores para a definição dos rumos da minha pesquisa.

dos sujeitos a respeito das línguas, são analisadas reações em relação a um idioma específico ou a um grupo linguístico específico. As atitudes geralmente têm uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado assunto (CENOZ, 2009; BAKER, 1992; AJZEN, 1988). Nessa perspectiva, o enfoque não será apenas nas línguas aprendidas no contexto familiar, mas também em informações importantes a respeito das línguas adicionais que estão presentes na matriz curricular da educação básica, além do contato com as línguas adicionais a partir do contato com o espaço virtual. A existência dessas línguas em um mesmo contexto evidencia um cenário intercultural.

Como objetivos específicos deste estudo, o primeiro passo é (1) *levantar o perfil linguístico dos alunos* por meio de um questionário semiaberto para conhecer quais línguas fazem parte do contexto escolar e contextos informais em que os sujeitos vivem (CASSANY, 2012); e em seguida, pretende-se (2) *analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais*⁶, pois a partir das relações, é possível identificar se há valorações diferenciadas ao se tratar de línguas ensinadas no contexto escolar e as línguas presentes nos contextos informais (CASSANY, 2012).

Nesse contexto, foi necessário buscar trabalhos correlatos para conhecer pesquisas já existentes na pós-graduação a respeito do tema, como também apontar a relevância da pesquisa aqui proposta e reportada. Uma vez definidos o tema, os objetivos e a justificativa, buscamos produções na área com o objetivo de conhecer pesquisas que já foram desenvolvidas e que tem alguma relação com a presente pesquisa. O levantamento foi feito na BDTD⁷ (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) em maio de 2016 e atualizado no mês de junho de 2017. Não foi colocada delimitação de datas dos trabalhos correlatos, pelo fato de que algumas das palavras pesquisadas não resultaram em um número extensivo de trabalhos.

Foram utilizadas as seguintes palavras de busca norteadoras para o levantamento: línguas de imigração *and* línguas de prestígio; língua estrangeira *and* língua de imigração;

⁶ Vale ressaltar que consideramos as línguas que os sujeitos aprendem na escola ou na internet como línguas adicionais. O termo *língua adicional* também será usado para a língua italiana aprendida na escola, pois essa língua é vista como uma língua padrão, com prestígio, bem como por ser uma língua nova para muitos estudantes que não tiveram acesso ou não são descendentes de imigrantes italianos. O termo *línguas de imigração* é usado para se referir às línguas dos grupos de descendentes de imigrantes, que ainda mantêm o uso dessas línguas no seu cotidiano.

⁷ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico”. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

línguas de imigração *and* educação; línguas de imigração *and* letramentos; línguas minoritárias; línguas adicionais; rodeio *sc and* língua; línguas minoritárias *and* educação; línguas adicionais *and* educação; língua italiana *and* educação. A busca atualizada resultou em um total de 140 teses e dissertações, e algumas delas demonstraram maior proximidade com a pesquisa. Além dos trabalhos já citados anteriormente devido ao projeto em que esta pesquisa se insere, também podemos destacar os trabalhos a seguir:

Fritzen (2007), com a tese “*Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben*”: *bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil*”, descreve a respeito das práticas sociais e de leitura em uma escola multisseriada em uma zona de imigração alemã.

Maschio (2012), com a tese “*A Escolarização dos Imigrantes e de seus Descendentes nas Colônias Italianas de Curitiba, entre Táticas e Estratégias (1875-1930)*”, aborda a cultura escolar das escolas públicas, étnico-comunitárias, italianas laicas e confessionais católicas, dando privilégio ao período de 1875, ano da chegada dos colonos no Paraná, com a fundação da primeira colônia italiana no Estado; e também 1930, que foi o início do processo de nacionalização.

Silveira (2013), na tese “*A Configuração da Disciplina de Língua Portuguesa em Regiões de Imigração: O Caso de Blumenau*”, a partir de uma pesquisa documental, teve como objetivo analisar a constituição socio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário da cidade de Blumenau, SC, desde a fundação da cidade, em 1850, até o final da década de 1950, quando se consolidou a política de nacionalização.

Marco (2009), em sua dissertação “*A Trajetória e Presença por Talian e do Dialeto Trentino em Santa Catarina: por uma Educação Intercultural*”, busca traçar a trajetória histórica desde a chegada dos imigrantes até os dias atuais a respeito da presença do Talian no município de Concórdia, SC e do dialeto trentino no município de Rodeio, SC.

Krug (2004) analisa, em sua dissertação “*Identidade e Comportamento Linguístico na Percepção da Comunidade Plurilíngue Alemão-Italiano-Português de Imigrante-RS*”, fatores presentes na inter-relação entre língua e identidade ao entrar em contato dois grupos de fala que entram em contraste, sendo um de origem germânica e outro de origem românica, porém semelhantes ao terem o forte traço de grupo minoritário.

González (2015), em sua dissertação “*O Trabalho Colaborativo Online em um Projeto de Aprendizagem de Língua Adicional*”, analisa o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem, desenvolvido no curso de línguas adicionais *online* procurando

compreender os métodos e significados construídos pelos participantes, considerando a perspectiva pedagógica de projetos para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

Observamos, a partir desse levantamento, que essas pesquisas têm relação ou com a língua de imigração preservada e a constituição de identidades de algum grupo social ou com as línguas adicionais e os sujeitos bilíngues.

A partir da busca de trabalhos correlatos, foi possível reforçar a relevância da presente pesquisa. Há a necessidade de se conhecer melhor o ponto de vista de alunos do ensino médio a respeito das línguas que circulam no contexto onde vivem, pelo fato de terem contato não só com as línguas aprendidas na escola, mas também em contextos informais além das línguas de imigração estão presentes no contexto das famílias de Rodeio. A presente pesquisa lança um olhar cuidadoso para os descendentes de imigrantes de Rodeio, e busca conhecer as percepções dos alunos sobre o italiano, o inglês e o espanhol aprendidos na escola. Por fim, um ponto que ganha destaque nos dias atuais e que surgiu na geração de dados da presente pesquisa: o uso das línguas adicionais por meio das tecnologias digitais, que vem tendo um papel importante no contato com outras línguas e culturas ao redor do mundo.

Concluída a primeira etapa, cabe-nos apresentar os próximos passos desta caminhada. No segundo capítulo, aprofundamos os acordos teóricos que norteiam nossa pesquisa. No terceiro capítulo, são abordados os procedimentos metodológicos de geração de dados. No quarto capítulo, analisamos os dados, e apresentamos as reflexões da pesquisadora sobre todo o caminho percorrido para a construção desta pesquisa. Em seguida estão as considerações finais, e, por fim, as referências e apêndices.

2 ACORDOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutimos conceitos e concepções teóricas, ancoradas em autores que trouxeram contribuições para esta pesquisa. Os teóricos selecionados abordam conceitos importantes para compreender assuntos como bi/plurilinguismo, línguas adicionais, tecnologias digitais, letramentos, além de trabalhar com a questão de identidade para auxiliar a pesquisadora a depreender atitudes dos sujeitos nos contextos familiar e escolar. Na primeira seção, será discutido o conceito de bi/plurilinguismo considerando o local em que se ambienta a pesquisa. Na segunda seção, apresentamos um breve enfoque a respeito dos letramentos e multiletramentos. Na terceira seção, serão trabalhadas compreensões a respeito das línguas adicionais, tendo como subtemas as línguas adicionais na esfera escolar e na esfera virtual.

2.1 LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O PLURILINGUISMO NO CONTEXTO EM ESTUDO

Aprender uma língua envolve um processo amplo construído a partir das interações sociais (BAKHTIN, 2012). A língua que o sujeito aprende no contexto social em que ele está inserido e com a qual ele se relaciona culturalmente com outros sujeitos ocorre por meio natural devido às interações e convívio com as pessoas do mesmo grupo em que se está em um primeiro contato.

A língua envolve não só as palavras ditas, como as não-ditas, gestos, e expressões, de acordo com o convívio em um determinado grupo. Bakhtin (2012) descreve que o sujeito, ao aprender a falar, aprende a construir enunciados, ou seja, não se fala por palavras isoladas, mas por unidades reais da língua, as quais possibilitam que o sujeito expresse seus pensamentos. Dependendo do contexto em que o sujeito se encontra, ele pode se expressar de diferentes maneiras e em diferentes línguas. Pode-se dizer que há várias formas de nos expressarmos, independentemente do meio social e da língua em que tais enunciados ocorrem. Para Bakhtin (2012, p. 98), “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”.

Apesar de que há maneiras de o ser humano se expressar, também não se pode ignorar que convivemos em um mundo social onde as relações de poder e a dominação

política estão presentes (BOURDIEU, 1998). Pelo fato de as línguas de imigração serem as línguas das minorias, estas acabam por ser desconsideradas pela maioria da população, trazendo à tona o mito do monolinguismo, que ganhou força durante a Revolução Francesa, a partir da ideia de Estado-Nação. De acordo com Maher (2006, p. 31):

[...] o lema seguido foi “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída.

Em concordância, Bortoni-Ricardo (2004) descreve que esse mito acaba por apagar as línguas de grupos minoritários. As políticas instauradas durante as grandes guerras mundiais acabaram por se tornar “eficaz[es] para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Fritzen (2012) reforça essa questão ao citar que a sociedade traz um conceito idealizado de falar uma língua e isso acaba causando a marginalização de grupos que vivem em contextos de minorias. Tenta-se homogeneizar algo heterogêneo, com uma diversidade enorme de culturas e pessoas. Conforme afirma Cavalcanti (1999; 2011), mesmo as comunidades consideradas monolíngues são heterogêneas, devido às variedades existentes dentro da língua falada pelos sujeitos.

Altenhofen (2007) explica o conceito línguas de imigração por dois fatores: inicialmente por essas línguas se originarem em outro país; e por ser línguas de contexto minoritário. Cavalcanti (1999) descreve que as línguas de imigração, consideradas línguas de minorias, referem-se a línguas que acabam por ter um *status* inferior com relação a outras línguas.

De acordo com Cavalcanti (1999; 2011), geralmente quando mencionamos o termo bilinguismo, ele é visto como uma escolha, ou seja, o sujeito aprende uma língua considerada prestigiada. É possível identificar isso nas propagandas, nas mídias e divulgações de cursos, que destacam um ‘bilíngue perfeito’, que, de acordo com Grosjean (2012), perpetua-se uma visão ideal do sujeito bilíngue, que ele consegue falar, ouvir, escrever e ler ‘perfeitamente’ em todos os contextos de utilização das línguas. Porém, não se é pensado a respeito do bilinguismo no contexto de minorias linguísticas (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; 2011). Um contexto bilíngue é considerado complexo, assim como afirma Cavalcanti (1999), pois não há somente duas ou mais línguas

presentes, há também variedades dessas línguas. Dessa maneira, o contexto da atual pesquisa é considerado plurilíngue, devido ao contato com diversas culturas. De acordo com Grosjean (1996), o sujeito bilíngue é aquele que consegue interagir com as línguas de acordo com as necessidades que vão surgindo nas interações.

Nesse contexto de contato com diversas línguas e culturas, vale incluir o conceito de translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014). O termo não elimina, mas amplia e aprofunda o termo *code-switching*, que conforme Grosjean (2012) descreve, é a mudança de código que o sujeito faz durante uma conversa. Isso ocorre porque quando os sujeitos utilizam duas línguas para se comunicar, eles têm maior facilidade para encontrar palavras em seus repertórios linguísticos para suprir o que eles necessitam dizer. Para García e Wei (2014), o termo translinguagem revela que os indivíduos usam suas línguas como um sistema comunicativo integrado, um processo dinâmico no qual usuários bi/plurilíngues mediam atividades sociais e culturais complexas por meio do emprego estratégico de recursos semióticos múltiplos para agir, conhecer e ser. Ou seja, as práticas de linguagem são vistas como sociais, os sujeitos utilizam-nas de acordo com o contexto, intenções e interações. Conforme Lucena e Nascimento (2016), os bilíngues fazem uso de recursos variados e complexos para efetivamente se comunicar.

Pavlenko (2005) descreve que o sujeito bilíngue utiliza a língua de acordo com o grau de superioridade, o grau de familiaridade e o contexto de interação. A troca de língua numa interação se relaciona às emoções e a outros domínios, principalmente quando se tratam de assuntos de ordem moral, a configuração linguística varia conforme o evento desencadeante e os meios de gerenciamento de raiva, ou relações de poder. Diante de um contexto plurilíngue, acreditar que só as línguas oficiais dão conta de um bilinguismo considerado aceito pela sociedade acaba por deixar de lado o bilinguismo social, relacionado a contextos de línguas minoritárias. Nas palavras de Fritzen (2007, p. 73), “como as línguas minoritárias não desfrutam de prestígio, em geral não têm *status* de língua”. Na mesma linha, Fritzen (2012, p. 63-64) complementa ao dizer que

Se o objetivo, porém, é questionar essa visão redutora de bilinguismo e de língua, o bilinguismo e o bilíngue não podem ser vistos apenas pelo viés do desempenho individual, pois significaria omitir aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e de poder que fazem com que sujeitos pertencentes a grupos de línguas minoritárias se tornem bilíngues, além das funções e valores que as línguas têm no grupo.

Há outros fatores relevantes a serem observados em um sujeito bilíngue. Olhá-lo de forma individualizada, sem analisar contextos históricos, ideológicos e axiológicos acabam por anular diversos aspectos presentes no contexto do falante que são

imprescindíveis para compreendê-lo. De acordo com Bailer (2016), em concordância com Grosjean (2012), os bilíngues não formam um grupo homogêneo. Os sujeitos bilíngues não são a soma de dois ou mais monolíngues completos, mas sim sujeitos com uma configuração linguística única e específica. Eles aprendem e usam suas línguas com propósitos diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes. Além disso, esses sujeitos variam em termos de idade, nível de aquisição, proficiência e em que contextos eles utilizam as línguas. Tudo faz parte do contexto socio-histórico em que a pessoa vive, assim como a diversidade cultural e linguística, marcando sua identidade (RUTHERFORD, 1990). Segundo Hall (2006), todas as nações modernas são híbrido-culturais, ou seja, elas estão interligadas com outros contextos, outros lugares, outros processos sociais e históricos. Dessa mesma maneira, os contextos de imigração voltam-se a essa hibridização.

Quanto ao contexto escolar, convivem-se com sujeitos que têm acesso a outras culturas e outras maneiras de conviver. Segundo Maher (2007), a escola brasileira nunca foi homogênea, pelo fato de dentro dela existirem pessoas com contextos diferentes e que de acordo com as interações, se torna cada vez mais heterogênea. Como afirma Lorenzi (2014, p. 34), “uma política linguística nunca é apolítica, pois relações de conflito e de tensões, geralmente, a configuram. Quando uma política enaltece ou denigre uma língua, ela, implicitamente, unifica e leva em conta, apenas, o *status* que esta desfruta”. Em torno disso, giram relações de poder que se preocupam, como depreende Silva (2007), em refletir interesses pessoais de classes dominantes. Essa desigualdade a respeito dos interesses linguísticos torna-se mais forte quando se observa o que é falar mais de uma língua dentro e fora do contexto escolar (MAHER, 2007).

Essa desigualdade de interesses linguísticos também é abordada por Bourdieu (1991) ao tratar do conceito de capital linguístico. Porém, primeiro se faz necessário apresentar o conceito de capital cultural para relacioná-lo com o capital linguístico. Monteiro e Peci (2014) descrevem que o conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu se refere às diferenças existentes entre o rendimento escolar de crianças de classes sociais divergentes. Já o capital linguístico é um subconjunto do capital cultural pelo fato de ser adquirido no contexto familiar e se manifestar através do estilo linguístico, sendo que a linguagem apresenta valorização e relações de força entre os grupos sociais (MONTEIRO, PECI, 2014; EVERETT, 2002; BOURDIEU, 1991). Esses fatores podem ser identificados diante das relações de poder descritas perante as línguas, reforçando os interesses das classes dominantes. Bourdieu (1998) também menciona a questão do

mercado linguístico, em que é possível expressar as relações de força das línguas. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 54),

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um *mercado*, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico [grifo no original].

Dessa forma, a língua ganha destaque a partir da posição que ela demonstra diante da sociedade. Identificam-se valorações voltadas para as línguas consideradas de melhor posição para a sociedade e o mercado (HILGEMANN, 2004). Dito isso, observa-se a necessidade de implementar políticas linguísticas (CALVET, 2013; RAJAGOPALAN, 2009) que também deem atenção para as línguas consideradas minoritárias.

Além das línguas de imigração, nos contextos escolares e contextos informais, (CASSANY, 2012) as línguas adicionais também se fazem presentes. Na seção a seguir aprofundaremos o conceito de línguas adicionais e letramentos, com relação ao contexto escolar e com as tecnologias digitais.

2.2 LÍNGUAS ADICIONAIS EM CONTEXTO ESCOLARES E INFORMAIS

A comunicação moderna colabora para que as pessoas tenham maior acessibilidade. Além da interação face a face, as pessoas têm a possibilidade de dialogar com outras de diversos modos por meio da Internet, facilitando a aprendizagem de outras línguas. Nesse contexto, o uso do termo “línguas adicionais” torna-se mais coerente com a presente pesquisa pelo fato de que línguas adicionais voltam-se para a aprendizagem de línguas que adicionam, complementam o repertório de línguas com que o sujeito já tem contato, sem causar um estranhamento, levando em conta que o sujeito já traz uma gama de informações a respeito da estrutura das línguas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; HELLERMANN, 2008).

A autora MacLean (2011) faz uso do termo língua adicional ao se referir à língua inglesa. Para ela, os alunos que aprendem inglês como uma língua adicional não formam um grupo homogêneo; eles vêm de diversas regiões e têm experiências prévias distintas. O conhecimento prévio e o contato com outras línguas fazem com que a língua que está sendo aprendida, torne-se adicional. Em concordância, Schlatter e Garcez (2012)

descrevem que, na sociedade atual, os sujeitos vêm de diversos contextos socioculturais e esse fato faz com que a língua seja um adicional para o repertório linguístico do aluno, pois não há de todo um estranhamento ao aprender uma outra língua. Esses autores, ancorados na teoria bakhtiniana, problematizam que há a necessidade de reconhecer o contexto plurilíngue já existente, sendo difícil separar quem é estrangeiro ou não. Além do mais, as línguas nos dias atuais encontram-se em contato constante, sendo adicionadas, por vezes, automaticamente ao contexto dos sujeitos.

O contextos escolares podem ser considerados onde os letramentos são institucionalizados e seguem padrões. Dessa forma, a escola acaba por desconsiderar os ambientes heterogêneos em que os sujeitos estão inseridos. Quanto aos contextos informais, estes voltam-se ao contato dos estudantes fora da escola, com atividades mais autônomas e consideradas por vezes ilegítimas (ZAPPONE, YAMAKAWA, 2013; CASSANY, 2012; HAMILTON, 2010; ROJO, 2009).

De acordo com Silva (2011), o ensino de línguas adicionais vem sendo repensado, principalmente pelo fato de relacioná-lo aos letramentos, por haver práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade, unindo-as com as práticas sociais de interação oral (Soares, 1999 *apud* Bagno & Rangel, 2005). A partir disso, com relação às línguas adicionais, apresentamos na subseção a seguir pontos importantes a respeito dos letramentos que são práticas sociais mediadas pela escrita.

2.2.1 Breve enfoque nos letramentos e multiletramentos

Ao se trabalhar com as práticas de leitura e escrita, não se pode deixar de mencionar os letramentos. Com a abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos, é possível afirmar que os letramentos são práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades e que variam segundo cada contexto, cultura e gênero (GEE, 1991 *apud* LEA; STREET, 2014). Os letramentos têm relação com as ideologias e identidade, e com o processo social de interação contínuo de acordo com as interações que vivenciamos (BARTON, HAMILTON, 2000; BARTLETT, 2007).

Dessa forma, é possível destacar que há eventos e práticas de letramentos que se voltam às atividades de leitura e escrita. Inicialmente, segundo Heath (2001), os eventos de letramentos se referem a situações concretas em que a escrita tem papel importante nas relações sociais. Os eventos são ocasiões em que a língua é parte integrante das interações entre os sujeitos e suas estratégias. Já as práticas de letramentos, termo proposto por Street

(1984), ampliam os usos e significados da leitura e da escrita, incluindo o sentido atribuído por cada sujeito. Conforme afirmam Barton e Hamilton (2000), as práticas são maneiras culturais do uso da escrita. Kleiman e De Grande (2015) destacam que os Estudos dos Letramentos veem as práticas de letramentos como práticas sociais situadas que ocorrem de acordo com as instituições, os sujeitos e as relações de poder existentes em cada contexto. Em consonância com Rojo (2009), o letramento ao qual nos referimos neste estudo passa a ser um conceito plural, já que há letramentos dominantes, valorizados, bem como letramentos vernaculares, práticas não formalizadas. A escola, por sua vez, como agência de letramentos, acaba, por vezes, por excluir determinadas formas de letramentos.

Os membros do *New London Group*, preocupados com a diversidade linguística e cultural e com os novos meios de comunicação, acrescentaram o prefixo *multi* ao termo letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Os multiletramentos enfocam na perspectiva da diferença linguística, que trata do multilinguismo, bem como da questão cultural devido aos diversos contextos (BARTLETT, 2007). Nos dias atuais, surgiram novas maneiras particulares de trabalhar os letramentos, principalmente pelo foco nas tecnologias digitais (COMBER; CORMACK, 1997; LIMA; PINHEIRO, 2015).

Os multiletramentos referem-se a diferentes formas de comunicação, que, assim como relata Mills (2006), voltam-se às diferentes culturas, gerando uma gama diversificada de textos, que mudam de acordo com a comunicação multimodal – em que há diversos modos de comunicação, como por exemplo, fala, texto, imagens, som - e a construção de significados vinculados à mídia de massa, à multimídia, e à internet. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2011), as tecnologias digitais favorecem a abertura de novas ideias e novos contatos no ensino atual que auxiliam para que os sujeitos interajam com mais grupos também através da leitura e da escrita, principalmente através do contato com as línguas adicionais.

Com relação aos letramentos e multiletramentos, abordamos nas subseções a seguir um pouco mais sobre as línguas adicionais nos contextos escolares e posteriormente no contato com as tecnologias digitais, em específico às redes sociais e jogos, de maneira que reafirme a ideia de que é necessário reconhecer nas instituições a heterogeneidade dos ambientes em que os sujeitos vivem.

2.2.2 Línguas adicionais nos contextos escolares

A presença de línguas adicionais no contexto escolar propicia o acesso a diversas identidades culturais. A escola deve oferecer espaço para trabalhar a comunicação oral e escrita, de forma a reconhecer a diversidade existente na sociedade. De acordo com Kleiman (2007, p. 4)

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola deve ser um lugar que desenvolva o autoconhecimento e a interdisciplinaridade, além da necessidade “de assumir a escola como um lugar em que podemos construir e defender novos olhares sobre o nosso próprio mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 26). Referindo-se ao aprendizado de línguas na escola, segundo Oliveira (2009), o aluno entra em contato com outra cultura, auxiliando no conhecimento de aspectos culturais diferentes dos que estão presentes no contexto em que ele está inserido, o que pode colaborar com a questão reflexiva sobre si mesmo e sobre os outros.

O acesso a línguas adicionais possibilita que o sujeito se insira em um contexto diferente e que a partir disso tenha novas experiências. De acordo com Lorenzi (2014), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) define a questão da globalização e do intercâmbio entre outras línguas, porém a LDB não garante o reconhecimento da diversidade linguística. Conforme explica Lorenzi (2014), segundo a LDB ainda há o mito de que no Brasil se fala uma única língua, no caso, a língua portuguesa, e que as pessoas são incentivadas a aprender línguas estrangeiras modernas, principalmente a língua inglesa, que tem o status de língua franca⁸, e a língua espanhola. Com relação ao espanhol, em 2005, pela Lei nº 11.161, a oferta da disciplina tornou-se obrigatória, com a justificativa de que países vizinhos do Brasil, bem como o contato com o MERCOSUL evidenciam a necessidade de interagir na língua espanhola (BARROS, 2001). Essas línguas tidas como prestigiadas pelos grupos dominantes são de interesse da sociedade para, conforme Maher (2013), garantir vantagens sociais e econômicas aos países.

⁸ De acordo com Calvet (2013) e Seidlhofer (2005), a língua franca é utilizada como meio de comunicação por pessoas que têm línguas maternas diferentes, ou seja, a língua franca é a língua comum aos falantes, e por meio dela, a interação ocorre.

Porém, nas escolas públicas há muitos mitos acerca da aprendizagem de línguas adicionais, em especial a crença de que não aprende línguas na escola pública (REIS; SANTOS, 2015). Essa crença não recai somente na questão da aprendizagem de línguas, como de maneira geral. A mídia reforça a ideia de que tudo que é público não funciona. Ao se tratar do aprendizado de línguas, a crença recai principalmente para a língua inglesa como se houvesse um local específico para aprender línguas e para a motivação do estudante em aprendê-la, e as escolas públicas são classificadas como precárias em termos de materiais e qualidade. Barcelos (2011) faz reflexões acerca das crenças em ter um lugar ideal para aprender línguas adicionais, como por exemplo, os cursos de idiomas. Parece existir a crença de uma aprendizagem ideal na qual seja possível conhecer uma outra língua de modo perfeito, completo. Nesse contexto, Bohn (2003) trabalha com o conceito histórico a respeito da aprendizagem de línguas no Brasil e a presença de escolas de idiomas. O autor faz uma crítica sobre a forma idealizada de aprender línguas, em especial a respeito do ensino de inglês no Brasil, que tem sido considerado algo de luxo, que parece surtir efeito apenas em estabelecimentos particulares.

Em relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no país, Paiva (2011) menciona que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm uma visão determinista, conferindo um papel elitista ao inglês, ignorando as produções culturais da língua. Quanto à língua espanhola, apesar de os documentos oficiais afirmarem que o espanhol é importante na vida profissional das pessoas, nem todas as escolas oferecem o ensino dessa língua (OLIVEIRA, 2011), embora sua oferta seja obrigatória no ensino médio, conforme citado anteriormente. De acordo com Miccoli (2011), os documentos oficiais reconhecem que há desafios a serem superados no ensino de línguas no Brasil em função da diversidade de condições de ensino presentes. Iniciativas para melhorar o ensino já começaram a surgir, com projetos e pesquisas voltadas para a área, porém, ainda há muito para se fazer (LIMA, 2011).

Para Leffa (2011), o que sempre acaba surgindo é um ‘bode expiatório’ para o fracasso da aprendizagem de uma língua adicional na escola, seja o sistema, o professor ou o aluno. O fato é que há a necessidade de rever as línguas ensinadas nas escolas e encontrar soluções para a diminuição do fracasso escolar quando se trata do aprendizado de uma língua adicional, como, por exemplo, melhores materiais didáticos e formações adequadas aos professores. Leffa (2011) dá algumas sugestões que contemplam dialogicamente três etapas: (i) parceria entre professores e alunos; (ii) estabelecer objetivos, e (iii) encontrar em conjunto meios necessários para cumprir esses objetivos.

Quanto ao contexto educacional atual, com um acesso mais democratizado à internet e outras mídias, os sujeitos têm ao seu dispor ferramentas diversas para aprender outras línguas, não somente o inglês e o espanhol, mas todas as línguas de seu interesse. De acordo com Silva (2011), um ponto que necessita de discussão e que leva a questionamentos, tanto professores, quanto pesquisadores e alunos, é a falta de relação entre o que é aprendido na escola e nos ambientes informais. Nesse contexto, Apple (2006) discute que como há desigualdade em outros fatores, é possível identificar também a desigualdade de capital cultural, ponto a ser observado em relação ao capital linguístico descrito por Bourdieu (1991), citado anteriormente.

O contexto dominante traz regras, valores para que os sujeitos se adaptem à instituição (APPLE, 2006). Assim, o currículo escolar “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino (LIMA, 2011, p. 22), deixando de lado as realidades extracurriculares dos sujeitos envolvidos. A partir disso, identifica-se a necessidade de não restringir a aprendizagem dos alunos voltando-se somente às disciplinas, levando em consideração uma aprendizagem mais ampla (SACRISTÁN, 2000).

Nessa linha, Machado (2010) destaca a importância de relacionar contextos informais dos sujeitos com a escola/currículo escolar para colaborar no desenvolvimento do currículo que depende não só de fatores internos como externos. Nos contextos informais, referindo-se a contextos onde os alunos buscam seus próprios interesses, os alunos, por meio das tecnologias digitais, pretendem ampliar suas redes de contatos e conhecimento. Na subseção a seguir, apresentamos referências para compreender a aprendizagem de línguas adicionais a partir do contato com tecnologias digitais.

2.2.3 Línguas adicionais em contato com as tecnologias digitais

Com a crescente presença das tecnologias digitais⁹, os sujeitos passam a interagir por meio dessas tecnologias com pessoas de diversos lugares do mundo, tendo acesso ao conhecimento de formas diferentes. Como ponto inicial, Leffa (2016) descreve que a *web* auxiliou o contato com a comunicação real. O acesso às tecnologias digitais possibilita

⁹ Cientes de que há termos como Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo tecnologias mais antigas como por exemplo a televisão e o jornal, ou o uso de Novas Tecnologias e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs para se referir às tecnologias digitais (COSTA, DUQUEVIZ, PEDROZA, 2015), durante a presente pesquisa, faremos uso do termo **tecnologias digitais**, para se referir a qualquer aparelho que permita o acesso à navegação na internet.

que os sujeitos tenham contato com pessoas de diversos lugares do mundo, podendo aprender outras línguas e acessar a cultura de outros grupos através de *sites*, jogos, e redes sociais.

Nesse contexto, Lemos (2010) descreve que a Cultura Digital, conhecida como Cibercultura, possibilita a ampliação da comunicação social e das interações culturais a partir das tecnologias digitais, ampliando a gama de informações dos sujeitos. Lévy (1997, p. 81) explica que a cibercultura traz a possibilidade de comunicação por meios virtuais e é, em determinado sentido, “mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação”.

Sebastião e Pesce (2010) ancoradas em Lévy (2009), esclarecem que, com o surgimento do ciberespaço, a educação ganha um novo olhar, com novas maneiras de construir saberes, surgindo novas maneiras de aprender, bem como a ampliação do acesso à inteligência coletiva. A partir das tecnologias digitais, passa-se a questionar os currículos tradicionais (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006), tendo a necessidade de olhar também para os contextos informais, abrindo espaço maior para a autonomia.

Já que as tecnologias digitais possibilitam o acesso a várias culturas, Cassany e Hernandez (2012) afirmam que a internet é atualmente utilizada como comunidade de prática, compartilhando os recursos linguísticos de cada sujeito. Nesse viés, a internet tem possibilitado uma construção de componentes emocionais e pessoais, sendo que a leitura e a escrita tornaram-se ferramentas para estabelecer vínculos emocionais mais fortes na rede.

De acordo com Cassany (2016), os recursos linguísticos digitais favorecem o aumento do plurilinguismo, ou seja, o acesso a diversas culturas através das línguas adicionais; os recursos linguísticos utilizados *on-line*; o desenvolvimento de interfaces simples; e, por fim, o uso de aparelhos móveis que permitem o acesso a recursos em tempo e contextos reais. Tais contextos reais de comunicação oferecem avanços em várias áreas de leitura e escrita digitais. As estratégias empregadas pelos sujeitos para interagir nesses contextos favorecem o ensino e aprendizagem de línguas de vários modos (CASSANY, 2016).

O acesso às novas tecnologias da informação se volta para práticas sociais significativas da vida dos sujeitos, havendo uma interação genuína e uma busca de sentidos. A aprendizagem de outras línguas favorece o conhecimento prático cotidiano, o que permite um maior interesse ao acesso às línguas adicionais. Tudo isso traz à tona

questões de aprendizagem informal e autoaprendizagem (CASSANY; HERNANDEZ, 2012). Em relação à autoaprendizagem, Paiva (2006) menciona que nos dias atuais há autonomia na habilidade para usar as tecnologias digitais, principalmente para aprender uma outra língua. Benson (2001) também destaca isso ao detalhar o fato de que aprender uma língua fora do âmbito escolar, como, por exemplo, na internet, possibilita que o sujeito desenvolva determinadas maneiras de tornar a aprendizagem de outra língua oportuna e significativa.

Com o acesso a diversas ferramentas na internet, é possível identificar o desenvolvimento autônomo do sujeito enquanto aprende uma outra língua. Os conceitos estritamente institucionalizados no contexto educacional necessitam ser revistos mediante aprendizagens dos alunos em outros âmbitos sociais, que não estão focados somente nas instituições de ensino (LÉVY, 2009; SEBASTIÃO, PESCE, 2010). O fato de entrar em contato com outra língua fora da escola reforça a ligação entre aprender uma língua na escola e ampliá-la em casa. Em se tratando da aprendizagem de línguas dentro e fora da escola, ocorrem as práticas de leitura e de escrita dominantes e vernaculares. As dominantes referem-se às práticas leitoras quando se faz uso de um conjunto limitado de textos; representando o cânone, ou seja, um modo concreto de ler e interpretar. Já as práticas vernaculares voltam-se às formas de escrita e leitura privadas, que o sujeito desenvolve fora do contexto escolar, como, por exemplo, por meio da internet, por interesse próprio (CASSANY, 2012).

Para Bailly (2010), a internet já é uma alternativa (ao invés de ser somente um mero complemento) para as aulas de línguas adicionais. Dessa maneira, a internet é adequada para uma abordagem individualizada em relação à aprendizagem, mas, mesmo individualmente, o sujeito necessita se conectar a outros para aprender. Sendo assim, a autonomia da aprendizagem de línguas não pode ser concebida sem a heteronomia, necessita a colaboração e a cooperação dos outros (BAILLY, 2010). Dessa maneira, o acesso às línguas na escola e na internet possibilita os letramentos baseados na leitura e na escrita de textos em outras línguas.

A partir das ideias apresentadas neste capítulo, partimos agora para os enfoques metodológicos da pesquisa, aprofundando o contexto deste estudo. Apresentamos os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração e análise de dados deste estudo de mestrado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de apreender atitudes de alunos da educação básica a respeito das línguas que circulam no município de Rodeio, SC, apresentamos e discutimos nesta seção os procedimentos metodológicos do presente estudo: as características da pesquisa; o contexto estudado; os sujeitos e os procedimentos para geração e análise dos dados. As escolhas metodológicas refletem os objetivos deste estudo para permitir um exame mais aprofundado das interações que ocorrem no contexto pesquisado, para identificar as práticas culturais, locais e contextos específicos (VÓVIO; SOUZA, 2005).

3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, privilegia a “análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 292). Para justificar, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco pontos que levam uma pesquisa a ser considerada qualitativa. O primeiro deles é (1) *o ambiente natural como fonte direta dos dados, sendo o pesquisador o instrumento principal da geração de dados*. Flick (2009) descreve que o pesquisador é uma parte essencial do processo, pois ele se interessa pelas experiências e situações no contexto original em que ocorrem. A partir do momento em que o pesquisador se relaciona com o ambiente natural dos sujeitos envolvidos, é possível identificar fenômenos sociais sem preocupação com a extensão e generalização dos resultados, pois a preocupação maior é com atitudes dos sujeitos frente ao contexto em que estão inseridos.

É importante destacar Mason (2002) que utiliza o termo geração de dados ao invés de coleta, pois o pesquisador interfere ativamente no ambiente e ele não coleta dados, como se já estivessem prontos, mas os gera, de acordo com as escolhas feitas e os instrumentos de pesquisa utilizados. Retomando o ponto inicial, o pesquisador é um sujeito ativo na pesquisa. Seguindo esse conceito, é possível observar que no decorrer da pesquisa, o pesquisador não é neutro, e por isso ele não coleta dados. Cada vez que interage com o grupo em estudo, sai com novas ideias e compartilha outras. Tomanik (2004, p. 87) destaca que o pesquisador “[...] traz consigo, ao menos em parte, a representação social da natureza que adquiriu no decorrer de sua aprendizagem”. A pesquisa amplia um conhecimento maior a respeito dos processos socioculturais presentes no contexto e que podem ser ampliados e auxiliar no aperfeiçoamento de outros

pesquisadores que se interessem pelo tema. Pelo fato de interferir no contexto em que está inserido, o pesquisador gera dados num processo de construção de novos pontos de vista. Como Paulo Freire (1997, p. 77) afirma: “Ninguém pode estar no mundo do outro, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

A presente pesquisa também segue uma linha interpretativista, na qual o pesquisador é parte fundamental do processo, atribuindo sentidos ao que está sendo pesquisado (MOITA LOPES, 1994). Em concordância, Denzin e Lincoln (2006) esclarecem que os pesquisadores estudam questões relacionadas a seus contextos ao tentar entender ou interpretar os fenômenos em torno das atitudes dos sujeitos.

O segundo ponto de Bogdan e Biklen (1994) envolve (2) a *pesquisa considerada descritiva*. Na presente investigação, com o levantamento do perfil linguístico dos alunos, por meio de um questionário e de entrevistas, são descritos pontos importantes que identificam atitudes dos alunos a respeito das línguas que circulam no contexto em que vivem, bem como as relações que eles estabelecem entre as línguas de imigração e línguas adicionais. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que esse tipo de pesquisa tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”.

O terceiro ponto de Bogdan e Biklen (1994) se relaciona à (3) *preocupação com o processo ser maior do que com os resultados*. Neste processo investigativo, os procedimentos e ações diárias são essenciais para a compreensão das atitudes dos sujeitos mediante suas opiniões a respeito das línguas com as quais eles têm contato.

Bogdan e Biklen (1994) também ressaltam a importância (4) *do enfoque indutivo na abordagem qualitativa*, pois mesmo já tendo uma noção do contexto dos sujeitos, é possível ter uma visão mais aprofundada a partir do momento em que o pesquisador entra em contato com os dados que serão gerados. Para esses autores, não se trata de um quebra-cabeças, no qual já sabemos o resultado final, mas de um quadro que vai ganhando forma a partir das partes que são examinadas aos poucos, com as informações sendo filtradas pelo pesquisador, observando o que é mais relevante. Para Santos Filho (2007), o método indutivo se dá por definições que envolvem o processo, pela intuição e criatividade durante a pesquisa, por conceitos que são explicados através das relações.

Por fim, Bogdan e Biklen (1994) trazem um argumento a respeito de que (5) *o sentido é muito importante na abordagem qualitativa*. Aqui ressalta-se o cuidado que o pesquisador tem de demonstrar o ponto de vista dos sujeitos a respeito das línguas. É importante o pesquisador respeitar o espaço e a opinião do outro de modo que não pré-

julgue algo, nem faça uma interpretação errônea do que é dito. Nesse contexto, Vóvio e Souza (2005) destacam que na pesquisa qualitativa o foco está na linguagem e nos diferentes enunciados dos sujeitos da pesquisa que estão presentes no contexto a ser estudado.

Como sequência, assume-se que a pesquisa tem pressupostos teórico-metodológicos advindos da etnografia, embora não se tenha desenvolvido uma pesquisa etnográfica. Como destaca Fritzen (2012), a metodologia da pesquisa etnográfica permite depreender atitudes dos sujeitos no contexto em que estão inseridos. O viés etnográfico nesse estudo refere-se ao foco em uma reflexão permanente, sabendo que é preciso entrar no mundo do outro com todo o respeito. Dessa forma, Erickson (1986) defende a importância das pesquisas com foco etnográfico, pois contribuem para conhecer melhor o cotidiano e as relações que nele ocorrem.

Também vale ressaltar, de acordo com Blommaert (2007), que é necessário levar em consideração a complexidade dos eventos sociais, com um olhar voltado para a explicitação das perspectivas dos participantes; a compreensão do pesquisador em observar os eventos como únicos; e a reflexividade sobre o caráter situado e dialógico do conhecimento etnográfico. Ao se tratar de reflexividade, Pasquotte-Vieira (2014) descreve como uma volta sobre si mesmo, um processo de autorreferência. A autora o relaciona com o dialogismo de Bakhtin, afirmando que a reflexão leva o pesquisador a questionar-se sobre si mesmo a respeito das escolhas feitas e de seu posicionamento socio-histórico diante da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, ou seja, trabalha diretamente com os processos socio-históricos, ressaltando as vozes dos sujeitos (BAUER; GASKELL, 2002).

Com a pesquisa devidamente caracterizada, partimos, nas subseções a seguir, para conhecer o contexto da pesquisa e as políticas linguísticas locais, os sujeitos e como a pesquisa foi desenvolvida.

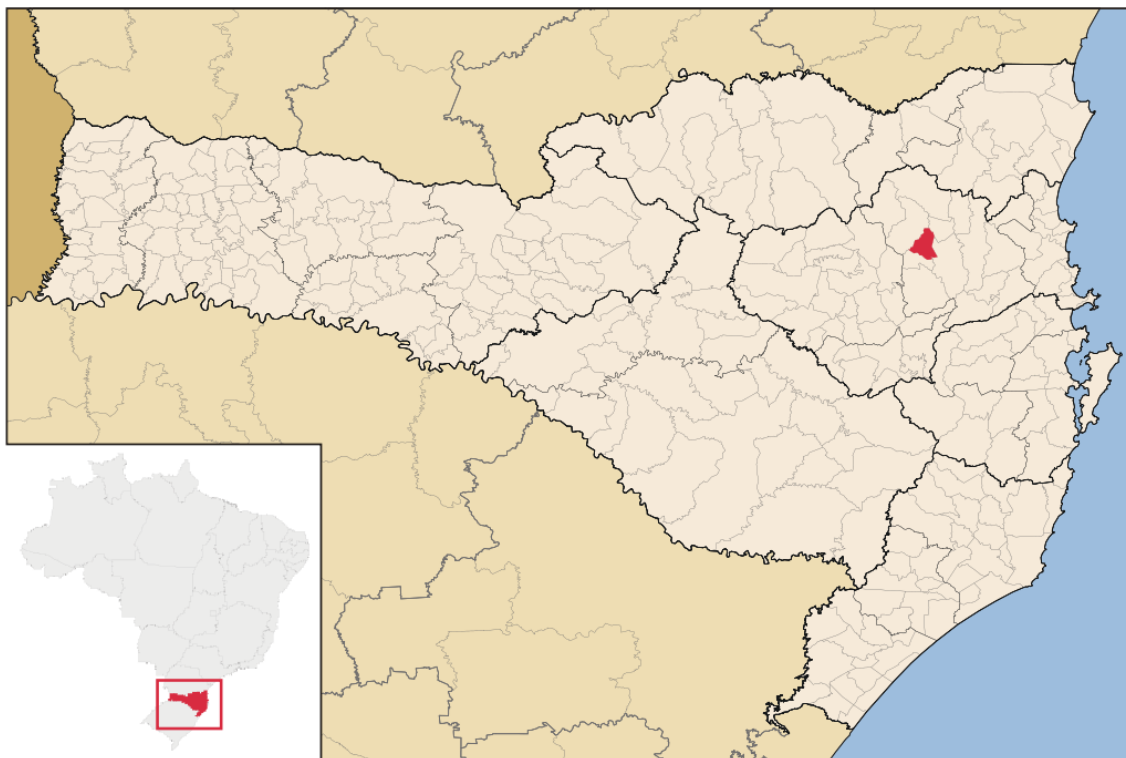
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS LOCAIS

O Médio Vale do Itajaí, localizado em Santa Catarina, possui contextos interculturais que abrangem diversos municípios colonizados por imigrantes europeus¹⁰

¹⁰ Vale ressaltar que no Vale do Itajaí há também indígenas de etnias *Kaingang*, *Guarani* e *Xokleng*.

(KRIESER, 2015). O município de Rodeio, conhecido pela imigração trentina, possui 11.325 habitantes (IBGE, 2014).

Figura 1 – Município de Rodeio



Fonte: Abreu (2006)

De acordo com Cani (2011), o município de Rodeio foi fundado por volta de 1875 por imigrantes italianos vindos do Tirol Trentino, que ainda pertencia ao Império Austro-Húngaro. A autora descreve que nessa região habitam três grupos linguísticos: o italiano, o alemão e o ladino. Nesse período, vieram 114 famílias que, por via marítima, chegaram em Itajaí e foram conduzidos até a colônia de Blumenau. As famílias eram levadas de Blumenau até o distrito de Timbó, com o intuito de escolherem os lotes de terras que queriam em meio à floresta virgem. Para Alvim (1999), as políticas de imigração no Brasil não ofereciam condições suficientes para os imigrantes. Por volta de 1867, o governo “garantiu” alguns direitos, como lotes de terras, sementes para o plantio, e ferramentas, mas que necessitariam ser reembolsados posteriormente.

A primeira estrada aberta foi a Picada de Rodeio ou Linha Caminho de Rodeio. O município pertencia à Colônia de Blumenau, e posteriormente aos municípios de Indaial e Timbó. No ano de 1937, Rodeio teve sua emancipação política. O município também é

vizinho de municípios com colonização alemã, como por exemplo Timbó e Benedito Novo, além de ter alguns bairros com predominância da imigração alemã (CANI, 2011).

Diante de um contexto plurilíngue, atualmente o município de Rodeio, de acordo com Lorenzi (2014), e confirmado durante o desenvolvimento desta pesquisa, conta com cinco escolas de ensino fundamental na rede municipal, sendo quatro delas voltadas para o ensino fundamental de 1º a 5º ano e uma delas voltada do 1º ao 9º ano; quatro creches e duas escolas de educação infantil. Já na rede estadual, há uma escola que oferta o ensino fundamental dos anos iniciais aos finais; e a outra escola estadual oferta o ensino fundamental nos anos finais e o ensino médio. Há também um núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No que diz respeito às políticas linguísticas, estas se referem a “objetivos que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc., ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas” (MAHER, 2013, p. 119).

Conforme mencionado na introdução, diante da história do Brasil, as campanhas de nacionalização que surgiram devido às grandes guerras mundiais instauraram políticas linguísticas que proibiam diversos grupos minoritários, principalmente dos falantes das línguas alemã e italiana, de falarem as línguas de imigração (ALTENHOFEN, 2013; MARCO, 2009). De forma negativa, essas políticas causaram grandes perdas para esses grupos de imigração. Desde o final do século XIX, em Rodeio existiam escolas paroquiais nas quais os alunos tinham aulas em língua italiana. Com as campanhas de nacionalização, em 1940, as escolas paroquiais chegavam ao fim, as aulas teriam obrigatoriamente de ser em língua portuguesa (CANI, 2011; MARCO, 2009).

Em 2001, o ensino da língua italiana voltou a ser ofertado no município de acordo com a Lei Municipal n.º 1311/01 para as escolas municipais e estaduais, a partir de um projeto (Magister). Conforme explica Lorenzi (2014, p. 76, grifo no original), foi “*uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação* que estabeleceu o MAGISTER, cuja meta foi oferecer formação para professores que já atuavam na educação básica ainda sem formação superior”. Na rede municipal, há a carga horária semanal de uma aula para a língua italiana e duas para a língua inglesa. Quanto à rede estadual, no momento de geração dos dados desta pesquisa, o ensino de língua italiana havia sido retirado e, a partir de 2014, o ensino da língua espanhola passou a fazer parte da matriz curricular do ensino médio, sendo que o aluno opta entre a língua espanhola ou a língua inglesa durante os três anos do ensino médio.

Quando o aluno termina o ensino fundamental, ele não tem a possibilidade de continuar estudando a língua italiana na escola, devido à ausência dessa disciplina na escola da rede estadual de ensino médio. Entretanto, nem a lei nº 11.161/05, a respeito da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, nem os artigos da LDB 9394/96 que se referem às línguas, preveem retirar outras línguas do currículo para incluir o espanhol (LORENZI, 2014).

A escola estadual em que foi realizada esta pesquisa está localizada no centro da cidade. Grande parte dos alunos das outras escolas do município, quando terminam o ensino fundamental, se matriculam nela. A escola possui pouco mais de 400 alunos, tem por volta de 12 salas de aula e 52 funcionários. Ela funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. O ensino fundamental II funciona nos períodos matutino e vespertino, e o ensino médio nos três períodos. Conforme já mencionado, a partir do 1º ano do ensino médio, os alunos escolhem entre língua inglesa ou língua espanhola. No ensino médio, foco dessa pesquisa, são ofertadas duas aulas por semana da língua adicional escolhida pelo aluno. Segundo informações da secretaria da escola, no ano de 2017, 224 alunos optaram pela língua inglesa e 20 optaram pela língua espanhola.

Durante o ano de 2016, professores que lecionam na escola mencionaram que a instituição estava trabalhando com um projeto sobre a imigração italiana no Brasil, que movimentou todos os alunos de todos os turnos. Nesse projeto, foram trabalhados diversos assuntos como língua e cultura, de modo que se relacionasse de alguma forma com as disciplinas. De acordo com o *site* da escola, os alunos aprofundaram questões de imigração e as origens existentes no município. Na seção a seguir, são apresentados os sujeitos que responderam o questionário e, posteriormente participaram das entrevistas, bem como os procedimentos realizados para a geração de dados.

3.3 SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O termo sujeito se refere ao conceito utilizado pelo Círculo de Bakhtin (2012) que o define como o ser que se expressa em um processo socio-histórico através da linguagem. Com base nessa concepção, os sujeitos da pesquisa são estudantes de duas turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual no período matutino, sendo que uma turma tem como língua adicional o espanhol, e a outra optou pelo inglês. A escolha de alunos do primeiro ano se deve pelo fato de grande parte dos alunos terem tido recentemente contato com a língua italiana no ensino fundamental, que tem como línguas adicionais

obrigatórias o inglês e o italiano. Já no ensino médio, durante as aulas, as turmas se dividem no horário das disciplinas de língua inglesa e língua espanhola de acordo com a escolha dos alunos no início do ano letivo. Outro fator importante a ser descrito é que alguns alunos dessas turmas vêm de comunidades onde os moradores são descendentes de alemães e, portanto, têm contato com a língua alemã em casa.

Inicialmente, no dia 25 de outubro de 2016, me apresentei¹¹ na direção e convidei a escola a participar da pesquisa. Expliquei quais eram os objetivos e os procedimentos metodológicos. Além disso, entreguei a carta de apresentação e o formulário de solicitação e autorização (Apêndice A) para pesquisar na instituição de ensino, constando dados e explicando qual o intuito de me inserir nessa escola. A pedido da direção, fui até as duas turmas escolhidas para apresentar minha pesquisa, nas quais expliquei a eles também os objetivos e os procedimentos metodológicos, assim como entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos e os pais deles assinarem e estarem cientes do processo de pesquisa, caso aceitassem participar da investigação (Apêndice B).

Os sujeitos das duas turmas possuem entre 15 e 17 anos. A primeira turma tem 25 alunos e desses, alguns optaram por estudar inglês e outros espanhol. Quando chega o horário das aulas (que ocorrem no mesmo horário), os alunos do espanhol vão para outra sala. Devido ao fato de grande parte dos estudantes dessa sala não me conhecerem, senti que tiveram mais resistência para aceitar participar da pesquisa, sendo que apenas 10 alunos¹² concordaram em participar.

A segunda turma é um pouco maior, possui 30 alunos. Nessa turma, todos têm como língua adicional o inglês. Senti maior facilidade para expor a minha pesquisa, e os alunos foram mais receptivos e interessados em participar, tendo nesta sala 17 sujeitos que se disponibilizaram. Isso ocorreu pelo fato de eu já ter tido contato com eles no ensino fundamental, pois lecionei língua inglesa para muitos deles na escola municipal. No total, das duas turmas, 27 sujeitos aceitaram fazer parte da pesquisa.

Optei por fazer um questionário semiaberto, ou seja, com perguntas fechadas e abertas¹³ (Apêndice C) com os alunos das duas turmas para que eles pudessem, além de assinalar, escrever suas opiniões. Tal questionário foi entregue no primeiro dia junto com

¹¹ Utilizarei nesta seção a primeira pessoa do singular devido ao contato com o contexto da pesquisa.

¹² É importante destacar que desses 10 alunos, seis deles estudam espanhol.

¹³ Vale ressaltar que antes de entregar o questionário para as turmas, fiz um questionário piloto uma semana antes, com uma turma que eu lecionava na escola municipal, com o intuito de verificar se as questões estavam claras, antes de entrar em contato com os sujeitos desta pesquisa e aplicá-lo.

o TCLE. Solicitei que eles respondessem o questionário semiaberto em casa, pois em conversa com o diretor da escola a respeito do cronograma das aulas do bimestre, concordamos que seria melhor para os alunos responderem em casa. Já na entrega do questionário, alguns se disponibilizaram para serem sujeitos das entrevistas. Na mesma semana, retornei para a escola para recolher os termos assinados pelos pais e alunos além dos questionários respondidos pelos alunos. Dos 40 questionários entregues, 27 retornaram preenchidos. Portanto, os sujeitos da pesquisa são 27 participantes¹⁴ vindos de diversos bairros de Rodeio, sendo 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No quadro a seguir, constam os dados gerais dos alunos. Todas as informações foram geradas a partir do questionário semiaberto.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

SUJEITO	IDADE	CIDADE(S) EM QUE MOROU
ANA	15	SOMENTE EM RODEIO-SC
CAMILA	15	SOMENTE EM TIMBÓ-SC
CHRISTINE	16	INDAIAL-SC; TIMBÓ-SC
ESTEFÂNIA	15	SOMENTE EM RODEIO-SC
FOX	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
GABRIELLE	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
GIOVANI	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
JULIANA	15	SOMENTE EM RODEIO-SC
HEAD	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
HELEN	16	ASCURRA-SC
HENRIQUE	16	BRUSQUE-SC
INGRID	16	TIMBÓ-SC
JESSICA	15	TAIÓ-SC

¹⁴ Os sujeitos escolheram seus próprios pseudônimos para preservar a identidade de cada um deles.

LAURA	17	GUARAPUAVA-PR
LOUISE	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
LOUISIANA	16	TIMBÓ-SC
LUTHER	15	SOMENTE EM RODEIO-SC
MANHATTAN	15	ASCURRA-SC
MARCELA	15	ITAPIRANGA-SC; ASCURRA-SC; INDAIAL-SC
NATHY	15	TIMBÓ
OHIO	16	SOMENTE EM RODEIO-SC
PAULA	16	INDAIAL-SC
PAULINA	16	TIMBÓ-SC
RICK	17	BENEDITO NOVO-SC
SOPHIE	17	SOMENTE EM RODEIO-SC
THAINÁ	15	ASCURRA-SC
WESLEY	16	SOMENTE EM RODEIO-SC

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

A aplicação de um questionário semiaberto possibilitou identificar quais sujeitos fariam parte das entrevistas de acordo com as respostas dadas por eles, assim como a identificação dos assuntos mais citados pelos alunos. A partir das respostas às perguntas abertas, podem-se perceber opiniões, interesses, crenças, e vivências presentes na vida dos entrevistados. Vieira-Abrahão (2010) menciona que questionários são uma ferramenta fácil de ser aplicada, e são muito utilizados em geração de dados quando há uma quantidade maior de sujeitos, além de economizar tempo caso o pesquisador fosse entrevistar cada um individualmente. A autora também menciona a importância de manter total atenção ao desenvolver as questões, além de aplicar um questionário piloto antes de aplicar o oficial, para possíveis mudanças e melhoras na compreensão escrita. O questionário semiaberto, de acordo com Vieira-Abrahão (2010, p. 222), “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas

e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”. Assim, André (2000) afirma que a pesquisa não deixará de ser qualitativa devido à aplicação do questionário, mesmo com uma quantidade maior de sujeitos, pois, afinal, esses dados numéricos auxiliam a definir a proporção qualitativa do estudo.

A partir do levantamento do perfil linguístico dos alunos, depois de uma análise minuciosa de cada estudante, foram selecionados 10 sujeitos com disponibilidade para participar das entrevistas. A escolha dos sujeitos se deu a partir de três singularidades. A primeira singularidade diz respeito às respostas dos estudantes que demonstraram estar mais ligados às línguas de imigração. A segunda singularidade se volta aos alunos que demonstraram maior contato com as tecnologias digitais e a aprendizagem de língua inglesa. Já a terceira singularidade se refere aos estudantes que têm contato com as línguas de imigração e as línguas italianas e inglesa na escola, bem como a língua espanhola. Com isso, a partir do levantamento do perfil linguístico e da identificação das similaridades, decidiu-se fazer três entrevistas semiestruturadas em grupo, pois foi possível identificar respostas similares que marcavam bem o perfil linguístico de cada grupo.

Conforme Bauer e Gaskell (2002) descrevem, a entrevista em grupo permite observar o processo de interação, a dinâmica, as atitudes e mudança de opinião, além da liderança de opinião dos sujeitos. A entrevista em grupo possibilita dar maior estímulo aos sujeitos, a falar e reagir diante daquilo que os outros integrantes dizem, tornando-se uma interação social autêntica.

Os critérios de escolha para os entrevistados em grupo voltaram-se a alunos que trouxeram características que necessitavam de aprofundamento, tanto pelas respostas objetivas quanto descritivas dentro do questionário, levando em consideração também os alunos que apresentaram maior disponibilidade para participar. Como as entrevistas foram feitas no ano seguinte, possíveis entrevistados mudaram de escola ou de turno. Dessa forma, 10 estudantes foram os sujeitos entrevistados.

Houve a necessidade de desenvolver três roteiros, pois apesar de terem perguntas similares para todos os grupos, alguns questionamentos eram específicos para cada grupo. Assim, o primeiro grupo com quatro alunos foi intitulado como grupo “imigração” que, como mencionado anteriormente, as respostas dadas no questionário tinham questões voltadas às línguas de imigração italiana e alemã que eles tiveram contato principalmente no contexto familiar. O segundo grupo com quatro alunos foi intitulado “tecnologias”, sendo chamado dessa forma porque nos questionários os alunos identificaram

principalmente o uso da língua inglesa para se comunicar com pessoas ao redor do mundo através de redes sociais ou jogos *online*, demonstrando questões específicas sobre o assunto. Por fim, as duas estudantes pertencentes ao grupo “língua espanhola” tiveram essa denominação, pois, além de terem tido contato com a língua italiana, seja em contextos informais ou contexto escolar, e a língua inglesa no ensino fundamental, optaram por aprender a língua espanhola no ensino médio.

O quadro abaixo identifica os sujeitos das entrevistas, bem como os grupos de que fazem parte:

Quadro 2 – Participantes das Entrevistas

NOME	GRUPO
ANA	IMIGRAÇÃO
CAMILA	IMIGRAÇÃO
FOX	TECNOLOGIAS
HEAD	IMIGRAÇÃO
HELEN	LÍNGUA ESPANHOLA
JESSICA	LÍNGUA ESPANHOLA
LOUISIANA	TECNOLOGIAS
LUTHER	IMIGRAÇÃO
MANHATTAN	TECNOLOGIAS
OHIO	TECNOLOGIAS

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

O retorno da pesquisadora à escola ocorreu no dia 10 de abril de 2017, inicialmente conversando com a direção a respeito do que era necessário para continuar com a pesquisa. Assim, no dia 12 de abril de 2017 entrevistei os alunos. A direção disponibilizou uma sala para que eu pudesse entrevistá-los com tranquilidade. Foi preparado um roteiro de entrevista para cada grupo (Apêndice D), pois, conforme já explicitado acima, haviam questões particulares que eu necessitava aprofundar de acordo com o perfil linguístico dos estudantes.

Todos demonstraram tranquilidade quando eu os recepcionei, bem como consegui explicar qual seria o intuito da entrevista. Também informei e perguntei se não haveria problema para gravá-los em áudio, sendo que todos concordaram e não demonstraram estarem incomodados com isso. Entreguei os questionários que eles haviam respondido para lembrarem as informações que haviam escrito, sendo que alguns deles

identificaram pontos que podiam ter respondido ou aprofundado no questionário. Logo depois disso, iniciei as entrevistas. Por serem grupos menores, tudo ocorreu de forma tranquila, numa conversa aberta e reflexiva, que possibilitou depreender atitudes e relações que os sujeitos trazem a respeito das línguas que eles têm contato. Todos os grupos foram entrevistados no mesmo dia por meio de gravação em áudio. O primeiro grupo entrevistado foi o grupo “imigração”, com o qual a entrevista durou 22 minutos e 15 segundos; em seguida o grupo “tecnologias” com 23 minutos e seis segundos de duração, e, por fim, o grupo “língua espanhola”, cuja gravação durou 28 minutos e 51 segundos.

Quanto a ter contato com os sujeitos, fiquei atenta às interações dos alunos e percebi um cuidado maior ao falar da língua inglesa aprendida no ensino fundamental, disciplina que eu lecionava para eles. Porém, na maior parte da geração de dados, a interação tornou-se mais aberta pelo fato de terem me conhecido anteriormente. Isso se dá pela familiaridade e maior confiança em expor opiniões, crenças e outras atitudes em relação às línguas diante desta pesquisa. Bauer e Gaskell (2002) descrevem que é importante que o sujeito participante da pesquisa se sinta à vontade e que tenha um *rapport*, ou seja, uma relação de segurança e confiança com o pesquisador.

A entrevista em grupo semiestruturada deixou o contato com o sujeito mais livre, dando abertura a outras opiniões. Conforme Vieira-Abrahão (2010), esse tipo de entrevista dá maior flexibilidade, além de possibilitar interações ricas entre sujeitos e pesquisador. A entrevista semiestruturada permitiu tanto para mim como pesquisadora, quanto para os sujeitos da pesquisa, uma centralidade em relação ao assunto abordado, interagindo a partir de pontos que eram levantados. Também surgiram novas informações que foram discutidas e que não estavam presentes no roteiro, mas condiziam com as abordagens que foram surgindo no momento das entrevistas.

Nesse contexto, conforme descreve Fritzen (2012, p. 55),

Pesquisar a escola, como um *locus* de construção de práticas sociais e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extramuros escolares, tem-se construído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar.

A inserção no contexto, o desenvolvimento de um questionário semiaberto e entrevistas, preocupando-me com a qualidade dos discursos, ao fazer uma análise mais detalhada a partir da realidade dos sujeitos são pontos que identificam o tipo da pesquisa. O uso da linguagem faz com que o ser humano possa desenvolver suas ideias e explaná-

las aos outros, podendo-se dizer que há diversas maneiras de se expressar, independentemente do meio social em que isso ocorre (BAKHTIN, 2012). Dessa forma, a língua está estritamente relacionada com as vivências das pessoas, no convívio diário com a sociedade em que a língua está inserida, a região em que a pessoa habita, além de outros fatores presentes.

Por último, na subseção a seguir são apresentados os procedimentos para análise dos dados.

3.4 ANDANDO UM POUCO MAIS LONGE: PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Analisar dados requer uma técnica detalhada, com paciência e dedicação. Conforme Freitas, Cunha e Moscarola (1997), o pesquisador necessita dedicar tempo e criatividade para definir as dimensões de análise, afinal é um processo que faz com que o pesquisador estabeleça novos pontos de vista, além de trabalhar com a criticidade em relação ao objeto de estudo.

De acordo com as questões que foram surgindo nos dados, foram selecionadas dimensões de análises. As respostas dos questionários foram tabuladas para uma melhor compreensão do todo e também para o levantamento do perfil linguístico dos sujeitos, aprofundados nas entrevistas que foram transcritas, baseadas nas convenções de Preti (1999). Os dados foram organizados em categorias de acordo com as similaridades.

Inicialmente, excertos voltados ao *perfil linguístico* dos alunos foram selecionados. Em seguida, dados referentes às *atitudes dos sujeitos a respeito das línguas de imigração no contexto familiar e em outros contextos de convívio social* foram selecionados. Aprofundando um pouco mais as línguas adicionais, nos dados gerados vieram à tona questões voltadas às (1) *línguas adicionais e às atitudes e relações a respeito da língua italiana aprendida em casa e na escola*; logo em seguida, emergiram pontos de vista a respeito (2) *da língua inglesa e espanhola aprendidas no contexto escolar*; e, por fim, o (3) *uso das línguas adicionais por meio das tecnologias digitais por meio de jogos e redes sociais*.

Os excertos das entrevistas são analisados a partir do enunciado e dos dizeres dos sujeitos dentro de um contexto social e histórico (BAKHTIN, 2012). De acordo com os objetivos propostos, os dados foram organizados em categorias de análise a partir das aproximações de informações. As análises são separadas em (i) perfil linguístico dos

alunos; (ii) atitudes dos alunos sobre as línguas de imigração; e (iii) atitudes dos alunos em relação à língua italiana aprendida em casa e na escola, das línguas adicionais aprendidas na escola, assim como do contato dos alunos com línguas adicionais por meio das tecnologias digitais.

Por fim, a consciência crítica na hora de analisar os dados e a escolha dos procedimentos são o que definem a peculiaridade da pesquisa.

Na seção a seguir, os dados gerados com o questionário e as entrevistas serão apresentados, interpretados e analisados à luz da literatura, com o intuito de trazer, de forma crítica, o ponto de vista dos sujeitos a respeito das línguas que circulam nos contextos em que eles vivem.

4 “QUANDO PERCEBO, EU TÔ FALANDO”: UM OLHAR PARA AS LÍNGUAS PRESENTES NO CONTEXTO EM ESTUDO

O título do capítulo se inicia com um trecho da fala de Luther, um dos sujeitos da pesquisa. “Quando percebo, eu tô falando” se refere ao contato familiar com a língua italiana¹⁵. Então, no presente capítulo, desenvolvi¹⁶ a análise dos dados gerados a partir dos questionários e das entrevistas realizadas com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola de Rodeio. O capítulo é dividido em três seções: a primeira trata do levantamento do perfil linguístico dos alunos e o contexto bi/plurilíngue; a segunda aborda as línguas de imigração no contexto familiar e em outros contextos de convívio social dos estudantes; e a terceira seção trata das relações da língua italiana aprendida em casa e na escola, das línguas adicionais aprendidas na escola, bem como do contato dos alunos com línguas adicionais por meio das tecnologias digitais.

A partir disso, retomo os objetivos da pesquisa que norteiam as análises deste capítulo. Como objetivo geral, pretendo *depreender atitudes de alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais*. Como objetivos específicos: (1) *levantar o perfil linguístico dos alunos*; e (2) *analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais a partir da visão dos alunos*. A interação e as opiniões que foram geradas neste estudo são analisadas a partir do viés teórico apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

Conforme já mencionado, na seção a seguir, apresento o levantamento do perfil linguístico dos sujeitos a partir dos dados gerados pelo questionário semiaberto, bem como a percepção do que é ser bilíngue para os sujeitos participantes das entrevistas em grupo.

4.1 “CHEGA QUASE AO PONTO”: O CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE E O PERFIL LINGUÍSTICO DOS SUJEITOS

O título da seção “Chega quase ao ponto”, se remete à fala de Luther e que está contextualizado no excerto 01 nas páginas a seguir. Essa expressão se refere ao momento em que é questionado se o sujeito se considera bilíngue. Diante das respostas dadas nos

¹⁵ Excerto 06 que será analisado na seção 4.2.1.

¹⁶ A partir deste capítulo de análise, optei por trabalhar com a primeira pessoa do singular devido à minha inserção no ambiente pesquisado.

questionários, e reforçada posteriormente com a transcrição das entrevistas, apresento o levantamento do perfil linguístico a respeito das línguas faladas e escritas dos sujeitos desta pesquisa, alcançando o primeiro objetivo específico deste estudo.

No quadro a seguir, apresento, de forma organizada, as respostas dadas no questionário (Apêndice C). Destaco os sujeitos e suas práticas de oralidade e escrita com diferentes línguas. O quadro traz as informações baseando-se nas respostas dos 27 alunos, sujeitos que, conforme descrito no capítulo anterior, aceitaram participar da pesquisa por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Quadro 3 – Línguas faladas e escritas além do português pelos sujeitos do questionário

SUJEITO	LÍNGUAS FALADAS	PESSOAS COM QUEM SE COMUNICA (nessas línguas)	LÍNGUAS ADICIONAIS APRENDIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR	SITUAÇÕES EM QUE AS LÍNGUAS ADICIONAIS SÃO ESCRITAS
ANA	Nenhuma	Italiano – pai e mãe	Inglês e italiano	Inglês – na escola
CAMILA	Nenhuma	Italiano -Pai/tios/avós paternos; Alemão - Mãe/tios/avós maternos	Inglês e espanhol	Nenhuma
CHRISTINE ESTEFÂNIA	Inglês Nenhuma	Professores Ninguém	Inglês Inglês e italiano	Na escola Inglês e italiano – na escola
FOX	Inglês	Primo e colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – na escola e na internet
GABRIELLE	Inglês, espanhol e italiano	Italiano – mãe e vizinhos; espanhol – professores	Inglês, italiano e espanhol	Inglês, italiano e espanhol – na escola
GIOVANI	Inglês	Professores e colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – na escola e na internet
JULIANA	Nenhuma	Ninguém	Inglês e italiano	Nenhuma
HEAD	Italiano	Avós paternos e maternos	Inglês e italiano	Nenhuma
HELEN	Nenhuma	Italiano – pai, mãe, irmãos, tios e primos	Inglês, italiano e espanhol	Espanhol – na escola
HENRIQUE	Nenhuma	Ninguém	Inglês	Inglês – na escola
INGRID	Nenhuma	Ninguém	Inglês e espanhol	Nenhuma
JESSICA	Espanhol	Professores	Inglês, italiano e espanhol	Espanhol – na escola
LAURA	Nenhuma	Espanhol – Professores	Inglês e espanhol	Espanhol – na escola
LOUISE	Nenhuma	Ninguém	Inglês	Inglês – na escola

LOUISIANA	Nenhuma	Ninguém	Inglês e italiano	Nenhuma
LUTHER	Italiano	Pai, mãe, avós paternos e maternos	Inglês e italiano	Nenhuma
MANHATTAN	Inglês	Colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – em casa, na escola, na internet
MARCELA	Inglês	Professores	Inglês e italiano	Inglês – na escola
NATHY	Nenhuma	Ninguém	Inglês	Inglês – na escola
OHIO	Inglês	Colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – em casa, na escola e na internet
PAULA	Alemão e inglês	Alemão – mãe, avós maternos e vizinhos; Inglês – primo e professores	Inglês e italiano	Alemão, inglês e italiano – em casa e na escola
PAULINA	Nenhuma	Ninguém	Inglês	Nenhuma
RICK	Nenhuma	Ninguém	Inglês e italiano	Nenhuma
SOPHIE	Italiano	Vizinhos	Inglês, espanhol e italiano	Espanhol e italiano – na escola
THAINÁ	Nenhuma	Alemão – tios	Inglês	Inglês – na escola e na internet
WESLLEY	Nenhuma	Inglês – colegas/amigos	Inglês e italiano	Nenhuma

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro demonstra que há uma diversidade de línguas com as quais os sujeitos têm contato. Quanto às línguas faladas além do português, oito estudantes reportaram utilizar o inglês; dois estudantes reportaram o espanhol; quatro, o italiano; e um sujeito apenas reportou utilizar o alemão. É essencial chamar a atenção para a quantidade (15) de respostas negativas ao questionamento “Você fala outra(s) língua(s) além do português?”. Porém, alguns desses 15 participantes, ao responderem à pergunta seguinte do questionário “Em que língua você se comunica com as pessoas de sua família?”, se contradisseram, afirmando falar outra língua com alguns membros da família. Pode-se interpretar esse achado pela língua de imigração ser vista pela sociedade como desprestigiada, dando a ela um *status* de minoria perante outras línguas consideradas elitizadas, supondo-se que há a ideia de ainda existir um falante sem erros, sem dificuldades ao se expressar em determinada língua (RAJAGOPALAN, 2003).

Considerando as línguas aprendidas na escola, diante do contexto escolar estudado, todos os 27 alunos reportaram que têm/tiveram aulas de inglês na escola; 18 tiveram italiano; sete alunos têm/tiveram espanhol. Ao questioná-los a respeito das línguas utilizadas para escrever e em que situações escrevem, 14 alunos mencionaram escrever em inglês na escola; cinco alunos utilizam o inglês para escrever na internet, e

três escrevem em inglês em casa. Quanto ao italiano, quatro alunos escreviam na escola e um em casa. E quanto à língua espanhola, quatro alunos utilizam a língua escrita no contexto escolar. E, por fim, quanto à língua alemã, um sujeito escreve em casa e na escola. Diante das situações em que as línguas são escritas, observa-se que o contexto escolar predomina, pois, os letramentos escolares são dominantes devido às relações de poder existentes nele (ZAVALA, 2010).

A partir do contexto estudado, quanto às línguas adicionais, predominantemente, devido às políticas linguísticas educacionais, a língua inglesa é aquela que prevalece quando se trata de língua ensinada na escola. Logo depois vem a língua italiana, obrigatória no ensino fundamental na rede municipal; na sequência, a língua espanhola optativa no ensino médio na escola em que ocorre esta pesquisa; e por último, a língua alemã destacada por um sujeito, que é obrigatória no ensino fundamental de alguns municípios próximos à Rodeio devido à colonização alemã e às políticas linguísticas adotadas nesses locais específicos.

Outro dado significativo revelado pelas respostas ao questionário se refere a algo que ganha destaque atualmente: o aprendizado de línguas por meio das tecnologias digitais. Os sujeitos afirmaram que o acesso aos jogos e à internet facilita o contato com outras pessoas e outras atividades que, devido ao interesse deles, ampliam a facilidade e os meios para poder falar outra língua. O ato de escrever se volta majoritariamente para as atividades exercidas na escola, e em seguida, para as atividades desenvolvidas na internet de forma autônoma (COMBER; CORMACK, 1997; LIMA; PINHEIRO, 2015).

Dos 27 sujeitos participantes do questionário, conforme mencionado no capítulo anterior, 10 foram selecionados para as entrevistas semiestruturadas, feitas em três grupos distintos. O primeiro grupo, intitulado de grupo “imigração”, se refere a quatro sujeitos que utilizam os pseudônimos Ana, Camila, Head e Luther e que foram agrupados dessa forma por suas respostas evidenciarem línguas de imigração que aprenderam em casa, bem como relações dessas línguas com aquelas que são aprendidas na escola. O segundo grupo, intitulado “tecnologias”, é composto por quatro sujeitos com os pseudônimos Fox, Louisiana, Manhattan e Ohio, que demonstraram contato constante com outras línguas por meio de jogos *online* e redes sociais. Por fim, o terceiro grupo, “língua espanhola”, é intitulado desta forma pelo fato de as duas alunas, Helen e Jessica terem aprendido italiano e inglês no ensino fundamental e terem optado por aprender espanhol no ensino médio.

A partir da análise geral do perfil linguístico dos sujeitos, trabalhou-se nas entrevistas com as percepções dos estudantes a respeito do que é ser bilíngue. Os estudantes do grupo “imigração” foram questionados sobre seu contato com a língua italiana ou alemã em casa, e se eles se consideram bilíngues.

Pesquisadora: *Vocês se consideram bilíngues?*

[silêncio por alguns segundos]

Luther: *Olha, **chega quase ao ponto**¹⁷, mas assim se for **pra mandar escrever mesmo quase o italiano.***

Camila: *É, escrever...*

Luther: *Às vezes tem alguma dúvida mas entender e falar vai quase fluentemente.*

Head: *É o que mais a gente usaria, tipo pra falar, assim é o que mais a gente sabe. **Escrever não tanto, né? Mas, é... muito importante.** (pausa) **Só que eu não me considero bilíngue, assim... porque a gente não sabe muito ainda, a gente sabe mais o básico assim, o que a gente aprendeu em casa com os avós.***

(Excerto 01, entrevista, grupo imigração).

No excerto acima, o silêncio após a pergunta da pesquisadora chama a atenção. De acordo com Bakhtin (2012), o silêncio também é uma resposta, uma forma de o sujeito se expressar em relação a um enunciado anterior. A partir do diálogo há sempre uma resposta, mesmo que essa resposta venha em forma de silêncio (FARACO, 2009). É na interação que ocorre a realidade fundamental da língua, dando sentido ao que se quer expressar a partir do discurso. Na entrevista, os sujeitos ficaram pensando por um tempo até que Luther afirma que *chega quase ao ponto*, inferindo que para ser bilíngue o sujeito precisaria saber escrever também. Head e Camila confirmam esse ponto de vista ao afirmar que não têm tanto domínio na *escrita*. Head, por fim, confirma que ele sabe mais *o básico, o que aprendeu em casa com os avós*, dando a entender que seria necessário ter um aprendizado mais monitorado, sistematizado como as línguas aprendidas na escola, para que o sujeito possa ser considerado bilíngue, podendo aqui retomar o conceito de capital linguístico proposto por Bourdieu (1998), referindo-se ao valor atribuído às línguas consideradas legitimadas. No contexto mencionado, como também relacionando com o quadro 3 que resumia as línguas faladas e escritas além do português reportadas pelos respondentes do questionário, é possível observar, conforme Fritzen e Ristau (2013, p. 260-261) que:

Falas de determinados grupos sociais minoritarizados, vistas como expressões corrompidas da língua, foram estigmatizadas e alvo de duras críticas. Esse fato revela, de alguma forma, o poder da escrita em detrimento da oralidade, uma

¹⁷ As palavras em negrito são destaques feitos pela pesquisadora para partes essenciais a serem analisadas, seguindo as convenções de transcrição de Preti (1999), adaptadas.

vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica. As práticas de letramento de instituições reconhecidas socialmente, com frequência, são mais valorizadas que as práticas orais ocorridas na esfera familiar, por exemplo.

Pelo fato de convivermos em uma sociedade grafocêntrica, os sujeitos mencionam que é necessário também ler e escrever para serem considerados bilíngues, pois assim eles teriam domínio completo da língua. Essa concepção vem da escola, que trabalha nesse sistema grafocêntrico. A escola tende a desenvolver um trabalho voltado à escrita e à leitura. Posteriormente, o foco recai sobre a oralidade e à escuta.

A mesma pergunta foi feita para os sujeitos entrevistados no grupo “tecnologias” que durante toda a entrevista afirmam falar e escrever em inglês com pessoas de outros países, porém quando perguntei na entrevista se eles se consideram bilíngues, tecem os seguintes pontos de vista:

Pesquisadora: *Vocês se consideram bilíngues?*

Entrevistados: *É... (pausa) quase.*

Fox: *A gente consegue falar, mas...*

Ohio: *É que assim, a gente consegue falar inglês, mas a gente não sabe tudo.*

Louisiana: *É, não é fluentemente.*

Pesquisadora: *Vocês acham que pra ser bilíngue precisa saber tudo...*

Ohio: *É, eu acho que é melhor, né?*

Fox: *Saber o suficiente pra falar, tipo, sem medo mesmo.*

Pesquisadora: *Tem como saber tudo?*

Ohio: *É, não, né? Mas...*

Manhattan: *Eu falo que eu não sei [se é bilíngue], porque eu não sei como eu me sairia. Eu nunca fui testado assim, sabe. Eu nunca fui testado ao máximo, ninguém nunca me testou assim.*

Ohio: *Não tudo, assim, mas a maioria, né?*

Fox: *Eu também.*

Pesquisadora: *Mas na tua concepção assim, na tua visão, tu se considera?*

Manhattan: *É, eu me viraria.*

Louisiana e Fox: *É.*

Ohio: *É, dá pra se virar bem até. O que a gente sabe, assim, dá pra se virar bem.*

[Pequena pausa] *Dá pra viver.*

(Excerto 02, entrevista, grupo tecnologias).

Neste excerto, é possível associar novamente uma pausa para pensar e em unísono um olha para o outro e diz *quase*. Os sujeitos levantam a questão de que eles *não sabem tudo* e de que não se consideram *fluentes* na língua. Para Fox, ser bilíngue envolve saber falar o suficiente para *falar sem medo*. Dessa maneira pode-se destacar, nas palavras de Grosjean (1992, p.52), que o bilíngue é considerado “o “ideal”, o “verdadeiro”, o “equilibrado”, o bilíngue “perfeito”. Todos os outros (de fato, a vasta

maioria das pessoas que usam duas línguas em seus cotidianos) não são “realmente” bilíngues ou são “tipos especiais” de bilíngues”¹⁸.

Diante da crítica a respeito do bilíngue perfeito feita por Grosjean (1992, 2012), é necessário observar as características de cada sujeito, suas experiências, e em que momentos as línguas são usadas. No excerto acima, Manhattan menciona que não sabe se é bilíngue, pois nunca foi “*testado*”, nunca fez um teste que identificasse se ele domina a língua inglesa. Aqui surge mais um mito determinado pela sociedade a partir de práticas escolares, concursos, e testes padronizados que tentam definir se o sujeito é bilíngue avaliando conhecimento linguístico sem considerar a bagagem linguística e cultural que a pessoa traz consigo. Conforme mencionado nos acordos teóricos, o bilíngue não é a soma de dois monolíngues (GROSJEAN, 2012; RAJAGOPALAN, 2003). O bilíngue usa as línguas dependendo do contexto, do interlocutor, e do objetivo daquela interação comunicativa específica. Às vezes, ele terá mais facilidade em se expressar em uma língua e menos em outra, mas isso não faz dele mais ou menos bilíngue (MAHER, 2007).

Ao tratar de sujeito bilíngue, no contexto estudado é possível identificar o contato dos sujeitos com as línguas de imigração. Na próxima seção, são abordadas atitudes dos sujeitos, assim como relações feitas por eles a respeito das línguas de imigração.

4.2 “AÍ SÓ SEGUE O RITMO”: ATITUDES DOS SUJEITOS DIANTE DAS LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO

O trecho escolhido para abrir o título da seção, se refere à fala de Head “Aí só segue o ritmo”, que faz parte do excerto 06 (a ser analisado na seção 4.2.1). Head destaca que quando alguém fala a língua de imigração na família, os outros começam a falar também, de maneira natural.

Ao se tratar das atitudes dos sujeitos, estas partem das suas relações familiares e sociais. São construídas crenças, valorações e opiniões de acordo com o contexto em que cada sujeito se encontra situado. De acordo com Rutherford (1990, p. 19-20), a identidade marca o “encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora”. No cenário onde ocorre a pesquisa, tanto no questionário quanto nas entrevistas, ficou marcada a questão identitária dos alunos, bem como as atitudes deles a respeito das línguas de imigração que circulam no local em que vivem. A partir

¹⁸ “He or she is the “ideal”, the “true”, the “balanced”, the “perfect” bilingual. All the others (in fact, the vast majority of people who use two languages in their everyday life) are “not really” bilingual or are “special types” of bilinguals” (GROSJEAN, 1992, p. 52, tradução nossa).

desta parte do trabalho, foco recai sobre essas línguas de imigração, principalmente sobre a língua italiana que foi a que teve maior destaque devido ao contexto. A primeira subseção apresenta e discute os dados relativos às línguas de imigração no contexto familiar e a segunda, a essas línguas em outros contextos de convívio social.

4.2.1 “E quando percebo, falo junto”: Línguas de imigração no contexto familiar

O trecho escolhido para abrir o título desta subseção, se refere à fala de Luther “e quando percebo, falo junto”, que faz parte do excerto 06 (a ser analisado em breve). Luther concorda com Head que em situações em família, quando alguém se comunica na língua italiana, inconscientemente ele faz uso dessa língua para interagir.

O enfoque da presente subseção é trabalhar com dados advindos do questionário e das entrevistas que abordam o contato dos sujeitos com as línguas de imigração com relação ao contexto familiar. De forma inicial, a partir do questionário, conforme explicitado na seção anterior, foi feito um levantamento do perfil linguístico dos alunos que facilitou a compreensão e estabeleceu a relação dos sujeitos com as línguas com as quais eles se sentem mais familiarizados. No questionário, quando perguntado a respeito da língua de imigração aprendida com a família, os sujeitos relacionaram-na com pessoas mais velhas, pais, avós e tios. Com pessoas próximas à idade dos sujeitos como primos e irmãos, há o uso frequente da língua portuguesa. No quadro abaixo, com base no quadro 2, dou ênfase para as línguas utilizadas em casa pelos sujeitos, descrevendo em números as respostas de todos os 27 alunos que responderam ao questionário:

Quadro 4 – Línguas utilizadas com a família

Pai	(4) Italiano	() Alemão	(26) Português	() Outra
Mãe	(4) Italiano	(2) Alemão	(27) Português	() Outra
Irmãos/Irmãs	(1) Italiano	() Alemão	(24) Português	() Outra
Avô/Avó Paternos	(3) Italiano	() Alemão	(25) Português	() Outra
Avô/Avó Maternos	(2) Italiano	(2) Alemão	(25) Português	() Outra
Tios/Tias	(2) Italiano	(2) Alemão	(26) Português	() Outra
Primos/Primas	(1) Italiano	() Alemão	(26) Português	(2) Inglês

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Ao perguntar em que língua eles se comunicam com as pessoas da família, a maioria dos alunos que tem acesso à alguma língua de imigração em casa utiliza essa

língua para conversar com maior frequência com pessoas mais velhas. Porém, apenas nove sujeitos afirmam conversar em alguma língua de imigração em casa. Essas informações que surgiram no questionário foram reafirmadas durante as entrevistas, conforme os excertos a seguir.

Os sujeitos do “grupo imigração” relatam que têm contato com a língua italiana em casa, mas também destacam perceber que os mais jovens estão perdendo o contato com a língua de imigração, conforme o excerto 03:

Ana: *Eu também acho que o italiano também entra também nessa questão, porque a gente não é, não é muito fã de falar o italiano e já na nossa geração muita gente já não fala e vai perdendo e daqui a algum tempo também o valor...*

Pesquisadora: *Então tu acha que tá perdendo de...*

Ana: *Tá perdendo...*

Pesquisadora: *De quando vieram os mais velhos até agora?*

Ana: *Sim.*

Luther: *Porque eles também, como que eu falo um pouco de italiano, eu não vou ter às vezes um amigo meu que vai falar italiano comigo. Isso ajuda, querendo ou não. Eu vou ter que falar às vezes com pessoas mais de idade um outro assunto, aí eu vou conseguir falar, e falando a gente vai exercitando e a gente consegue aprimorar muito mais né, e... e hoje em dia não, a gente tem o português, as nossas gírias, a gente vai esquecendo das outras línguas, o inglês também ajuda bastante, mas vai se perdendo um pouco, né, as outras línguas...*

Pesquisadora: *Então, vocês acham que com os mais novos é mais difícil de se comunicar em italiano?*

Entrevistados: *Sim!*

Luther: *Sim, se eu falar, às vezes eu até brinco, às vezes faço alguma brincadeira, falo e eles não entendem, né?*

Pesquisadora: *Eles não entendem?*

Luther: *Ah, eles perguntam: - ah, traduz?*

Pesquisadora: *Mesmo eles sendo descendentes de italianos?*

Luther: *Mesmo eles sendo.*

Head: *Sim!*

Ana: *Eu sinto fal...! Não é o caso de eu sentir falta, mas assim, vendo as pessoas mais de idade como meus pais que não são tão novos e pra minha geração, entre a escala de idade dos meus pais pra minha, muitos jovens já não falam mais, é muito difícil de ouvir jovens, é mais gente idosa.*

Luther e Head: *Uhum.*

(Excerto 03, entrevista, grupo imigração).

Nesse excerto, os sujeitos reforçam a relação da língua italiana com as gerações mais velhas, inclusive Ana se coloca na posição de quem não fala mais a língua. Ela usa a expressão *a gente não é muito fã de falar italiano*, associando também a questão da

valorização do uso da língua no contexto em que vive. Luther se coloca na posição de quem fala o italiano, em hibridismo com o português, porém percebe que é mais difícil encontrar pessoas da idade dele para se comunicar, apenas pessoas com mais idade, pois há a necessidade de praticar o italiano para favorecer o contato e o aperfeiçoamento linguístico, pois, assim, a língua se mantém viva, bem como estimula os sujeitos a interagirem utilizando-a. Luther sente a necessidade de utilizar expressões em italiano que deem conta do que ele quer comunicar. Nesse sentido, pode-se afirmar a necessidade de em determinados momentos comunicativos, fazer a troca de códigos para expressar algum sentimento ou ideia.

Maher (2007, p. 75) aponta que a troca de códigos diz respeito aos:

(...) recursos comunicativos poderosos dos quais ele [o indivíduo bilíngue] lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente bilíngues podem contar. E é por isso que eles geralmente se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngues: na interação com monolíngues, não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm à sua disposição.

De acordo com o excerto acima, o sujeito bilíngue utiliza as línguas para diversas finalidades. Como no caso de Luther que menciona que se ele fizer uma brincadeira usando a língua italiana com alguns colegas, eles falam: *Ah, traduz?*, o que demonstra a necessidade de Luther se sentir mais à vontade utilizando as duas línguas (português e italiano) procurando maneiras de utilizá-las.

Por fim, Ana reforça que *muitos jovens já não falam mais, é muito difícil de ouvir jovens, é mais gente idosa*, remetendo novamente a língua italiana aos mais velhos. Krieser (2015), em sua dissertação a respeito das representações da língua italiana falada no município de Rodeio, descreve que há possíveis causas para a perda ou a diminuição da utilização do italiano com os mais jovens. Inicialmente, há o fato de algumas pessoas, como, por exemplo, pais e professores, acreditarem que é necessário a criança aprender português, pois é a língua por meio da qual ela vai se comunicar em sociedade. Outro fator é a questão de a família considerar a língua de imigração somente um aspecto cultural, além de levar em conta que, por vezes, um dos pais não é descendente de determinada língua de imigração. Além disso, é possível também que esses fatores ocorram inconscientemente e certamente há também outros motivos particulares que interferem nas decisões de algumas famílias de não passar adiante a língua de imigração, como por exemplo, os resquícios das leis que dificultaram o acesso às línguas dos

imigrantes durante a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo, resultando numa considerável diminuição do uso das línguas de imigração (ALTENHOFFEN, 2013).

No excerto a seguir, os estudantes do grupo “tecnologias”, também afirmam que os mais jovens têm menos contato com as línguas de imigração, porém destacam outros fatores que seriam responsáveis por essa diminuição.

Pesquisadora: *Vocês acham que o pessoal mais novo não fala muito?*

Ohio: *É difícil!*

Fox: *É difícil achar alguém que fala alemão ou italiano.*

Manhattan: *Não!* [balançando a cabeça negativamente]

Pesquisadora: *E por que vocês acham que perde isso?*

Ohio: *É porque eles...*

Fox: *É porque eles perdem o interesse, né, tipo...*

Fox: *É, a maioria não quer, tipo...*

Manhattan: *Tem tanta coisa pra se interessar hoje em dia, videogame, o computador, eles devem achar bem mais interessante do que aprender uma língua nova.*

Ohio: *Do que aprender a língua* [referindo-se à língua de imigração].

Pesquisadora: *Entendi.*

Manhattan: *Aí eles perdem o interesse.*

Ohio: *Ah, tipo, por exemplo eu, a única que eu tenho mais vontade de aprender mesmo é o inglês porque eu gosto, mas italiano eu também gosto, só que não chama tanta a atenção quanto aprender inglês, porque a maioria das coisas que tem hoje em dia, jogo, tudo é em inglês, então, é, seria o melhor pra aprender, pelo menos pra mim. Seria assim...*

(Excerto 04, entrevista, grupo tecnologias).

De acordo com o excerto, os três sujeitos reconhecem que a redução do interesse em conhecer a língua de imigração se deve às circunstâncias atuais, em especial pelo contato com as tecnologias digitais e as línguas adicionais na atualidade, que ganham mais destaque e os sujeitos se interessam mais para aprender. Os sujeitos remetem a diminuição a fatores voltados por preferências atuais dos jovens, atribuindo às línguas valores diferentes, fator presente também no estudo de Marco (2009). É comum que umas línguas chamem mais atenção do que outras devido ao *status* que lhes é concedido. No caso de Ohio, o fato de a sociedade prestigiar mais uma língua do que a outra interfere na valorização de outras línguas, pois, para ter facilidade em se comunicar ao redor do mundo, o inglês se torna essencial. Isso pode se referir a uma ideologia cotidiana, pelo fato da língua inglesa fazer parte de um capital linguístico mundial (BOURDIEU, 1998), e ser considerada uma língua franca (SEIDLHOFER, 2005). Esses sujeitos também têm

ou tiveram contato com línguas de imigração em casa. No excerto a seguir, Ohio e Louisiana se referem à língua italiana enquanto Manhattan e Fox, à língua alemã:

Pesquisadora: *Em que situações a família de vocês fala a língua italiana, alemã?*

Ohio: *Geralmente quando tão conversando **entre eles**.*

Manhattan: *Quando **tão brabo**. (risadas)*

Ohio: *É, quando tão brabo também. Italiano, mesmo...*

Fox: *No almoço. Meu vô falava bastante pra gente quando tava comendo, ele chegava pra mim e falava: Mein Gott! [Meu Deus] (risadas) Não sei falar isso.*

Louisiana: *Quando **não é pra gente saber uma coisa que eles falam**.*

Ohio: *Geralmente quando eles tão falando entre eles, ou que nem meu vô quando ele fala com os amigos dele **mais velhos**, eles conversam em italiano. E quando tá brabo.*

(Excerto 05, entrevista, grupo tecnologias).

Inicialmente, é importante constatar que, ao se referirem à família, os alunos descrevem momentos cotidianos, como por exemplo, um almoço de família ou quando os avós ou pais estão nervosos e utilizam a língua de imigração para expressar seus sentimentos. Para Pavlenko (2005), a troca de língua para se expressar pode favorecer o interlocutor bilíngue, utilizando o idioma que exerça mais poder para ele e que possa dar mais ênfase ao que ele pretende falar. As situações sociais de uso da língua demonstram momentos espontâneos que identificam qual a língua com que os sujeitos têm maior familiaridade, sendo a língua que vem à tona quando as pessoas estão nervosas, ansiosas ou extremamente felizes. Ohio relata que a família fala italiano quando conversam *entre eles*. O fato de se colocarem em terceira pessoa indica que eles não têm voz ativa nos diálogos em questão. Os mais velhos conversam com esses sujeitos em português.

Ao longo da conversa, Ohio explicou que entende parte do que é falado, mas que não fala a língua italiana. Louisiana, que também é descendente de italianos, diz que a família fala em italiano quando *não é* para ele saber sobre algum assunto, tendo assim uma mudança de código consciente devido ao assunto em questão (MAHER, 2007).

Já os sujeitos do grupo “imigração” relatam interagir mais com os pais e avós na língua de imigração, conforme o excerto a seguir:

Pesquisadora: *[...] Só deixa eu entender uma coisa, mas assim, em que momentos vocês falam com eles? É isso que...*

Entrevistados: *É...*

Camila: *Pra mim é bem **aleatório** assim...*

Entrevistadora: *Mas vocês falam...*

Camila: *Às vezes acontece, eu falo... falei.*

Pesquisadora: *Aham.*

Luther: *Eu, eu mais em uma situação pra descontrair, uma brincadeira que a gente faz, ou às vezes também pra falar, às vezes sério. Tô ali junto com o meu pai e quando percebo falo junto, e assim, quando percebo eu tô falando [referindo-se à língua italiana]...*

Head: *No cotidiano a gente chega com os nonos, que nem eu, tipo, tô falando português, normal, aí eu falo um pouco italiano, aí eles falam, eles fazem, tipo, quase tudo em italiano. Aí só segue o ritmo.*

(Excerto 06, entrevista, grupo imigração).

Os sujeitos do excerto 06 mencionam que começam a conversar em português e quando percebem estão falando italiano quando interagem com a família. García e Wei (2014) afirmam que a troca favorece as construções de sentido, legitimando o ato comunicativo. As duas línguas fluem naturalmente para os sujeitos por causa da situação comunicativa, fator que marca o bilinguismo. O sujeito bilíngue faz a troca e utiliza todos os seus recursos linguísticos para efetivar a comunicação de forma natural.

Diante do contexto familiar e das relações estabelecidas com os sujeitos, foram exploradas outras questões durante as entrevistas, como, por exemplo, a opinião dos alunos a respeito das línguas faladas na nossa região e com outras pessoas do convívio social. Para isso, aprofundo o assunto na subseção a seguir.

4.2.2 “Tem coisa que muda bastante”: línguas de imigração em outros contextos de convívio social

O trecho escolhido para abrir o título desta subseção, se refere à fala de Luther “tem coisa que muda bastante”, que faz parte do excerto 10 (a ser analisado em breve). Luther aponta as diferenças no falar do italiano de Rodeio para o italiano falado em Acurra, município vizinho. Nesta subseção, então, o foco recai sobre as relações entre as línguas de imigração na região em que vivem os sujeitos da pesquisa e seus respectivos usos além do contexto familiar. Decidi criar uma nova subseção, pois os sujeitos mencionam fatores específicos do município, suas atitudes perante o contato com as línguas de imigração, bem como as relações com as cidades vizinhas. Nesta subseção, pretendo situar a região dos sujeitos e também seus pontos de vista com relação às línguas de imigração que eles têm contato. Como o contexto é mais voltado para a língua italiana, todos os três grupos mencionaram que a região tenta manter a cultura dos imigrantes. No

excerto abaixo, o grupo “língua espanhola” revelou sua opinião a respeito das línguas de imigração presentes na cidade:

Pesquisadora: *Qual é a opinião de vocês em relação à língua, seja italiana, alemã também, na nossa cidade?*

Jessica: *Eu acho muito importante, por causa que tipo, porque além da **cultura** do lugar, é uma forma, não só de conhecer a cultura de Rodeio, mas de um lugar do outro lado do mundo, tipo a Itália, italiano. É muito importante, **mesmo que seja um dialeto**, que não seja realmente assim o italiano da Itália, é importante **porque já tem uma base, um conhecimento sobre até a cultura de lá**. Eu acho bastante importante por causa disso.*

Helen: *Acho importante também até pra quem vem **conhecer um pouquinho da cultura que eles trouxeram pra cá, né?***

(Excerto 07, entrevista, grupo língua espanhola).

É possível observar que o contato com a língua de imigração dá ênfase ao contato cultural e a relação Brasil-Itália. Para Jessica e Helen, aprender uma língua é aprender sobre uma outra cultura. De acordo com Maher (2007, p. 261), a cultura é “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. O acesso à cultura dos imigrantes favorece a compreensão do contexto social atual e das relações sociais que estão no entorno dos sujeitos.

Jessica ao afirmar *mesmo que seja um dialeto*, demonstra que há uma contraposição entre a língua falada na região com a língua oficial da Itália, conforme já discutido anteriormente. A língua padrão, considerada pelos sujeitos o italiano da Itália, está envolta de relações de poder, e recebe o *status* de língua legitimada (BOURDIEU, 1998; KRIESER, 2015).

A mesma pergunta foi feita para o grupo “tecnologias”, que respondeu da seguinte maneira:

Entrevistadora: *E qual que é a opinião de vocês em relação ao italiano e o alemão na nossa cidade?*

[Silêncio de cinco segundos]

Entrevistados: *É...*

Fox: *Ah, é uma boa pra gente aprender.*

Ohio: *Ah, a cultura é forte, assim... mantém bastante ainda a tradição, ainda mantém bastante por aqui.*

Manhattan: *Alemão não tanto...*

Fox: *É, alemão bem pouco...*

Manhattan e Ohio: *Mais italiano mesmo...*

Ohio: *Mas tipo, se for pra Blumenau também é as culturas de alemão...*

(Excerto 08, entrevista, grupo tecnologias).

Diante da pergunta, identifica-se novamente o silêncio, pois os sujeitos tiveram de refletir sobre o contato atual deles com a língua de imigração para emitir suas opiniões. No excerto 8, observou-se como a língua está intrinsicamente relacionada à cultura. A língua é social, cultural e historicamente construída e ressignificada (BAKHTIN, 2012).

Em concordância com o grupo anterior e a resposta dada pelos sujeitos nesse excerto (8), é possível confirmar que no município de Rodeio a cultura italiana ainda é presente no dia a dia das pessoas. Fox se referiu à língua italiana afirmando que *é uma boa pra gente aprender*. Ele olhou para o contexto presente e verbalizou uma atitude valorativa com relação à língua de imigração. Já Ohio menciona a respeito da *cultura* e da *tradição*, com um olhar para o passado, vendo que é importante para o contexto e que ainda se tenta preservar as origens italianas. Porém, ao se referir à língua alemã, Manhattan diz que não é tão presente e a compara com o município de Blumenau, onde a cultura alemã é mais forte.

No excerto a seguir, a mesma pergunta foi feita aos integrantes do grupo “imigração”:

Pesquisadora: [...] *E assim, qual que é a opinião de vocês em relação à língua italiana ou alemã também no teu caso [aponta para Camila] na nossa região? O que que vocês pensam em relação a isso?*

Camila: *Aqui em Rodeio o italiano é bem forte.*

Luther: *É muito influente.*

Camila: *Em Timbó [referindo-se à cidade vizinha], assim é bem difícil eu escutar alguém falar italiano.*

Pesquisadora: *Tu já morou lá?*

Camila: *Eu moro em Timbó.*

Pesquisadora: *Tu mora lá? Aí tu vem pra cá...*

Camila: *Sim.*

Pesquisadora: *Entendi.*

Camila: *E alemão em Timbó é bem fácil escutar, assim.*

(Excerto 09, entrevista, grupo tecnologias).

Vale ressaltar, conforme mencionado na introdução, que há cidades vizinhas de Rodeio como Benedito Novo, Indaial e Timbó onde prevalece a cultura alemã. Alguns bairros de Rodeio como Kaspereit, Rodeio 12, Bairro dos Lagos e Rio Morto, que fazem divisa com essas cidades, também têm habitantes que são descendentes de alemães e tem contato com a língua de imigração em casa. Quanto ao italiano, Camila e Luther afirmam que ainda é *bem forte* na cidade e Luther usa o adjetivo *influyente*. Essas palavras remetem-se à cultura, que é um “processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento” (CANDAU, 2002, p. 135). Quanto à Camila, ela explica que mora em um município vizinho a Rodeio e vem estudar em Rodeio. Ela faz uma comparação com os dois municípios e explica que em Timbó é mais fácil ouvir as pessoas falando alemão do que italiano.

Nesse viés, o grupo “imigração” relacionou a cidade de Rodeio com outros municípios próximos, demonstrando a percepção deles a respeito da mudança de cultura e da maneira de falar de uma região para a outra, mesmo se tratando da mesma língua, o italiano. Eles destacam possíveis motivos que eles pensam ser o ponto de influência para isso ter acontecido, conforme mostra o excerto abaixo:

Pesquisadora: *O que vocês mais conseguem perceber em relação ao italiano ou o alemão aqui? Vocês acham que tem diferença, assim, de outras regiões?*

Todos: *Tem!*

Luther: *Tem, tem bastante. É... a diferença no falar do italiano de Rodeio pra Ascurra, algumas palavras, um sim, ele muda, ou já expressão de falar, e é uma cidade vizinha, né. **Tem coisa que muda bastante.***

Pesquisadora: *Aham. E por que que vocês acham que existe, de repente, essa diferença?*

Head: *É... **local de origem** de onde vieram nossos descendentes.*

[...]

Luther: *É que **antigamente eram locais muito longe, eles faziam, meio que uma família inteira era um povoado e ali faziam seus costumes e quando vieram pra cá, cada um foi pra uma cidade, cada um pra um...***

Head: ***Lugar.***

Luther: *É. Um lugar e, tipo, cada um ensinou o tipo...*

Head: ***Do jeito que eles sabiam...***

Luther: *É, e...*

Head: ***Aí os costumes são um pouco diferentes.***

Pesquisadora: *Aham.*

Camila: *Tipo, o tempo também... com o tempo também foi influenciando.*
(Excerto 10, entrevista, grupo imigração).

De acordo com Cani (2011), os imigrantes italianos, advindos de diversas regiões da Itália, ao chegarem ao Médio Vale do Itajaí, se fixaram em diversos locais. Até mesmo na cidade de Rodeio, os imigrantes vieram de diversas províncias. Conforme o excerto acima, os sujeitos reconhecem diferenças no falar de Rodeio para Ascurra, localidades próximas. Luther menciona que até mesmo um *sim* é pronunciado de forma diferente nessas localidades, [si] em Ascurra, e [chi] em Rodeio. Podemos observar que os sujeitos em questão têm consciência de que as línguas de imigração, a partir dos usos, também passam por transições nas interações com a comunidade linguística e a diversidade cultural dos seus falantes, inseridos num contexto socio-histórico.

Em suma, durante a seção foi possível confirmar a presença das línguas italiana e alemã como línguas de imigração no contexto estudado, porém, conforme descrito pelos sujeitos, e reforçando Krieser (2015), a maioria das pessoas que fazem uso dessas línguas são de gerações mais velhas. A partir dos dados, identifica-se a valoração da cultura e da língua, bem como os sujeitos identificam diferenças na língua falada entre regiões vizinhas e mesmo entre famílias.

Um fator que merece atenção é que pelo fato de estarem inseridos em uma sociedade grafocêntrica, os sujeitos veem a necessidade de dominar a leitura e escrita de determinada língua para serem considerados bilíngues, criando a falsa ilusão do bilíngue perfeito descrito por Grosjean (2012).

Conforme descrito anteriormente, os sujeitos além de terem contato com as línguas de imigração, no âmbito escolar, têm contato com línguas adicionais. Dessa forma, na subseção a seguir busco depreender atitudes e relações que os sujeitos têm em relação a essas línguas.

4.3 “TEM OUTRO JEITO DE FALAR, OUTRA MANEIRA”: FOCO NAS LÍNGUAS ADICIONAIS

A seção inicia com parte da fala de Jessica “Tem outro jeito de falar, outra maneira” que faz parte do excerto 39 (a ser analisado na subseção 4.3.2). Jessica relata que a partir do estudo mais monitorado da língua no contexto escolar, é possível identificar diferenças nas formas de se falar uma língua.

De acordo com os dados do questionário e das entrevistas, nesta seção, procuro identificar pontos de vista importantes em relação às línguas adicionais. A primeira subseção traz como ponto principal a relação entre a língua italiana aprendida na escola e a língua italiana aprendida em casa. Na segunda subseção, abordo as línguas inglesa e espanhola aprendidas na escola. E na terceira subseção, foco no contato das línguas adicionais a partir das tecnologias digitais. A partir desta parte das análises, vejo a necessidade de retomar o segundo objetivo específico deste estudo: *analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais a partir da visão dos alunos*, que é amplamente discutido nesta seção.

Para os fins desta seção, é essencial recapitular o conceito de práticas de letramentos vernaculares e dominantes. De acordo Barton e Lee (2015), “as práticas vernáculas de letramento estão enraizadas nas experiências cotidianas e servem a propósitos cotidianos” (Barton e Lee, 2015, p. 184). Ou seja, se referem às práticas desenvolvidas no dia a dia dos sujeitos, como, por exemplo, no acesso a jogos e redes sociais, no desenvolvimento de atividades que estimulam os alunos ao conhecimento. E as práticas dominantes, conforme Cassany (2010), são as práticas que ocorrem em instituições sociais como escolas, empresas, e bibliotecas, que são relacionadas à cultura letrada, são letramentos institucionalizados e padronizados. Em consonância com Zavala (2010), a escola traz ideologias de acordo com o processo socio-histórico e o papel conferido a ela na sociedade. As crenças diante da escola tornam-se frequentes em relação ao ensino e à aprendizagem e podem ser identificadas na opinião dos sujeitos.

Nas respostas ao questionário foi possível delimitar as línguas que os estudantes têm contato na escola e que sentem mais facilidade para se comunicar. A partir da pergunta *Você acha importante aprender outras línguas na escola?*, dos 27 sujeitos, 25 afirmaram achar que é importante aprender outra língua na escola. A partir das respostas dadas, 11 alunos mencionaram que é importante aprender línguas na escola devido a benefícios futuros e desenvolvimento profissional, como, por exemplo, trabalho e estudo; nove alunos escreveram que acham importante para ampliar conhecimentos sobre outras culturas; sete deles veem como importante a aprendizagem de línguas para fazer intercâmbio ou viajar; cinco alunos descreveram ser importante para comunicar-se com outras pessoas ao redor do mundo; um considera essencial para manter-se atualizado; e um sujeito afirma ser importante para se tornar bilíngue. A partir das informações trazidas no questionário, conforme anteriormente explicitado, foi desenvolvido um roteiro de entrevista em três grupos distintos para depreender as atitudes dos sujeitos em relação às

línguas aprendidas na escola. Primeiramente, o foco recai sobre a língua italiana, conforme já citado, na segunda subseção, sobre as línguas inglesa e espanhola, e na terceira, sobre a influência das tecnologias digitais no uso de línguas adicionais.

4.3.1 “O que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa”: um olhar para a língua italiana

Esta subseção inicia com parte da fala de Luther “O que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa” que faz parte do excerto 11 (a ser analisado em breve). Luther revela diferenças entre o italiano aprendido em casa e o italiano aprendido na escola. A partir dos dados do questionário, pude inferir algumas atitudes e relações valorativas sobre os modos de aprender e usar a língua italiana. Ao questionar: *Que línguas você aprendeu desde o começo de sua vida escolar até agora?*, alguns sujeitos, que apesar de terem estudado a língua italiana na escola, não assinalaram esta língua como aprendida, bem como alguns disseram que gostariam de aprofundá-la.

Com as entrevistas, foi possível compreender melhor as atitudes dos sujeitos a respeito dessa relação. No excerto a seguir, quando perguntei aos sujeitos o que eles achavam das aulas de língua italiana, surgiram nos três grupos respostas similares. A seguir está o excerto do grupo “imigração”:

Luther: *Olha, eu aprendi **muito mais em casa** do que na aula, e o que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa.*

Pesquisadora: *Mas por que que tu acha que é diferente?*

Luther: [pausa] *Olha... é que eu acho que ela tentou passar o verdadeiro, o verdadeiro italiano lá da Itália e ela não ensinava muito as regrinhas, os verbos, assim...*

Head: *O italiano que ela sabia. [...]*

Pesquisadora: *Mas por que que vocês acham que é diferente o italiano que a professora passava pro nosso? [...]*

Luther: ***O dialeto nosso, a gente vai modificando também um pouco.***

Head: *É. Aham.*

Luther: *A gente **não percebe**, mas às vezes tá ali falando e **mistura um pouco do italiano com o português**, e assim vai. **Surge gírias também em italiano.***

(Excerto 11, entrevista, grupo imigração)

Os alunos identificam diferenças entre a língua italiana aprendida na escola e aquela aprendida em casa, como a frequência de contato. De acordo com o excerto acima, Luther reforça a questão de que o contato com a língua em casa proporciona mais

conhecimento em relação às aulas que tinham na escola, levando em consideração que a escola municipal oferece uma aula de italiano por semana no ensino fundamental. Ao referir-se à essa língua aprendida no contexto escolar, emerge a crença de que o *verdadeiro italiano* é o falado na *Itália*, juízo de valor que é tradicionalmente reafirmado pela sociedade em relação a uma língua única (BOURDIEU, 1998).

De acordo com os dados de Krieser (2015), o italiano aprendido na escola refere-se à língua oficial da Itália, ou seja, a variedade considerada norma culta no país e que está relacionada com a língua escrita. Quanto ao italiano falado em Rodeio, este volta-se à uma variedade utilizada oralmente pela comunidade que decorre da variedade trazida pelos imigrantes italianos que vieram para a região. Pezzini (2014) esclarece que o italiano formal é derivado da região de Toscana, em especial da cidade de Florença por ser um dos pontos culturais mais conhecidos da Itália e que teve seu marco a partir dos escritos de Dante Alighieri.

Luther volta-se ao contexto em que está inserido e afirma que não é perceptível, mas devido à inserção em um contexto em que também usa o português, ocorre uma ‘mistura’ que causa mudanças tanto na língua italiana, quanto na língua portuguesa. De acordo com Grosjean (1992), essa mudança de código (italiano/português), *code-switching*, acontece em situações comunicativas, como na situação mencionada por Luther, na qual ele conversa em português e faz uso de expressões em italiano para suprir o que ele deseja dizer, mas que em português não há equivalente.

Durante a entrevista, o grupo imigração descreveu outros fatores com relação ao aprendizado da língua diante dos contextos informais e do contexto escolar, conforme o excerto 12:

Pesquisadora: *Vocês acham que tem muita diferença em relação ao italiano que ela [a professora] passa com o italiano que **a gente** aprendeu aqui com a família e tudo mais se for colocar eles em comparação... Ou vocês acham que tem muita coisa em comum?*

Luther: *Sim, tem, na palavra, nas palavras, até tem. Só muda umas letrinhas, mas bem, bem pouca, mas é bem, **bem próximo o falar de uma da outra.***

Pesquisadora: *Mas o que vocês acham que muda então? Que é um pouco diferente daquilo que a gente...*

Head: ***Talvez muda um pouco a pronúncia, de certo por causa do lugar de origem, entende? Assim como eles falam... tipo, que nem quando ela ensina italiano, tipo tu vai falar com uma pessoa que nasceu mesmo lá na Itália, tu não vai, tu não vai entender muita coisa, tipo ela fala rápido e fala tudo parece com cuidado.***

(Excerto 12, entrevista, grupo imigração).

Na pergunta feita aos sujeitos, eu tomo um posicionamento identitário, me inserindo no grupo ao mencionar *o italiano que a gente aprendeu aqui com a família*. Eu, nesse momento, me situo como a pesquisadora que também aprendeu italiano com a família. Em acordo com Hall (2000, p. 111-112), a identidade significa:

“[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

A partir do diálogo entre o EU e o OUTRO (BAKHTIN, 2012; SILVEIRA, 2013, grifo meu), me situo com relação à comunicação dos sujeitos e em que contextos essa comunicação ocorre.

Quanto aos sujeitos, Luther menciona fatores em comum entre as variedades aprendidas em casa e na escola e associa que as duas são parecidas na fala. Já Head, remete as diferenças da língua ao local de origem dos descendentes. De fato, conforme mencionado na seção anterior, quando os imigrantes italianos vieram para Rodeio, eles vieram de diversas regiões da Itália (BONATTI; ALTMAYER, 2016). Para Head, a língua italiana aprendida no contexto escolar facilita a comunicação com as pessoas que moram na Itália e quando ele menciona a palavra *cuidado*, surge a questão da língua formal trazida pela escola, que está voltada para a cultura escrita e para as regras da língua, como prática de letramentos dominantes (CASSANY, 2012). O sujeito parece ter consciência metalinguística desenvolvida, por falar do monitoramento na transição entre as variedades.

No excerto 13, o grupo “tecnologias” relaciona a pronúncia do italiano formal com o italiano falado em Rodeio:

Ohio: *As palavras, tem muita palavra, tipo, que fala no dialeto **que não tem nada a ver com ela.***

Louisiana: *Com a pronúncia...*

Ohio: *Com o italiano mesmo, assim...*

Pesquisadora: *Vocês acham que... Por que vocês acham que tem essas mudanças, ou por que vocês acham que é tão diferente na...*

Manhattan: *Porque **misturaram com o brasileiro, né?***

Ohio: *É, porque tipo, eles vieram pra cá e mesmo assim quando eles falam com outro povo, assim de outra linguagem, vai pegando meio que o dialeto dela.*
(Excerto 13, entrevista, grupo tecnologias).

Tanto o grupo “imigração” quanto o grupo “tecnologias” relatam perceber muitas diferenças entre o italiano falado na Itália e aquele falado em Rodeio. Para eles, essas diferenças existem por causa de uma *mistura* devido ao contato da língua dos imigrantes com a língua portuguesa do Brasil. Conforme César e Cavalcanti (2007), a língua passa por mudanças devido ao contato com outros grupos, não podendo ser vista como única.

Logo em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conseguiram ampliar o conhecimento deles sobre a língua italiana durante as aulas no ensino fundamental, referindo-se não somente à língua falada, mas também à escrita, conforme revela o excerto 14:

Luther: *Não, não, eu sinceramente não.*

Pesquisadora: *Mas por quê?*

Luther: *Nas aulas, não sei, talvez o conteúdo que ela passava ou, não consegui aprender muito na escola.*

Ana: *Mais em casa.*

Head: *É que não é uma coisa que a gente pratica muito aquilo que a professora passa na sala e **sim o que a gente fala mais com os nossos nonos, com nossos pais.** Então, a gente **pratica** mais isso. Por causa disso que a gente não lembra muito o que a professora passava.*

Luther: *E era **uma aula, com vários alunos, às vezes uns não se importam com a aula, alguns querem.** Em casa, em casa já não. Em casa a gente já “ah, que palavra é essa?” A gente **pergunta e já responde na hora.** Às vezes **eles próprios ensinam.***

Pesquisadora: *Mas vocês acham que o fato de ser uma única aula também interfere?*

Luther: *Às vezes. **Às vezes é muito pouco.** Às vezes ela quer passar algum conteúdo que...*

Head: *É que **depende da professora em si.** Do ensinamento dela. Como ela vai fazer, tipo, nós gravar as palavras, tipo, **do jeito que ela vai ensinar, sabe.** Então muda assim.*

(Excerto 14, entrevista, grupo imigração).

Nesse excerto, os sujeitos veem que colocar a língua aprendida em prática faz toda a diferença. Apesar de estarem conscientes da diferença entre a variedade aprendida em sala e a variedade aprendida em casa, eles identificam mais utilidade na língua em que eles têm contato. Eles identificam mudanças na semântica e léxico das palavras. Por não ser utilizada em nenhum outro lugar a não ser nas aulas que eles tinham, Head descreve que devido a isso ele *não lembra muito* o que foi aprendido na sala de aula. Nesse contexto, é importante parar para refletir a respeito das práticas de letramentos na escola.

Perguntas como a seguinte surgem: os alunos estão sendo desafiados a se inserirem em práticas de letramentos para que essa língua seja vista como útil e necessária? Luther complementa a ideia do colega dando ênfase às poucas aulas de língua italiana no ensino fundamental. Para ele, as questões de ser uma única aula semanal e haver vários alunos em sala, uns demonstrando mais interesse e outros menos, também interferem na aprendizagem.

De acordo com os sujeitos, eles sentem maior facilidade para aprender a língua italiana em casa, pois no âmbito familiar surgem dúvidas na língua de acordo com o que é falado e que são sanadas momentaneamente ao perguntarem para outra pessoa da família o significado de determinada palavra, identificando sentido no que é dito. Conforme apontam Cassany e Hernández (2012), diante da questão vernacular, o interesse se torna maior, pois a língua é utilizada em contextos reais de comunicação. Na fala dos sujeitos surge a questão de que as aulas não são suficientes para aprender uma língua e comunicar-se através dela, bem como a questão acerca do modo como a professora aproveita o tempo da aula para trabalhar a língua com os alunos.

Na entrevista com o grupo “língua espanhola”, Jessica e Helen apresentam outros pontos importantes a serem observados, conforme o excerto 15:

Pesquisadora: *E vocês acham que tem diferença do italiano, daquilo que vocês viram na escola com ela [com a professora] em relação com o que vocês aprenderam ou escutam as pessoas falar aqui em nossa cidade? Vocês acham que tem diferença?*

Helen: *Tem.*

Jessica: *Sim, um pouco tem.*

Pesquisadora: *Mas quais que vocês percebem, mais assim, frequente?*

Jessica: *Talvez sei lá, porque na escola talvez ela falava **de um modo mais formal**, assim, talvez né? E aqui fora, assim, eu vejo **que eles usam bastante gírias**, às vezes assim, e também o modo assim de falar, assim, **o sotaque**, é o sotaque né? Que eles puxam às vezes mais o erre (R), coisa assim que, daí muda bastante. (Excerto 15, entrevista, grupo língua espanhola).*

Nesse excerto, Jessica demonstra o entendimento de que o italiano aprendido na escola é o formal. Quando ela usa a expressão *aqui fora*, ela demarca que esse lugar fica além da sala de aula para justificar a diferença no uso. A escola marca a aprendizagem mais monitorada da língua incluindo a escrita, bem como suas regras. Por não falar o italiano, ela não se inclui como sujeito da frase ao dizer *eu vejo que eles usam bastante*

gírias. Jessica se coloca como uma terceira pessoa que observa a comunicação de outros. Ela relaciona o uso das gírias em um contato menos monitorado, fora do contexto escolar, fator que ela não presenciou nas aulas de língua italiana na escola. Diante dos mesmos questionamentos, Jessica também cita que ela tinha algumas expectativas de aprendizagem para as aulas de língua italiana durante o ensino fundamental. Durante algumas falas dela, ela usa uma entonação como se a professora da escola estivesse falando algo que ela gostaria de ter ouvido durante as aulas, como pode ser visto no excerto 16:

Jessica: [...] [Aprender] **a gramática ou os verbos assim, daí a gente vai aplicar a prova pra gente saber o que que é um verbo, como conjugar um verbo, coisas assim em italiano, por causa que vai pedir, tipo, pra mim. Eu não sei por que a gente não aprendia. E também muito na pronúncia, não no sotaque, na pronúncia mesmo, que muda bast... algumas palavras assim, bastante.**

Pesquisadora: *Mas por que tu acha que muda?*

Jessica: *Por causa que é uma língua, né? Totalmente diferente, outro idioma, né? Todo idioma assim, mesmo que seja muito parecido assim, ele tem um sotaque, um jeito de falar, de enrolar a língua e coisa assim pra fazer.*

(Excerto 16, entrevista, grupo língua espanhola).

O intuito de aprender uma língua adicional na escola não se volta a aprofundar somente a fala e a audição, mas também a leitura e a escrita. Jessica descreve a importância de aprender a conjugar um verbo, consciente do estilo mais monitorado da língua (BAGNO, 2015, BORTONI-RICARDO, 2004), dando importância a conhecer não só a estrutura, como também detalhes envolvendo sotaque e maneiras de falar característicos dos falantes daquela língua. A necessidade de se introduzir e participar da cultura relacionada àquela língua se torna essencial para o contato com o grupo e o contexto a ser estudado.

Com o grupo “tecnologias”, como estávamos conversando sobre as aulas de língua italiana, surgiu a questão do uso do italiano mais monitorado em ambientes além da escola, conforme o excerto 17:

Pesquisadora: [...] *Além do italiano na escola, vocês usaram o que aprenderam?*

Entrevistados: *Eu não...*

Ohio: *Bem pouco assim, né, mas... Eu converso com a minha avó, assim... eu tento conversar com ela, eu fico pedindo coisa, mas de usar, usar por falar mesmo, não...*

Pesquisadora: *Mas aquele que a professora passou na escola, não?*

Ohio: *É, tipo, bem pouco assim... eu falo com a minha vó o italiano **mesmo**, sem ser o dialeto. Mas daí ela só explica em **dialeto**, né? Aí fica meio difícil de entender.*

(Excerto 17, entrevista, grupo tecnologias).

No excerto, Ohio menciona *o italiano mesmo* para se referir ao italiano padrão e à crença popular de que *italiano 'mesmo'* é aquele falado na Itália enquanto o italiano de Rodeio seria somente um dialeto, uma variedade. Ele explica que tenta utilizar o *italiano mesmo* em momentos mais formais, porém, a avó utiliza o italiano de Rodeio que ela aprendeu no contexto em que vive. Conforme Bakhtin (2012), o contexto socio-histórico interfere nas atitudes dos sujeitos e também tem relação com as mudanças da língua e os novos contatos que são inseridos nesse contexto. Logo, toda língua tem sua evolução diante do contexto em que está inserida, uma variedade por ser considerada dominante, não pode anular a outra, mesmo diante de todas as crenças existentes.

É importante buscar maneiras que auxiliem a reflexão para quebrar o mito de que a língua se torna impura ao entrar em contato com as outras, pois conforme dito anteriormente, a língua é viva e está em constantes mudanças na interação com seus usuários (MAHER, 2007).

Além da língua italiana, no contexto escolar investigado há a língua inglesa no ensino fundamental e médio, e a língua espanhola no ensino médio. No questionário e entrevistas, emergiram muitas informações a respeito das atitudes e relações feitas pelos sujeitos a respeito dessas línguas aprendidas na escola, e que são discutidas nas subseções a seguir.

4.3.2 “Aí aprende a palavra certinha”: língua inglesa e espanhola na escola

Esta subseção inicia com parte da fala de Helen “Aí aprende a palavra certinha” que faz parte do excerto 39 (a ser analisado em breve). Helen destaca a relevância do ensino de línguas na escola. Nesta pesquisa, os dados apontam que as línguas aprendidas na escola pelos sujeitos referem-se além do italiano, às línguas inglesa e espanhola. Reforçando as políticas linguísticas mencionadas no capítulo três, no município de

Rodeio a língua inglesa é ofertada na educação infantil, no ensino fundamental I e II nas escolas municipais; nas escolas estaduais, é ofertada apenas no ensino fundamental II e no ensino médio. Já a língua espanhola, até o momento da geração de dados do presente estudo, é oferecida somente no ensino médio e os sujeitos devem optar entre esta língua ou a língua inglesa. Conforme observado no âmbito da pesquisa, 21 dos 27 sujeitos que responderam ao questionário optaram pelo inglês.

Os autores Schlatter e Garcez (2012) descrevem que a função da escola é oferecer aos alunos as línguas adicionais para que eles possam conhecer, trazer para a realidade o que aprendem a agir crítica e criativamente em relação a essas línguas. Aprender línguas é um processo social, e é crucial levar em consideração a experiência prévia de aprendizagem (MACLEAN, 2011). De acordo com Krug (2004), ancorada em Bakhtin (2003), a respeito do contexto escolar, as atitudes dos sujeitos voltam-se para relações socio-históricas e axiológicas, refratando e refletindo os posicionamentos ideológicos dos sujeitos. A partir disso, o estudo volta-se para a visão dos alunos a respeito da língua inglesa, e em seguida, da língua espanhola aprendidas na escola. Um ponto que vale ressaltar nas entrevistas foi o cuidado maior que os sujeitos tiveram ao se referir ao inglês no ensino fundamental, pois, conforme explicitado no capítulo metodológico, eu fui professora da maioria dos sujeitos por algum período.

A língua inglesa é atualmente vista como língua franca (SEIDLHOFER, 2005), língua utilizada para comunicação entre falantes de diversas línguas ao redor do mundo. Ao questionar os sujeitos a respeito do que eles acham da língua aprendida na escola, surgiram os seguintes pontos de vista, conforme os excertos 18, 19 e 20:

Head: *Uma das línguas mais importantes. Uma das mais faladas no mundo inteiro.*

Luther: *Hoje em dia se tornou já universal. Por onde vai, se tu souber falar inglês, vai saber se virar muito bem. Já começa na escola, né?*

(Excerto 18, entrevista, grupo imigração).

Pesquisadora: *Mas por que ela é tão importante assim?*

Manhattan: *Porque ela é usada no mundo todo, é mundial.*

Ohio: *É, tipo porque hoje em dia a maioria das coisas, se você vai ver, tá em inglês.*

Manhattan: *Se tu fala em inglês, tu fala tudo.*

Ohio: *É, praticamente isso, né.*

Pesquisadora: *Então vocês acham que vão ter acesso ao mundo...*

Manhattan: *Não é que nem o português, vai falar português pra alguém vai achar que é espanhol ou vão achar que tu é argentino, chileno, que é tudo a mesma coisa praticamente. Inglês não, inglês é...*

Ohio: *Universal, praticamente.*

Pesquisadora: *Uhum.*

Manhattan: *Tu vai falar, eles vão saber na hora que é inglês.*

(Excerto 19, entrevista, grupo tecnologias).

Marcela: *Inglês. Porque gosto de aprender essa língua que é **universal** e me interessa sobre o vocabulário do inglês.*

(Excerto 20, questionário, questão 9).

Nos três excertos, para todos esses sujeitos, a língua inglesa é essencial para se comunicar em qualquer lugar no mundo. Porém, deve-se levar em consideração que na língua escrita há maior homogeneidade, mas na oralidade não. Em consonância com Rajagopalan (2011, p. 47), o inglês como língua franca é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”. O conhecimento acerca da língua permite que seus usuários tenham abertura para interagir em qualquer situação comunicativa. Os sujeitos reconhecem a língua inglesa como língua franca, como nas palavras de Manhattan: *se tu fala inglês, tu fala tudo*. Esse sujeito esclarece que ao interagir com outros *gamers online*, ao usar a língua portuguesa, os interlocutores muitas vezes identificam a língua portuguesa como espanhol, no entanto, ao usar a língua inglesa, esses jogadores identificam rapidamente a língua e podem utilizá-la como meio de comunicação.

No excerto 18, Luther comenta: *já começa na escola, né?*, destacando a escola como o espaço inicial de contato do aluno com a língua inglesa, demonstrando uma expectativa de aprendizagem em relação ao contexto escolar. Luther associa o contexto escolar como espaço adequado para aprender uma língua. Grande parte dos sujeitos, tanto no questionário quanto nas entrevistas, supõem a importância de aprender outras línguas, conforme os excertos a seguir:

Laura: *Isso contribui para o **desenvolvimento pessoal** do aluno, assim como pode trazer **benefícios futuros**.*

(Excerto 21, questionário, questão 10)

Marcela: *Acho importante que o aluno aprenda mais de uma língua na escola, pois além de **desenvolver o aluno**, ele aprende mais sobre **uma cultura**. E isso tudo algum dia pode ajudá-lo em sua vida pessoal e profissional.*

(Excerto 22, questionário, questão 10)

Nos excertos acima, identifiquei que as duas alunas consideram muito relevantes o aprendizado de outras línguas na escola pelo fato de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos. Marcela associou a importância de aprender uma nova cultura e interagir com ela. As culturas, nos dias atuais, estão, devido à urbanização, movimentos de imigração e migração, ampliação dos meios de comunicação, se expondo cada vez mais umas às outras (MAHER, 2007). As duas alunas associaram benefícios futuros como maior qualidade de vida profissional e pessoal. O mundo do trabalho e as exigências atuais ganham destaque quando o sujeito manifesta saber outra língua, conforme apontado nos excertos 23, 24 e 25.

Jessica: *Futuramente irá ajudar em **concursos públicos e em vagas de empregos** como também no uso pessoal como em viagens.*

(Excerto 23, questionário, questão 10)

Luther: *Pois que num futuro próximo ele **possa ter chances na vida, no trabalho**, consiga chegar aonde quer.*

(Excerto 24, questionário, questão 10)

Juliana: *Pois em uma **carreira** é importante e é um **destaque no currículo**.*

(Excerto 25, questionário, questão 10)

A necessidade de saber algo para ser útil no emprego faz com que o aprendizado de línguas prepare os alunos para o mercado de trabalho, além dos alunos visarem e se sentirem motivados para aprender outra língua para ter um destaque, um diferencial. Isto também pode ser percebido no excerto 26:

Manhattan: *Ele (o professor) só fala **businessman** [homem de negócios], **manager** [gerente] e **factory** [fábrica], só isso, as três palavras.*

Ohio: ***Toda atividade tem isso**. Essas três palavras. Todas as atividades.*

(Excerto 26, entrevista, grupo tecnologias)

Estávamos conversando a respeito das línguas ensinadas na escola, quando entramos no assunto a respeito das aulas de língua inglesa. Os alunos relataram que o

professor atual reforça determinadas expressões ao longo das aulas. Como podemos perceber, as três palavras mencionadas pelos sujeitos estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho. Pode-se perceber uma aprendizagem voltada para o trabalho. Como relata Bohn (2003), a partir da década de 1970, logo após o golpe militar de 64, uma aprendizagem mais técnica e imediata para a industrialização e o mercado internacional entravam em foco, deixando de lado um currículo mais humanista. Atualmente esse interesse ganha cada vez maior força, visto que surgiu a explosão do mercado com a globalização. Em vários relatos dos alunos, eles mencionaram a importância de se comunicar em outra língua para favorecer também a vida profissional, pois como são alunos do Ensino Médio, eles já pensam em como se inserir e se destacar no mercado do trabalho.

Nas entrevistas, para os três grupos, perguntei a respeito da língua inglesa no contexto escolar. O excerto 27 demonstra a opinião do grupo “língua espanhola”:

Jessica: *Eu acho muito importante, porque o **inglês é uma língua falada em todo o mundo, em todo lugar que tu vai tem inglês lá.** Eu acho muito importante... e... se pegar assim, desde o começo, desde criança, que nem o meu irmão ele tá no pré e já tem aula de inglês. Se já pegar desde lá, e assim, pra todas as séries até o 3º ano [ensino médio], né, eu acho muito importante. Até mesmo a pessoa não se esforçando muito, ela já vai ter algum conhecimento, alguma ideia, se ela futuramente quiser fazer um curso.*

[...]

Helen: *Eu acho importante também, a criança **aprender o inglês desde pequeno.** Porque hoje é que nem ela falou, **o inglês tá no mundo, né?** Tá por tudo. Meu sobrinho também ele tá na [escola da cidade vizinha] na creche, e ele tá indo, tem dois anos e cinco meses e já tá, tem inglês. E é bom também pra quando tu vai **numa empresa, vem alguém de fora, tu saber, vai que vem algum estrangeiro, saber falar, tipo, a língua, porque tu não vai colocar uma pessoa que não sabe ali do nada.** Chega aí e não vai saber falar, né?*

(Excerto 27, entrevista, grupo língua espanhola)

No excerto acima, as alunas destacam a importância do aprendizado da língua inglesa na escola ao expressar que *em todo lugar que tu vai tem inglês lá*. Hilgemann (2004) baseando-se em Calvet (2000) descreve que a língua inglesa se tornou uma língua hipercentral, ou seja, ela ocupa uma posição importante no mercado linguístico. Não se pode negar a hegemonia do inglês em âmbito internacional, como também que ele faz

parte de um capital linguístico considerado legítimo (BOURDIEU, 1998). No excerto 28, na entrevista com o grupo “imigração”, surgiu a comparação com o curso de idiomas:

Camila: *Eu não aprendi muito inglês na escola. Quer dizer, sim, eu aprendi sim, mas eu não consegui entender.*

Pesquisadora: *Mas por que que tu acha que isso aconteceu?*

Camila: *Ah, não sei...*

Pesquisadora: *Não sabe...*

Camila: *Não sei...* [curto silêncio]

Head: *É que a gente precisa **praticar pra gente conseguir gravar e entender aquilo**. E como a gente só tem na escola, a gente não vai ficar, tipo, em casa, em cima. Só se a gente **tem curso e quer aprender mesmo inglês**.*

Pesquisadora: *Entendi.*

Camila: *Tem o quê? **Dois aulas por semana**.*

Pesquisadora: *Dois aulas por semana. É. O fundamental é. Agora é duas também?*

Head e Camila: *Sim.*

Pesquisadora: *Tá. Vocês acham então que não é suficiente a quantidade de aulas também em relação a aprender?*

Camila: ***Não, pra aprender, tipo bem certinho assim, não.***

Head e Luther: *É.*

Pesquisadora: *Cês acham que é pouco duas aulas...*

Head: ***Se a gente quiser mesmo se aprofundar mais e entender ainda mais o inglês é pouco.***

Camila: *É pouco.*

(Excerto 28, entrevista, grupo imigração)

Camila não considera ter compreendido e aprendido tanto quanto ela gostaria de inglês na escola. Para Head, a língua só é definitivamente aprendida se a pessoa a *praticar*. Percebe-se a necessidade de o aluno se sentir motivado, interagir com a língua não só na escola, bem como a questão da autonomia (BAILLY, et al., 2013) para que se tenha eficácia. Quando Head diz que ele precisa praticar a língua, é possível relacionar com o fato de o sujeito se sentir inserido (GEE, 2001) naquele contexto e ter motivação para aprender. Também pode-se identificar que para os sujeitos, não se consegue aprender um idioma somente com as (poucas) aulas que são ministradas na escola.

De acordo com Barcelos (2011), pode-se identificar diversas crenças voltadas à aprendizagem de língua inglesa. Conforme a autora, as crenças não são somente um conceito cognitivo, como também social, pois elas surgem a partir das experiências, dos problemas, do contato com o contexto e de como os sujeitos refletem e pensam sobre a

realidade em que eles estão situados (BARCELOS, 2011). Nesse contexto, é importante compreender o contexto social e cultural dos sujeitos (BAKHTIN, 2012) que os levam a acreditar nesses mitos a respeito da aprendizagem de línguas, como apontam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10):

O discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia do domínio do inglês no menor tempo possível.

Barcelos (2011), ancorada em Bohn (2003), reflete a respeito da sociedade brasileira que traz uma dicotomia em relação a ter um lugar idealizado para aprender línguas, seja no país de origem da língua a ser aprendida, ou aqui no Brasil, onde os sujeitos podem obter alguma comprovação da qualidade referindo-se aos professores e materiais. Outro fator que também é influenciador são os discursos publicitários de algumas escolas de idiomas que, segundo Barcelos (2011), fazem com que o sujeito se sinta em uma classe mais privilegiada, e prometem acabar com os possíveis problemas existentes na aprendizagem de línguas. Todo esse contexto socio-histórico influencia as crenças que os sujeitos carregam consigo, muitas vezes, de forma inconsciente.

No excerto 28 ainda, os sujeitos consideram que, assim como as aulas de língua italiana, as aulas de língua inglesa são poucas para que o sujeito aprenda *'bem certinho'* o inglês. Camila menciona que, se a pessoa quiser mesmo aprender essa língua, a quantidade de aulas não é suficiente. Porém, devido à grade curricular fixa que a escola segue, o ensino de línguas adicionais nas escolas tem a carga horária reduzida (PAIVA, 2009). A partir disso, os alunos veem a necessidade de ir além da sala de aula para aprender a língua adicional.

Já as estudantes do grupo “língua espanhola” afirmam que tiveram inglês durante o ensino fundamental, e acrescentaram um outro fator que interferiu nas aulas em suas trajetórias durante o ensino fundamental, conforme o excerto 29:

Jessica: *Eu acho que se eu pegar assim, uma professora, **um curso** por exemplo, se eu ficar com um professor **do começo do curso até o final** do curso que leva uns três anos, né, eu acho que eu consigo entender, só que daí a gente mudava de professor lá [referindo-se à escola], e vai assim mudando de professor e cada um...*

Pesquisadora: *Então tu acha que a mudança de professor também interfere?*

Jessica e Helen: *Interfere.*

Jessica: *Por causa que daí tem um professor que tem **uma maneira de ensinar** e tem outro professor que tem outra maneira, **daí confunde**, porque a gente já tá acostumado com um, daí vem o outro, **daí fica meio confuso**. Até mesmo as outras matérias, eu acho, né?*

(Excerto 29, entrevista, grupo língua espanhola)

Novamente, houve a menção ao curso de idiomas, mas desta vez com o foco na questão da permanência dos professores. Jessica considera que, em um curso, pelo fato de o tempo de estudo ser mais concentrado que na escola, tenha somente um professor para guiá-la ao longo do processo, o que pode não se refletir na realidade, mas é a crença que a aluna traz consigo e revelou em sua fala. Na escola pública, o ambiente conhecido pelos sujeitos, há uma rotatividade maior de professores ao longo dos anos. Então, para Jessica, a aprendizagem pode ficar comprometida, ao afirmar que *fica meio confuso*. Certamente, cada professor possui uma maneira diferente de ensinar e com enfoques diferentes. Para elas, a aprendizagem de língua inglesa torna-se mais compreensível quando não ocorre uma mudança constante de profissionais que lecionam uma mesma disciplina, trazendo perspectivas diferentes. O contexto da escola entra em contraste com os mitos das escolas públicas que já trazem outras crenças em relação à aprendizagem de outras línguas (BARCELOS, 2011).

Quanto à língua espanhola, nos questionários também foi possível depreender atitudes dos sujeitos que têm contato com essa língua. Ao solicitar a opinião deles a respeito do interesse em ampliar seus conhecimentos sobre alguma língua que eles já tiveram contato ou alguma língua que mais gostavam de falar, surgiram as seguintes respostas:

Jessica: *Espanhol. É **uma das línguas mais faladas do mundo e também mais fácil do que o inglês**, no qual tenho um pouco de dificuldade.*

(Excerto 30, questionário, questão 13)

Helen: *Espanhol. Porque **quero aprender o Mercosul, conhecer os costumes do povo que fala espanhol e para talvez no futuro ser uma professora qualificada ou crescer numa empresa, falar com pessoas em espanhol**.*

(Excerto 31, questionário, questão 13)

Laura: *Espanhol, italiano entre outras, pois **são idiomas que já estiveram presentes em meu cotidiano** seja pela TV, computador, ou livro, até mesmo por um turista com quem já tive contato.*

(Excerto 32, questionário, questão 13)

Gabrielle: *Português, italiano e espanhol. É mais fácil de pronunciar as palavras.* (Excerto 33, questionário, questão 9)

Nos quatro excertos dos questionários (30-33), as alunas têm em comum o interesse pelo espanhol seja pelo fácil acesso à língua, ou pelo fato de ser mais fácil de pronunciar as palavras, por relacionarem-na com a língua portuguesa. No excerto de Jessica, há a relação que ela faz da língua espanhola com a língua inglesa e o grau de comparação que ela dá às duas línguas. Nos últimos anos, a língua espanhola vem ganhando força, fator identificado na fala de Helen que menciona o contato com o MERCOSUL (BARROS, 2001) e o mundo do trabalho. Já Laura traz o contato com a língua em seu cotidiano e tanto ela quanto Gabrielle mencionam junto com o espanhol, a língua italiana. Gabrielle, por ser descendente de italianos e ter contato com a língua em casa e ter acesso ao espanhol na escola, infere que as línguas são mais fáceis, também pelo fato de elas estarem próximas por serem da mesma família linguística. Nos excertos surge outra crença a respeito de que o espanhol seria mais fácil. No contexto escrito do espanhol, o sujeito vai se esbarrar com complexidades singulares da língua aprendida.

Camila, do grupo imigração, na entrevista disse que teve língua espanhola em uma cidade vizinha. Pelo fato de ela manifestar somente na entrevista que já tinha tido contato com a língua, resolvi questioná-la a respeito do que ela achava dessa língua, conforme o excerto 34:

Camila: [...] *É mais fácil, né. Porque é mais parecido com o português, mas... é meio complicado também, porque tem algumas palavras que são totalmente o contrário. Tipo rato. Rato tu vai pensar que é um rato, né, mas rato é um pouquinho. Aí é sei lá, estranho.*

(Excerto 34, entrevista, grupo imigração)

Assim como as colegas no questionário, ela relacionou a língua espanhola com o português, porém ela se atentou nos falsos cognatos e às confusões que podem ocorrer por causa das similaridades entre as duas línguas.

Na entrevista com o grupo “língua espanhola” foi possível aprofundar esses assuntos. As duas alunas que participaram descreveram os motivos que as levaram a escolher essa língua no ensino médio, sendo que durante todo o ensino fundamental elas tiveram aulas de língua inglesa:

Pesquisadora: *Deixa eu ver... e por que vocês optaram pelo espanhol no ensino médio? Vocês tinham inglês e italiano, só que o italiano não tem mais no ensino médio, né? Mas por que vocês resolveram trocar do inglês pro espanhol?*

Jessica: *Eu peguei porque realmente o inglês eu entendia, mas não entendia. Aí eu pensei, em vez de ficar e pegar um negócio **que eu não tô entendendo**, e a professora talvez vai explicar e eu não vou entender, eu vou pegar e fazer o espanhol **desde o começo**, né, vou aprender essa língua, o espanhol, e depois eu vou pegar, depois que eu terminar o ensino médio, ou até mesmo agora se eu tiver a possibilidade, **eu vou fazer um curso de inglês**, porque daí eu vou pegar desde o começo do professor **pegando o alfabeto até o final**. Não, vou me esforçar e aprender desde aquilo. **Se eu pegar da metade, tipo eu não acho certo, porque eu acho sem fundamento**, daí eu fico tipo meio boiando lá no meio da aula, aí eu achei melhor pegar o espanhol.*

Helen: *Eu, além de ser **uma língua fácil**, e também tem a questão do Mercosul, **meu pai até quis me botar por causa do Mercosul**, né, também.*

Pesquisadora: *Daí tu acha que o contato com os países vizinhos é maior?*

Helen: *É melhor.*

(Excerto 35, entrevista, grupo língua espanhola)

No excerto 35, as alunas relacionam, assim como Camila no excerto 34, o parentesco com a língua portuguesa. Esse fator gera uma motivação na aprendizagem da língua e colaborou para que Jessica se animasse em aprender *desde o começo* e por dar uma *sensação de familiaridade*. Junger (2005, p. 44) confirma essa ideia ao mencionar que:

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem.

As alunas se sentiram familiarizadas com o parentesco da língua espanhola com as línguas que elas têm contato em casa, o que as motivou a fazer coisas com a língua aprendida na escola. No excerto 36, reforça-se o que foi descrito anteriormente:

Jessica: *Eu gosto bastante, como ela é **mais parecida com o português**, ela é **mais fácil de se aprender**, não totalmente, mas ela é mais parecida, mais fácil, né? E... eu acho também que é uma língua **importante**, falar espanhol, né? Tipo, eu quero **viajar, meu sonho, eu quero viajar pra Europa**, e eu acho tipo, muito importante o espanhol que lá tem, que tipo, eu quero ir pra Espanha, né? Daí eu acho muito importante pra **empregos e pra conhecimento próprio**. Tipo, se eu quiser ver lá a matéria original de um jornal, da Espanha, daí eu vou lá e consigo traduzir e*

entender por mim mesma, sem precisar de Google tradutor e nada. E também pra trabalho. Querendo ou não, tipo tu vai ter, ah, intermediário em espanhol, o cara já vai dizer, ah, essa daí já tem mais conhecimento do que o outro que não tem nada, assim, nenhuma língua, né? Já favorece.

Helen: *Até pra falar, já é mais fácil também falar a língua. Também acho que é importante.*

Pesquisadora: *Mas por que tu acha que é mais fácil, Helen?*

[pequena pausa]

Pesquisadora: *É... em relação, tu diz, ao inglês?*

Helen: *É.*

Pesquisadora: *Mas por que tu acha que é mais fácil que o inglês?*

Helen: *É mais fácil de entender.*

Jessica: *É mais parecido com o português, também. Vem da mesma fonte, digamos assim, né? É mais fácil.*

Helen: *É.*

(Excerto 36, entrevista, grupo língua espanhola)

Jessica considera o espanhol uma língua importante para a sociedade. Nos dias atuais, o espanhol vem ganhando destaque devido ao contato com os países que tem essa língua como oficial e a relação do Brasil com eles. Novamente surge também a questão empregatícia, voltada para o mercado linguístico (BOURDIEU, 1998; BARROS, 2001; MAHER, 2013). Para a aluna, a decisão dela de conhecer a língua também está voltada ao sonho de viajar para a Espanha. Ela também demonstra o desejo de conhecer a língua e entender por ela mesma, sem precisar de alguma ferramenta virtual para auxiliá-la na comunicação com outras pessoas. Outra questão, pela proximidade das línguas portuguesa e espanhola, é a crença de que um nivelamento *intermediário em espanhol* já confere ao falante status de domínio linguístico (GROSJEAN, 2012). Helen concorda com a opinião da colega e afirma que é mais fácil, e eu como pesquisadora, inferi que ela estava comparando com o inglês. Jessica confirmou a opinião da colega dizendo que o espanhol vem da mesma fonte que o português, que com razão, têm suas origens latinas.

Em seguida, diante da opinião delas a respeito da língua, questionei sobre o contato real com falantes do espanhol, conforme o excerto 37:

Pesquisadora: *E vocês já tiveram contato com alguém que fala espanhol? Que nasceu em algum país que fale espanhol?*

Jessica: *Que nasceu não, mas eu já tive contato com pessoas que falam espanhol. Tipo, o patrão do meu pai é fluente em espanhol. Ele vai direto em países que fala espanhol, ele é fluente.*

Pesquisadora: *Tu já escutou ele falando?*

Jessica: *Já, eu já escutei.*

Helen: *As **médicas cubanas** também que a gente tem. Elas vêm bastante no [supermercado em que Helen trabalha], aí a gente, **alguma coisa, a gente meio que consegue conversar com elas.***

Jessica: ***Tem bastante gente** [de países que tem como língua oficial o espanhol] **também vindo pra cá. Tem um menino da nossa sala que fala espanhol, ele veio de Cuba, eu acho que foi...***

(Excerto 37, entrevista, grupo língua espanhola)

Neste excerto, as duas alunas demonstraram conhecer pessoas que estão envolvidas com a língua devido a questões de trabalho, como no caso do chefe do pai de Jessica e das médicas cubanas, confirmando o vínculo entre o Brasil e os países que têm como língua oficial o espanhol (BARROS, 2001). Por fim, Jessica também diz que tem muita gente vindo para Rodeio, ao mencionar um colega de sala cubano.

No excerto 38, Jessica e Helen tratam da vivência e do contato com a língua:

Jessica: *Que nem agora a nossa professora de espanhol **morou na Espanha**, daí ela já tem um **conhecimento maior** que ela **vivenciou realmente** como é que tá lá, falar com eles lá, entender eles lá, como é que é **a cultura deles**. Eu acho isso muito importante.*

Pesquisadora: *E ela passa isso pra vocês?*

Jessica: *Sim, a maneira de falar o espanhol, assim, que **o espanhol tem várias maneiras de falar, né, dependendo do lugar de onde que é**. Daí agora como ela tem um conhecimento maior do espanhol da Espanha, daí ela tá passando aquele espanhol pra lá. E eu também acho muito bonito e fui dar uma olhada também e eu acho **o espanhol de lá muito bonito**. E assim, também, se ela conhece o espanhol de lá, por que não passar pra nós, né? Muda, tipo só algumas coisas, e daí eu achei bem legal, bem interessante ela fazer isso, né?*

Helen: *Também acho legal que as **médicas cubanas vêm ali e começam a falar...** Ah, legal, **eu tô fazendo aula de espanhol. Eu acho legal ficar escutando assim.***

(Excerto 38, entrevista, grupo língua espanhola)

De acordo com Jessica, diante do discurso da professora em sala a respeito da língua, do contato que ela teve junto com a região, é possível perceber que para as alunas está clara a questão de que há diversas maneiras de falar o espanhol, que há variedades. Opinião totalmente diferente quando perguntado a elas a respeito da língua italiana em que elas se referiam a um único italiano falado na Itália. De acordo com os sujeitos, a professora de espanhol conseguiu trazer os alunos para mais perto da realidade da língua falada, tanto que despertou o interesse de Jessica em pesquisar e se aprofundar mais sobre o assunto. Já Helen mencionou novamente as médicas cubanas e a atenção dela diante

dos momentos de conversa das médicas. Paiva (2009), em sua pesquisa, também demonstrou que os alunos que tiveram acesso à língua fora da sala de aula de maneira autônoma, o tiveram devido ao estímulo dado pelo professor em sala, pois a partir do momento em que o professor muda as relações de poder, ele estará auxiliando no desenvolvimento de atitudes mais autônomas pelos estudantes.

No decorrer da entrevista, perguntei a opinião das duas alunas a respeito da quantidade de aulas de língua espanhola e como elas funcionam, conforme o excerto 39 revela:

Pesquisadora: [...] *Mas assim, em relação às aulas na escola, quantas vocês têm por semana?*

Jessica e Helen: ***Duas, de segunda-feira.***

Entrevistadora: *E é suficiente pra vocês entender?*

Gessica: ***É... até que pra nós, assim [olhando pra Elen] tá ajudando, né? Mas assim, também se pudesse, assim, eu gosto bastante de espanhol, se pudesse teria mais aulas.***

Pesquisadora: *E como é que são as aulas, assim... é mais gramática, mais interativa...*

Jessica e Helen: *As duas.*

Jessica: ***Ano passado a gente via bastante gramática, coisa assim com textos, né? Esse ano a professora fez uma apostila pra nós. Na primeira aula a gente faz interpretação de textos, ela dá um texto pra nós e a gente lê junto, cada um lê um pedaço. A gente discute sobre o texto, né, a gente fala o que a gente entendeu e tudo mais. Na segunda aula a gente pega a apostila e estuda a gramática. Que ela diz que é pra ela passar gramática pra nós porque é importante e também tem que passar. Só que ela disse, ela recomendaria a gente falar bastante pela pronúncia, a interpretação de textos, daí ela faz divisão pra gente conseguir conciliar as duas coisas, né? Pra gente trabalhar as duas coisas juntas.***

Helen: ***Só que a gente ficou quase um mês sem aula porque, ano passado também a gente ficou acho que...***

Jessica: ***É, porque tem pouco professor de espanhol.***

Helen: ***Aí, nós também, ela começou a pegar agora, né?***

Pesquisadora: *E vocês acham importante ter a gramática também?*

Helen: *Sim, com certeza.*

Jessica: ***Porque querendo ou não, mesmo a gente conseguindo falar, se a gente for pra um país que fala espanhol, a gente vai ter que ler, a gente vai ter que conversar com outras pessoas, a gente vai ter que escrever, é importante. Até mesmo na fala, a gramática ajuda. Até tem coisas assim que a gente tá vendo essa semana que a gente pode falar de um jeito, mas estudando a gramática a gente vê assim que tem outro jeito de falar, outra maneira.***

Helen: *Aí, às vezes também vai escrever coisa errada, aí aprende a palavra certinha, **pra gente não escrever besteira.***

Jessica: *A gente coloca, aí a gente vai trabalhar em uma empresa e coloca falo espanhol e vai lá e não sabe escrever. A pessoa vai lá e escreve um texto em espanhol, aí a gente vai lá e escreve tudo errado, não dá.*

Helen: *Não dá, né? E é demitido logo no primeiro dia.*

(Excerto 39, entrevista, grupo língua espanhola)

Jessica diz que para ela as aulas até que dão conta, mas devido ao gosto pessoal, poderia ter mais aulas e que a gramática é importante para aprender a língua. Para Jessica, a gramática também auxilia na fala, pois *estudando a gramática a gente vê assim que tem outro jeito de falar, outra maneira*. Novamente, surge a questão da sociedade grafocêntrica (FRITZEN; RISTAU, 2013). Podemos identificar a consciência de Jessica de que a gramática tem outro jeito de falar, não anulando as outras variedades da língua, como se as outras fossem erradas.

Em seguida, Helen traz uma preocupação: eles ficaram cerca de um mês sem aula, fato que ocorreu no ano anterior também. Levando em conta que a entrevista foi feita na metade do mês de abril e as aulas, em geral começam na primeira ou segunda semana de fevereiro, os alunos ficaram um pouco mais de um mês sem aula. As estudantes afirmaram que isso ocorre devido à falta de professores de espanhol, fator recorrente na maioria das escolas brasileiras. Oferta-se a disciplina, mas é recorrente a falta de docentes, bem como a falta de formação de professores de espanhol na região.

Além do contexto escolar, lugar onde os sujeitos constroem sentidos a respeito das línguas adicionais, surgiu a questão do acesso às línguas a partir de contextos informais, diante do contato com as tecnologias digitais por meio de jogos, sites e redes sociais. Dessa forma, esse assunto é abordado na subseção a seguir.

4.3.3 “A gente fica focado lá e a gente acaba aprendendo mais rápido”: as tecnologias digitais e o uso das línguas adicionais

Esta subseção inicia com parte da fala de Fox “A gente fica focado lá e a gente acaba aprendendo mais rápido” que faz parte do excerto 40 (a ser analisado em breve). Fox destaca a forma como os jogos entretêm e favorecem a aprendizagem de línguas adicionais. Não só os jogos, mas as tecnologias digitais como um todo têm influenciado no aprendizado dos estudantes, que a partir delas buscam informações e conseguem se

conectar com diversas pessoas independentemente do local em que se encontram. De acordo com Lévy (1998, p. 17):

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

Além de uma reestruturação na concepção de ensinar e aprender diante da gama de informações em que os sujeitos têm acesso por meio das tecnologias digitais, estas vêm colaborando para que o sujeito tenha contato com diversas pessoas de diversas culturas (LÉVY, 2009; GONZÁLEZ, 2015). As tecnologias digitais também têm provocado reflexões a respeito do currículo escolar, especialmente no que se refere às línguas e seus usos.

A partir dos dados do questionário, ao perguntar em que línguas os alunos se comunicam na internet, 10 sujeitos afirmaram utilizar a língua inglesa para se comunicar com pessoas de outros países por meio de jogos e redes sociais. Nas entrevistas, alguns sujeitos declararam também utilizar as tecnologias digitais para se comunicar em outras línguas e para auxiliar na sala de aula. Nesta seção, buscamos depreender atitudes que os alunos têm em relação às línguas utilizadas por meio das tecnologias digitais, bem como relações com a aprendizagem dessas línguas na escola.

Para as entrevistas, em específico, um dos grupos foi formado devido à utilização das tecnologias digitais. Os sujeitos inseridos nesse grupo demonstraram ter um contato maior com as tecnologias digitais e um mais amplo acesso à língua inglesa por meio de jogos *online* e redes sociais. Inicialmente, os quatro sujeitos optaram por pseudônimos, e escolheram nomes que têm relação com a língua inglesa. Os três primeiros Louisiana, Manhattan e Ohio escolheram regiões dos Estados Unidos, e Fox utilizou um *nick* (apelido) que ele usa constantemente em jogos virtuais. Nesse sentido, é perceptível como as tecnologias digitais contribuem para a autonomia dos alunos, colaborando para a autoaprendizagem (CASSANY, 2012).

Ao questioná-los a respeito das diferenças que percebiam em relação às línguas adicionais que eles têm contato na escola e a utilização delas na internet, surgiram as seguintes opiniões, conforme revela o excerto 40:

Ohio: *É mais fácil pra tu aprender, porque é mais fácil pesquisar o que tu quer.*
 Pesquisadora: *Mas por que vocês acham que é mais fácil aprender na internet do que na escola? [...]*

Manhattan: *É porque na escola, na escola tem a distração que tem os amigos, tem só duas aulas, são uma horinha e meia no máximo, e no computador tu fica o quê? Cinco horas direto jogando o mesmo jogo em inglês.*

Ohio: *E na aula tu aprende por exemplo a mesma coisa em três, quatro aulas e em casa tu pode aprender a mesma coisa em uma, duas horas.*

Fox: *E também a gente fica **entretido** jogando jogo em inglês, a gente fica focado lá e a gente acaba aprendendo mais rápido.*

Ohio: *É, e é mais fácil de aprender.*

(Excerto 40, entrevista, grupo tecnologias)

Ohio, ao mencionar que, por meio dos espaços virtuais, é mais fácil aprender, é mais fácil pesquisar o que tu quer, destaca que, ao acessar as tecnologias digitais, a pessoa pesquisa temas de seu interesse. Rojo (2009), ao tratar do contato com a leitura e escrita, presente também no contexto dos sujeitos do grupo “tecnologias”, destaca que os letramentos tem uma perspectiva plural, sendo que há letramentos dominantes, institucionalizados, e os letramentos vernaculares, sendo práticas que ocorrem de forma autônoma pelo sujeito. Paiva (2006) reforça esse ponto ao destacar que o acesso às tecnologias digitais tem favorecido o contato dos sujeitos com outros contextos e outras línguas. É necessário ressaltar novamente que os contextos informais se referem ao que é aprendido além do contexto escolar. Por ser uma atividade espontânea, os jogos e as redes sociais se configuram como práticas vernaculares, mesmo havendo relações de poder, hierarquia e regras, essas atividades se encontram em um contexto mais informal, e seu acesso se deve ao interesse do sujeito.

De acordo com o excerto 40, identificou-se situações reais de comunicação que se voltam para o interesse do sujeito, que, conforme destacam Cassany e Hernandez (2012), favorecem a aprendizagem de uma língua, pois o aluno vê sentido para a comunicação que está sendo feita no momento, seja ela escrita ou falada¹⁹. Na sequência, Manhattan relata que além da distração dos amigos, a escola tem poucas aulas na grade curricular. Em concordância, Ohio situa que na escola os alunos demoram três ou quatro aulas para aprender determinado assunto, levando em conta que os sujeitos têm somente duas aulas semanais. Dessa forma, eles demorariam cerca de duas semanas para aprender um mesmo assunto. Na internet, os alunos procuram por práticas sociais que sejam significativas de

¹⁹ A partir de *prints* de jogos que esses mesmos sujeitos disponibilizaram para um outro estudo feito a respeito das práticas de letramentos no contato com as tecnologias digitais (PISETTA, VIEIRA, FISCHER, no prelo), foi possível identificar estratégias utilizadas para que eles se comuniquem em língua inglesa. Os sujeitos utilizaram estratégias de reformulação na escrita para que o interlocutor pudesse compreender melhor o que eles estavam tentando dizer.

acordo com as necessidades para se comunicar (CASSANY; HERNANDÉZ, 2012). Conforme os sujeitos, em casa, a pesquisa ou a interação com pessoas que falam a língua inglesa proporcionariam o conhecimento de determinado assunto em menos tempo. Fox confirma a ideia dos colegas usando o adjetivo *entretido* a pessoa fica focada no assunto que é de seu interesse.

Além disso, na internet ocorre uma interação genuína nas quais os interlocutores fazem uso de estratégias pessoais para solucionar dúvidas momentâneas. Os sujeitos também buscam sentidos, eles trazem as informações para situações reais de comunicação, sendo um conhecimento prático cotidiano (CASSANY; HERNANDÉZ, 2012). Nessa interação com sujeitos reais, os alunos se entretêm não apenas com o aprendizado da língua inglesa, mas na interação com o outro, em vez de atividades repetitivas como aquelas destacadas por Ohio, que poderiam ser realizadas de forma mais rápida e interativa. De acordo com Lévy (1997), a noção de tempo e espaço é transformada diante das tecnologias digitais. Dessa forma, a partir da internet, tornou-se mais fácil, mais barato e menos demorado, além de exigir menos esforço para entrar em contato com outras pessoas de diversos lugares do mundo (BAILLY, 2010).

Outro ponto de destaque nos dados é a relação que os quatro estudantes do grupo tecnologias fazem com a língua portuguesa ao interagirem com outras pessoas, conforme o excerto 41:

Pesquisadora: *E o que vocês acham das línguas que vocês aprendem na escola, seja português, seja inglês, seja o italiano que vocês já tiveram, em relação ao que vocês aprendem em casa também?*

Ohio: *Português também faz sentido a gente aprender pra falar certo, escrever certo, né, aí tem o lado positivo também. Mas inglês também eu acho que é bom porque tecnicamente tu vai usar pra tudo. Querendo ou não alguma hora tu vai ter que usar.*

Manhattan: *Na escola é praticamente essencial ter. Porque se tu não tiver um computador, um celular, tu não vai aprender lugar nenhum. Tem que ter na escola.*

Ohio: *Porque geralmente tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês, por exemplo.*

Fox: *Mesmo se tu tem o computador e tals e joga bastante e aprende inglês que nem eu fiz, sempre é bom ir na escola, porque de vez em quando eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais.*

Ohio: *Tipo, geralmente verbo essas coisas tu não aprende muito em jogo, tu aprende, tipo no jogo é mais direto assim. Agora na escola tu aprende mais por parte, porque daí é bom.*

Louisiana: *É verdade.*

Fox: *Tipo, regras e tals.*

Pesquisadora: *Vocês acham que é essencial por causa das regras...*

Ohio: *É, é bom pra escrita se tu vai ver. Porque no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita.*

Manhattan: *É, na maioria das vezes a pessoa que tá contigo não vai falar o formal, né? Daí tu tem que aprender, né? É que nem eu, não vou falar com uma pessoa toda certinha [referindo-se à língua] no computador o português com ela, que nem eu acho que ela vai fazer comigo no inglês.*

(Excerto 41, entrevista, grupo tecnologias)

Com os dados do questionário, fiz um apanhado geral de todas as línguas que eles têm contato e pedi para eles relacionarem com o uso dessas línguas em casa. Já que esse grupo tem como característica principal o uso das línguas adicionais por meio das tecnologias digitais, eles rapidamente associaram como língua que utilizam em casa, ou seja, a partir de seus computadores e celulares, a língua inglesa. Ohio começa falando da língua portuguesa ao caracterizar a escola como um ambiente formal de aprendizagem, pois eles precisam aprender a ‘falar’ e ‘escrever certo’, situando novamente a questão da sociedade grafocêntrica (FRITZEN; RISTAU, 2013). Na sequência, ele menciona a língua inglesa, ao dizer que *vai usar pra tudo*, conferindo à essa língua o *status* de língua franca perante a globalização e as tecnologias digitais. É importante observar que os sujeitos se voltaram apenas para o português e o inglês ao serem questionados sobre as línguas que têm contato na escola e em casa. Em nenhum momento, durante essa pergunta, os sujeitos mencionaram as línguas de imigração italiana ou alemã.

Manhattan traz a questão do uso das tecnologias digitais, visto que se alguma pessoa não tiver acesso a celular e computador, a escola é o lugar onde o aluno terá a interação com a língua adicional. Apesar das tecnologias digitais favorecerem o acesso às línguas, a escola se torna lócus de interação e também de mediação, de acordo com a fala de Ohio em seguida, *geralmente tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês*. A necessidade da interação com outra pessoa para a aprendizagem da língua inglesa facilita e motiva o aluno a querer saber mais sobre ela (BAILLY, 2010).

Fox relata que aprendeu a língua inglesa por meio das tecnologias digitais. Ele também considera, assim como os colegas, que a aprendizagem da língua inglesa na escola é importante afirmando que *eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais*. Para ele, o uso da língua inglesa se torna importante na escola, pois pode ajudar com o que ele utiliza na internet. Mas a expressão utilizada no diminutivo demonstra que para o

sujeito, o que é aprendido é considerado menor em termos de aprendizagem, frente ao campo de informações que ele presencia na internet. Bailly (2010) assegura que *online* as pessoas podem assumir papéis mais centrados enquanto comunicadores do que na dimensão da identidade de alunos na escola.

Os sujeitos ressaltam o fato de poder aprender sozinhos, buscando aprender de forma interativa. A utilização da expressão *a mais* também firma a opinião dele, em relação ao contato da língua com o ciberespaço, levando em conta que há um universo de informações, bem como uma grande quantidade de pessoas interagindo (LÉVY, 1998). Ohio acrescenta a opinião do colega, mencionando que a escola proporciona o acesso à aprendizagem da estrutura da língua como os verbos, dizendo que na internet é mais direto devido à comunicação diante do contexto, mas é na escola que ele aprende os aspectos formais da língua. Pode-se dizer que a relação escola e tecnologias é uma via de mão dupla: a escola colabora com o uso do inglês na internet e a internet favorece o aperfeiçoamento e aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, Cassany (2012) esclarece que seria importante aproximar as práticas vernaculares do contexto escolar valorizando-as. A partir disso, vê-se a necessidade de nos dias atuais dar maior atenção aos currículos escolares. Muitas vezes a escola não reconhece o que é feito fora dela, descarta toda uma gama de novas informações que poderiam ser aproveitadas com as experiências dos alunos. A escola é vista novamente como formal, local de aprendizagem de conjugações e de regras gramaticais, além de dividir a língua em *partes*, nas palavras de Ohio, e explicar por assuntos. Pode-se dizer que, com uso das tecnologias digitais para praticar a língua inglesa, os sujeitos se consideram *insiders* (GEE, 2001) pelo fato de terem afinidade com o ambiente virtual.

Em seguida, Ohio complementa que *no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita*. O acesso à língua nos jogos que os sujeitos utilizam é mais direto e na modalidade de compreensão oral. Já na escola, local de práticas dominantes, o aluno relaciona com atividades para aprender a escrita da língua. Manhattan menciona que ele também não vai conjugar tudo corretamente ao utilizar a língua portuguesa em uma comunicação através das mídias digitais. Em relação à língua inglesa, no excerto 42, Ohio confirma o uso de abreviações. Abreviar acaba sendo um novo marco para a escrita, novos recursos são utilizados para se comunicar no meio digital. É a língua sendo reestruturada e ressignificada na interação com as tecnologias digitais.

Ohio: *Quando eu converso com o Josh, ele usa **muita abreviação**. You (você) ele só bota U, aí I don't know (eu não sei) é IDK. Tudo assim, abreviado.*

(Excerto 42, entrevista, grupo tecnologias)

Dessa forma, é possível associar pelos excertos 41 e 42 que a aprendizagem da língua inglesa na escola é essencial para que o sujeito consiga utilizar as regras em contextos mais formais, com a necessidade de ter conhecimento disso. Outro ponto importante são os usos sociais da linguagem. Para os alunos, os sentidos atribuídos são diferentes, com enfoque na escrita vernacular, pois os sentidos que eles depreendem são favorecidos, uma vez que a língua inglesa para eles hoje está vinculada ao lazer, às relações sociais e não a contextos formais como a leitura de trabalhos e estudos na escola.

Apesar das horas que os estudantes têm de língua inglesa na escola, os usos mencionados estão relacionados a contextos informais no meio digital. De acordo com Cassany (2010), nos contextos informais o sujeito pode-se expressar de maneira menos monitorada, mais flexível, ao contrário da escola, que privilegia a norma padrão. Nesse contexto, para contribuir à discussão, os alunos do grupo “imigração” descrevem a escrita como um fato importante para conseguir se comunicar em inglês na internet, conforme o excerto 43:

Head: *Que nem quando tipo tu tá jogando, tem jogos **que tem gente estrangeira**, entende? Então tu quer se comunicar, sendo que tu não entende muito, tu tenta, entende? Aí tu joga de vez em quando algumas palavras, mas são palavras...*

Luther: **Palavras-chave**, mas aí eles já tentam entender.

Head: *Uhum. Só que daí **como eu não consigo pronunciar muito bem, falar muito bem, eu tento também escrever no chat alguma coisa.***

Pesquisadora: *Tá, e aí você pega ajuda de alguma coisa pra poder escrever?*

Head: *Hmmmm... aquilo que eu sei...*

Pesquisadora: **Tu usa tradutor**, alguma coisa, ou tu vai mesmo por aquilo que tu sabe?

Head: *Hmmm... de vez em quando eu pesquiso algumas palavras, mas tipo raramente, assim, bem difícil.*

(Excerto 43, entrevista, grupo imigração)

A escrita dá a liberdade para o sujeito pensar no que vai escrever, planejar, diferente da fala que precisa de um raciocínio, de uma resposta mais rápida. Por meio da internet, há uma interação multimodal que permite que eles tenham interlocutores de diversos lugares do mundo (MILLS, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; LIMA; PINHEIRO, 2015). De acordo com o excerto 43, a escrita favorece para que a

comunicação seja pensada e feita com calma. Entretanto, o excerto 42 revela a urgência da escrita na internet com o uso das abreviações.

Portanto, os sujeitos utilizam o vocabulário que conhecem, e dispõem de tempo para pesquisar caso haja alguma dúvida e aprender novas formas de se expressar na escrita informal. Para Leffa (2016), o sujeito passa a ter, a partir do acesso à *web*, um interlocutor com o qual é possível estabelecer uma interação através da leitura e da escrita, utilizando as línguas de interesse do sujeito. Nesse contexto, Barton e Lee (2015) também apontam que devido às tecnologias digitais as práticas de letramentos têm mudado com frequência.

Nas entrevistas, também perguntei aos sujeitos se eles gostariam de conhecer outras línguas e com que pessoas de que países eles interagem por meio de jogos. Eles citaram vários grupos e também demonstraram interesse em conhecer a língua de alguns países que se comunicam tanto no inglês como na língua oficial do país em que vivem, como, por exemplo, o russo e o alemão, que também são línguas com certo *status* perante a sociedade, conforme aponta o excerto 44:

Manhattan: *Eu gostaria de aprender **alemão ou russo**.*

Fox e Ohio: *É.*

Ohio: *Russo seria bastante legal.*

Fox: *Acho bem da hora.*

[...]

Fox: *Tem uns russos que falam **um pouco de inglês, eles falam inglês até**. Tem uns russos que aprendem um pouco de inglês e falam com a gente. Eles falam com aquele sotaque, mas é muito divertido de ouvir.*

Ohio: *Russo assim, não dá de entender.*

Entrevistadora: *É, mas assim, além do russo [risadas] vocês falam com outro pessoal?*

Manhattan: *Eu conheci um cara alemão. Jogando GTA, **mas ele conversava em inglês comigo**.*

Pesquisadora: *Ah, falava inglês.*

Ohio: *Na verdade conhecer a gente conhece, **mas a maioria deles falam em inglês**.*

(Excerto 44, entrevista, grupo tecnologias)

Apesar de eles se comunicarem em inglês com os outros *gamers*, o fato de eles presenciarem que esses jogadores utilizam as línguas oficiais como o russo e o alemão, desperta a curiosidade em ampliar seu leque de conhecimentos para aprender novas línguas. A facilidade do acesso à internet nos dias atuais vem colaborando para que as pessoas abram espaço para a comunicação e a interação com outros povos. A partir das

interações sociais, há a inteligência coletiva, que conforme descrito por Lévy (2009), volta-se à interação com o coletivo a partir de redes sociais, comunidades, blogs, jogos. O mesmo ocorre com os sujeitos do grupo “língua espanhola” que afirmaram acessar outras línguas por meio das tecnologias digitais, conforme o excerto 44:

Jessica: *Não, às vezes eu até procuro **assim alguma coisa em espanhol**, que nem agora eu tô fazendo em casa **um curso de japonês**, aprendendo japonês.*

Pesquisadora: *ah, que legal!*

Jessica: *Daí, eu procuro assim essas línguas que eu tô vendo, né, umas músicas, principalmente, eu tô olhando bastante músicas e poemas, por causa que é mais fácil **a gramática daí eu aprendo e tudo mais.***

[...]

Pesquisadora: *Aham. Helen, tu também acessa a internet, que línguas tu usa?*

Helen: *Eu uso bastante português.*

Pesquisadora: *Sim.*

Helen: *Mas quando eu vou, mas quando dá vontade, eu procuro tipo umas músicas, no youtube eu escuto bastante música em inglês, eu procuro escutar bastante.*

Pesquisadora: *Aham. E tem outras línguas diferentes assim que vocês...*

Jessica: ***Francês.** Eu escuto em francês, eu já escutei em **sueco**, acho que era, como é que é, da Escócia, acho que era, escocês, acho que é. E... tem mais uma língua que eu escuto bastante assim... é que eu gosto de variar, assim, não sei, acho que é a entonação de voz deles que muda, o sotaque, acho bonito assim dessas línguas que é diferente, daí eu pego pra escutar. Daí eu fico escutando [risos]*

Pesquisadora: *E assim, o espanhol que vocês tão aprendendo, vocês acessam coisas na internet?*

Jessica: *Ah, eu acesso de vez em quando. **Músicas principalmente. Poesias, que até a gente tem que pesquisar, né?** (olhando para Helen e confirmando) **Daí eu pego da internet a poesia e a poesia tem a tradução embaixo, daí eu tento traduzir pra depois ver como é a tradução, né?***

(Excerto 45, entrevista, grupo língua espanhola)

O acesso às tecnologias digitais favorece que os sujeitos entrem em contato com as línguas que aprendem na escola, e também desperta o interesse para outras línguas que acabam acessando por meio de vídeos ou músicas. Leffa (2016) descreve que a passagem da Web 1.0 para a 2.0 fez com que ocorresse uma grande mudança na sociedade. Nas palavras do autor, o sujeito que está aprendendo uma língua adicional tem a oportunidade de encontrar “um interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informação, mas

também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro” (LEFFA, 2016, p. 141).

Diante dos dados apresentados e discutidos nesta seção, atitudes dos sujeitos diante das línguas aqui expostas podem ser identificadas, bem como relações e valorações feitas entre os contextos informais e escolar. Retomando as falas dos sujeitos, pode-se inferir que o contato e a frequência com que determinada língua é utilizada, é o que faz com que o sujeito veja sentido na hora de aprendê-la. Outro ponto a se observar é o juízo de valor feito em relação à língua italiana, no sentido de que a língua mais monitorada (aprendida na escola) possui *status* de legitimidade por pertencer a um contexto grafocêntrico (FRITZEN; RISTAU, 2013).

Quanto ao contato com os sujeitos, em especial do “grupo imigração”, há a presença do *code-switching* (GROSJEAN, 2012), levando em consideração que o sujeito bilíngue faz uso de todos os seus recursos linguísticos para se expressar. Durante a análise dos dados, me situei como integrante desse contexto em que os alunos vivem refletindo sobre o bilinguismo, as línguas aprendidas na escola e o contato com as tecnologias digitais.

A língua inglesa é vista pelos sujeitos, tanto nos questionários como nas entrevistas, como língua franca. As línguas aprendidas na escola se remetem a benefícios futuros, voltando-se inclusive ao mundo do trabalho, e são vistas como capital linguístico conforme descrito por Bourdieu (1998). Quanto ao espanhol, este é associado à língua portuguesa e à relação com os países vizinhos. Diferente da língua italiana, as alunas do grupo “língua espanhola” identificam variedades dessa língua, possivelmente pelo fato de a língua espanhola ser a língua de diversos países, inclusive países vizinhos do Brasil, enquanto a língua italiana remete especificamente a um país.

Já as línguas adicionais em contato com as tecnologias digitais mostram as relações que os sujeitos estabelecem entre os contextos informais e escolares (MACHADO, 2010). Além do contexto escolar, os alunos demonstram autonomia em relação ao que eles pesquisam, conferindo maior significância ao ato de pesquisar temas de seus interesses, bem como maior interesse na aprendizagem de outras línguas. Diante dos dados, as atitudes dos sujeitos demonstram a necessidade de os currículos escolares conectarem o contexto escolar com o que ocorre fora dele e de valorizarem as experiências vivenciadas pelos sujeitos como conhecimento legítimo que contribui significativamente para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Dessa forma, encerramos o capítulo de análises e partimos para as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS, INACABAMENTOS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Mesmo ciente dos inacabamentos de um estudo científico, é chegada a hora de encerrar esta produção. A caminhada para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado fez parte de momentos únicos, cheios de informações e com pontos de vista muito interessantes, sendo possível parar e observar as construções, desconstruções e reconstruções ao longo do caminho desses dois anos.

No cenário da pesquisa, tive a oportunidade de trabalhar em um contexto em que cresci e em que eu atuo como professora de línguas. O município de Rodeio já foi foco de duas pesquisas que fizeram parte do projeto em que estou inserida, a de Lorenzi (2014) que trata das políticas linguísticas do município; e a de Krieser (2015) que aborda as representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural. A presente pesquisa deu continuidade às anteriores, porém com foco em outros aspectos e com o intuito de compreender as línguas de imigração e línguas adicionais presentes tanto em contexto escolar quanto em contextos informais na visão de estudantes de ensino médio.

O presente estudo objetivou *depreender atitudes de alunos da educação básica, que vivem em um contexto bi/plurilíngue, sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais*. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvido um questionário com perguntas abertas e fechadas com o intuito de realizar um levantamento do perfil linguístico dos 27 sujeitos participantes do estudo. Em seguida, após a análise cuidadosa de cada perfil, similaridades foram identificadas, e 10 sujeitos com disponibilidade para participar das entrevistas foram divididos em três grupos com perfis similares em relação às línguas e seus usos. As entrevistas em grupo possibilitaram um foco maior nas atitudes e nas reações dos sujeitos diante das perguntas da pesquisadora e das respostas dos outros participantes.

Dos três grupos, o primeiro foi intitulado “grupo imigração”, pois os sujeitos demonstraram maior relação com as línguas de imigração; o segundo grupo foi intitulado “grupo tecnologias”, já que os sujeitos demonstraram maior relação com as línguas adicionais e as tecnologias digitais, e o terceiro grupo foi denominado de “grupo língua espanhola”, pois as duas estudantes demonstraram atitudes e relações com as línguas de imigração, a língua italiana, a inglesa e um foco maior na língua espanhola aprendida na escola.

A partir dos dados do questionário e das entrevistas, foram observadas regularidades e criadas categorias de análise, observando pontos em comum e pontos divergentes com relação ao objetivo geral da pesquisa. As atitudes dos sujeitos se referem às reações dos sujeitos perante as línguas. Eles apresentam uma grande preocupação em relação à necessidade de ter domínio da língua escrita, quando se tratam das línguas aprendidas na escola, como também apresentam uma visão de língua legitimada. Quanto às línguas de imigração, foi possível observar a presença de duas línguas em específico e que os sujeitos veem a necessidade de preservá-las: a língua italiana e a língua alemã. Sempre observei que haviam outras línguas além da italiana no município em que vivo, e os dados mostraram que há sujeitos que vivem em famílias que têm a língua alemã como língua de imigração.

Com esses dados, foi possível *levantar o perfil linguístico dos sujeitos*, que se trata do primeiro objetivo específico deste estudo. Os sujeitos têm contato com as línguas alemã e italiana no ambiente familiar, e no contexto escolar estão presentes as línguas inglesa, italiana e espanhola. São trazidas à tona questões voltadas aos contextos familiar e escolar, em especial ao desenvolvimento das aulas, contato com as línguas nesse contexto escolar, e o relacionamento dessas línguas não só com a oralidade, como também com a leitura e escrita.

O segundo objetivo específico, *analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais*, revelou valorações a respeito das línguas presentes no contexto escolar e familiar. Com relação aos sujeitos da pesquisa, confirmou-se que há o foco em uma sociedade grafocêntrica, pois as práticas de letramentos acabam por ser consideradas mais legítimas do que as práticas orais, deixando os sujeitos em dúvida quando questionados na entrevista se eles se consideravam bilíngues, devido à crença do falante perfeito, completo, sem erros perante à norma culta.

Quanto às línguas de imigração, tanto no questionário quanto nas entrevistas, os dados revelaram que quem mais fala as línguas de imigração são as gerações mais velhas, devido a algumas possíveis causas, como, por exemplo, a questão de que na escola prevalece a língua portuguesa; a questão de que um dos pais não é descendente de determinada língua de imigração; ou talvez pelos resquícios das leis envolvendo os imigrantes durante a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo. Outro possível fator nos dias atuais, é o interesse por outras línguas mais utilizadas no contato com as tecnologias digitais, como, por exemplo, a língua inglesa e espanhola. Apesar disso, os dados também indicam que ainda há famílias que mantêm a língua de imigração e as passam para seus

descendentes. Os sujeitos deste estudo demonstraram familiaridade com as línguas de imigração e interesse em manter contato com essas culturas e essas línguas tão presentes no município. Também, os sujeitos deste estudo estabeleceram relações entre as línguas de uma região e de outra, apontando similaridades e diferenças devido ao local de origem dos imigrantes.

Portanto, esta pesquisa permitiu depreender atitudes dos sujeitos a respeito das relações de poder existentes entre as línguas aprendidas em casa e as línguas aprendidas na escola. A partir dos dados, infere-se que os sujeitos consideram relevante manter contato com as línguas de imigração, pois é necessário colocar essas línguas em prática para sua manutenção no município. Quanto à escola, os dados revelam valorações devido à cultura escrita perante às línguas de imigração e línguas adicionais, como a ideia de uma língua idealizada. Quanto às diferenças entre a língua italiana aprendida em casa e na escola, as principais diferenças identificadas pelos sujeitos são as semânticas e as lexicais. O contexto escolar ganha destaque pelo fato de levar o sujeito à cultura letrada, considerada prestigiada. Dessa forma, a escola ganha força e destaque quando se trata do aprendizado de línguas. Devido a isso, os dados sugerem a necessidade de se efetivarem políticas linguísticas que considerem contextos de línguas minoritárias, inclusive pelo fato de os alunos não poderem continuar aprendendo a língua italiana no ensino médio no contexto pesquisado, já que desde 2014, a escola em que este estudo foi conduzido não oferta mais essa disciplina (LORENZI, 2014). Faz-se necessário focar em políticas linguísticas que incentivem a sociedade a manter e reconhecer as línguas de imigração como parte do contexto socio-histórico do município.

Diante deste estudo também é possível observar que o aprendizado de línguas na escola é importante para o desenvolvimento pessoal, além de colaborar com uma maior compreensão da diversidade linguística presente no município. O foco maior diante do contexto escolar volta-se às práticas de letramentos. Inicialmente, a língua inglesa, esta tida como língua franca, cativa atenção e interesse tanto pelo motivo cultural, quanto por sua utilidade para a vida profissional dos sujeitos. Porém, percebe-se que ainda há a crença de haver um lugar ideal para aprender idiomas, como, por exemplo, cursinhos de idiomas. Também foi mencionada a língua espanhola, que os sujeitos demonstraram interesse devido à similaridade com a língua portuguesa e também pela proximidade do Brasil com alguns países que têm o espanhol como língua oficial. Entretanto, é relatada a troca constante de professores, assim como a ausência de docentes na área devido à falta de formação de professores de espanhol na região.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, surgiu um ponto de destaque a partir do levantamento do perfil linguístico que acrescentou e ampliou meu ponto de vista. Tal ponto foi o uso das línguas adicionais por meio das tecnologias digitais. Para os sujeitos, as tecnologias digitais colaboram para o aprendizado de idiomas, em especial da língua inglesa. O acesso às tecnologias digitais auxilia no contato com pessoas que falam diversas línguas e que são de diversas partes do mundo. Os sujeitos demonstraram autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo. No contexto informal, a língua mais citada foi a língua inglesa. A partir de jogos *online* e redes sociais, os alunos colocam em prática seus conhecimentos linguísticos aprendidos tanto na escola quanto fora dela em interações informais.

No contexto escolar, por vezes, os sujeitos veem as práticas como repetitivas e descontextualizadas, e percebem a necessidade de interagir ativamente com as línguas que aprendem. O acesso à *web* pode contribuir significativamente para o ensino de línguas em sala de aula. Surge a necessidade de construir uma ponte entre as práticas de letramentos dominantes e vernaculares. Os currículos escolares precisam dar maior atenção ao que o aluno aprende além do ambiente institucionalizado. Faz-se necessário refletir sobre uma aprendizagem que leve em consideração na escola, nos contextos dominantes, as experiências e conhecimentos construídos na interação com os contextos informais.

Os sujeitos desta pesquisa demonstraram atenção diante da importância de preservar as culturas e as línguas de imigração, bem como a consciência de que o aprendizado de línguas, seja nos contextos escolares ou contextos informais, possibilita avanços e diferenciais profissionais e pessoais. Dessa forma, este estudo recomenda mudanças nas políticas linguísticas municipais e estaduais para uma educação mais sensível diante dos contextos bi/plurilíngues.

Têm-se a necessidade de conscientizar os sujeitos sobre a importância de aproximar os contextos escolares e informais para a aprendizagem de línguas. Mas, questiona-se: como fazer isso? Como sugestão, as escolas, juntamente com a Secretaria da Educação, diante de um contexto plurilíngue envolvendo línguas de imigração, línguas adicionais em contextos dominantes como a escola, e informais como a família e a Internet, poderiam promover formações continuadas, minicursos, palestras, projetos, assim como outras tantas atividades que possibilitem o aperfeiçoamento não só dos profissionais da Educação, como também dos estudantes e da comunidade em geral.

Considerar as práticas vernaculares como relevantes e contribuintes para a formação dos sujeitos de modo que possam compreender a realidade de forma crítica, para que haja maior compreensão e criticidade diante da realidade. Como exemplo, assim como descrito ao longo desta dissertação, a escola pesquisada havia desenvolvido um projeto com os alunos a respeito das línguas e da cultura local. O projeto envolveu todos os profissionais e estudantes da escola, tendo um resultado positivo, mediante reflexão e compreensão da história e cultura do município. Pude identificar que os alunos que fizeram parte desse projeto com maior afinco tiveram uma visão mais ampla a respeito do contexto e da importância da manutenção das línguas. Diante das línguas de imigração, outra sugestão seria aproximar o ambiente escolar das gerações mais velhas que têm contato com línguas de imigração para interagir com os jovens para compreendam os processos, evoluções, os aspectos históricos que interferiram positiva ou negativamente na manutenção cultural e linguística, possibilitando que os sujeitos desenvolvam maior autonomia e criticidade diante do respeito às diferenças.

Além das considerações apontadas, há perguntas que ficam em aberto e esses questionamentos podem servir para impulsionar outros pesquisadores a continuarem com estudos em outros contextos similares. Possíveis perguntas podem ser trabalhadas, como por exemplo: Quais práticas de letramentos ocorrem em sala de aula ao aprender uma língua adicional? Como funcionam as aulas de línguas adicionais, sendo que há escassez de professores nas áreas? Como relacionar as tecnologias digitais com os contextos escolares? Como a língua italiana na escola pode contribuir para a manutenção das línguas de imigração na região? Como colaborar para a manutenção das línguas de imigração a partir do contato institucional com a comunidade?, entre tantas outras questões.

Consciente de que há tantos outros questionamentos que possam surgir a partir da leitura desta dissertação, de modo que possa auxiliar pesquisas futuras relacionadas à educação e à valorização da diversidade linguística do país, encerro minhas considerações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. **Map locator of Santa Catarina's Rodeio city**. Image, 2006. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SantaCatarina_Municip_Rodeio.svg.
- ADAMI, L. El dialét de Rodeio. In: BONATTI, M.; ALTMAYER, E. **O dialeto trentino no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2016.
- AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.
- ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, n.1 (3), Frankfurt a.M., 2004, p. 83-93.
- ALTENHOFEN, C. V. As vozes do Brasil. **Discutindo Língua Portuguesa**. São Paulo, 2007, p.44-48.
- _____. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALTENHOFEN, C. V. ; OLIVEIRA, G. M. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- ALVIM, Z. M. F. O Brasil italiano (1880-1920). In: FAUSTO, B. **Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAGNO, M. RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, 2005, vol.5, n.1, p. 63-81.
- BAKER, C. **Attitude and Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BAILER, C. **The neural processing of sentences in bilinguals and monolinguals: an fMRI study of Portuguese-English bilinguals and Portuguese monolinguals reading comprehension effects on brain activation**. 2016. 341 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2016.
- BAILLY, S. Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need? In: VILLANUEVA, M.; RUIZ, M.-N.;

LUZON, J. (Ed.) *Genres Theory and New Literacies: Applications to Autonomous Language Learning*. Cambridge: **Cambridge Scholars Publishing**, 2010.

BAILLY, S., et al. Autonomisation et socialisation en contexte scolaire: vingt ans après? **Mélanges CRAPEL**, 33, 2013, p. 93-102.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13.ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. (org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

BARROS, H. H. D. **Língua Espanhola: Consultoria Legislativa** (Consultora Legislativa da Área XV Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos), Brasília, 2001.

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, january 2007.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David. et al. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64 – 89.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BLOMMAERT, J. **Sociolinguistic scales**. Intercultural Pragmatics, 2007.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003.

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 2, ano 57, 2005, p. 42-46.

BONATTI, Pe. Mário; LENZI, Mauro. **As Primeiras Famílias Trentinas de Rio dos Cedros**. Indaial: Ed Asselvi, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polit Press, 1991.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALVET, Jean-Louis, El porvenir de las lenguas in Guerra y paz em el frente de las lenguas. **Revista El Correo Unesco**, Paris, Abril, 2000.
- _____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- CANDAU, V. M.e KOFF, A. M. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. V. 27, n.95, 2006.
- CANI, I. M. M. **Rodeio: histórias e memórias**. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- CASSANY, D. Leer y escribir literatura al margen de la ley, en CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. **Actas y Memoria del Congreso**. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 2010. p. 497-514.
- _____. En_línea: leer y escribir en la red. Barcelona: **Anagrama**, 2012.
- _____. Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. **Revista signos**. Estudios de lingüística, 2016.
- CASSANY, D.; HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, p. 126-141, enero-junio 2012.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**. São Paulo, v. 15, número especial, 1999, p. 385-418
- _____. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- CENOZ, J. **Towards Multilingual Education**. Basque Educational Research from an International Perspective. **Multilingual Matters**, 2009.
- CESAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66

COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. **Looking beyond 'skills' and 'processes':** literacy as social and cultural practices in classrooms. Reading, Oxford, v. 31, n. 3, 1997, p. 22-29.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.3, setembro/dezembro, 2015, p. 603-610.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: M. Wittrock, **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

EVERETT, J. Organizational Research and the Praxeology of Pierre Bourdieu. **Organizational Research Methods**, 2002, p. 56-80.

EWALD, L. **"Essa mancha ficou!"**: memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2 ed. Curitiba. Edições Criar, 2009, 135 p.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, vi, 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. M. R., CUNHA, M. V. M., Jr., MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 1997, p. 97-109.

FRITZEN, M. P. "**Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben**": bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, 2012, p. 113-138.

_____. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012, p. 55-71.

FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. "Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã": vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, Vol. 10, No. 4, p. 259-270, 2013.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave, 2014.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001, p. 15-39.

GONZÁLEZ, N. **O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem em língua adicional**. Dissertação (Mestrado). 2015. 162 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

GROSJEAN, F. Another view of bilingualism. In: HARRIS, R. (Ed.). **Cognitive Processing in Bilinguals**. Amsterdam: North-Holland, 1992.

_____. **Bilingual: life and reality**. Cambridge, MA, and London: Harvard University, 2012.

_____. Living with two languages and two cultures. In: I. Parasnis (Ed.), **Cultural diversity and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001.

HELLERMANN, J. **Social Actions for Classroom Language Learning**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.

HILGEMANN, Clarice. **Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Santa Catarina, Rodeio**, 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro, 2010.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. XV. Brasília, 2005.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007, p. 1-25.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramentos: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015, p. 11-30.

KRIESER, D. S., “**São nossas raízes, é mais uma Língua Nossa, a língua mãe**”: Representações Sobre A Língua Italiana Em Um Contexto Intercultural. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

KRUG, Marcelo Jacó. **Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de imigrante – RS**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEA; M.; STREET, B. The academic literacies model: theory and applications. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu – O modelo de “letramentos acadêmicos”: **teorias e aplicações**, 2014, p. 477-493.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. (org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **A máquina universo.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 5ª edição; Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Universidade Estadual do Ceará. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, jul./dez. 2015, p. 327-354

_____. **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LORENZI, E. M. B. **Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC.** 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

LUCENA, M. I. P; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll** n° 40, Florianópolis, Jan./Jun., 2016, p. 46-57.

MAAS, M. R. **Escolarização e língua de imigração:** representações a partir dos enunciados de três gerações. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!:** Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al (eds.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.

MACLEAN, K. Children for whom English is an additional language. In: KNOWLES, G. **Supporting inclusive practice.** New York: Routledge, 2011.

MAHER, T. M. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.) **Espaços Linguísticos: resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006, p. 285-310.

_____. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARCO, E. A. De. **A Trajetória e Presença por Talian e do Dialeto Trentino em Santa Catarina: por uma Educação Intercultural**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A Escolarização dos Imigrantes e de seus Descendentes nas Colônias Italianas de Curitiba, entre Táticas e Estratégias (1875-1930)**, 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

MARTINS, Heloísa. Metodologia da pesquisa qualitativa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004, p. 289-300

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 2002.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar desde que.... In: LIMA, D. (org.). **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

MILLS, K. Discovering design possibilities through a pedagogy of multiliteracies. **Journal of Learning Design**, 2006, p. 61–72.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994, p. 329-338.

MONTEIRO, L. A.; PECI, A. Capital linguístico e relações de poder no campo de estudos organizacionais no Brasil. **ANPAD**. Gramado, 2014.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: Lima, D. C. de (ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.1, 2006, p.77-127.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. (org.). **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2. ed. EDUCAT. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009.

PASQUOTTE-VIERA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 240 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PEZZINI, O. I. **Na trilha dos antepassados: um retorno ao trentino**. Blumenau: Nova Letra, 2014.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. São Paulo – Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REIS, C.M.B.; SANTOS, W.S. Experiências marcantes no estágio supervisionado em uma narrativa de uma estudante de prática de ensino de português/línguas estrangeiras da faculdade de educação da UFRJ. In: SANTOS, W.S.; REIS, C.M.B. (Orgs.). **Formação de Professores de línguas em múltiplos contextos: construindo pontes de saberes e agenciamentos**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 27-55.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENBROCK, E. **Era uma vez um man e um menino e eles montavam um schlitten" letras(s em anda)mento em cenário de língua de imigração alemã**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

RUTHERFORD, J. A place called home: Identity and the cultural politics of difference. In: RUTHERFORD, J. **Identity: Community, culture, difference** London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 9-27.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. I. C. **A terra prometida:** emigração italiana; mito e realidade. Itajaí: Ed. da Univali, 1998. 299 p.

SANTOS FILHO, S.B. Perspectivas da avaliação na Política Nacional de Humanização: aspectos conceituais e metodológicos. **Ciênc. Saúde Colet.**, v.12, n.4, 2007, p.999-1010.

SEBASTIÃO, M. P.; PESCE, L. Cibercultura. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas.** PUC, São Paulo, 2010, p. 66-71.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais.** – Brasília, MEC/SEF, 2000.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

_____. **Línguas Adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, 2005, p. 339-341.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, S. B. da. **Da técnica à crítica:** contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, A. P. K. da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração:** o caso da cidade de Blumenau. 2013. 732 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

TOMANIK, Eduardo A.; **O olhar no espelho:** “conversas” sobre a pesquisa e Ciências Sociais. Maringá: Eduem, 2004.

VALANDRO, E. M. **Em resposta ao Clamor do Povo:** a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Ed. Própria, 1990.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.); **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 219 – 231.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.** In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor.* Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. **Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura.** *Muitas Vozes*, v. 2, 2013, p. 185-198.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (org.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

**APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA**

Título:	LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE
Pesquisadora Responsável:	CLEIDE BEATRIZ TAMBOSI PISETTA
Orientadora	Prof ^ª Dr ^ª MARISTELA PEREIRA FRITZEN
Tipo de trabalho:	DISSERTAÇÃO
Objetivos:	Compreender sentidos construídos por alunos da educação básica, que convivem em um contexto bi/plurilíngue a respeito das línguas que circulam neste local.
Metodologia:	A pesquisa é interpretativa e de cunho qualitativo. Será aplicado um questionário semiaberto e entrevistas em grupo e individuais.

INSTITUIÇÃO:

Responsável:	Nome:
	Cargo:
	Assinatura e carimbo:

Data da solicitação: 21/10/2016

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa
Título do Projeto: “LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CONTEXTO BI/PLURILÍNGUE”
Área do Conhecimento: Linguagens, Arte e Educação
Mestrado em Educação
Instituição: Universidade Regional de Blumenau - FURB
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Cleide Beatriz Tambosi Pisetta e Professora Dra. Maristela Pereira Fritzen

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados serão publicados, mas a sua identidade será preservada.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome do participante da pesquisa:	Data de nascimento:
Nacionalidade:	

3. Identificação do Responsável	
Nome:	Data de nascimento:
Profissão:	Nacionalidade:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

4. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Cleide Beatriz Tambosi Pisetta	
Profissão: Professora	
Endereço: Rua São Pedro Velho, 468 – Bairro São Pedro Velho – Rodeio/SC	
Telefone: (47) 9221-5804	E-mail: cleybeatriz@hotmail.com

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário (a) no presente projeto de pesquisa. Estou ciente de que:

1. O **objetivo** desta pesquisa é compreender a visão de alunos do ensino médio sobre as línguas presentes na região e as ensinadas na escola.
2. O **procedimento** para coleta de dados consiste em um questionário aplicado com os alunos e, eventualmente, uma conversa informal com alguns desses alunos.
3. A **participação de meu filho** (ou menor sob minha guarda) é **isenta de despesas**. A participação é voluntária.
4. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração de meu filho (ou do menor sob minha guarda) nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
5. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais e do menor não sejam mencionados.
6. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) no endereço sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto e a metodologia de pesquisa e minha participação no memo.
7. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Rodeio (SC), _____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo sujeito da pesquisa

Pesquisador Responsável pelo Projeto

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE AS LÍNGUAS PRESENTES EM RODEIO

Caro aluno/a,

Convido você a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo na FURB (Universidade Regional de Blumenau) para saber mais sobre as línguas que existem em Rodeio. Muito obrigada por colaborar com este trabalho.

Cleide B. T. Pisetta – Mestranda em Educação

Nome: _____.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____.

Religião: _____.

Clube/Associação: _____.

Cidade em que nasceu: _____.

Escola em que estuda: _____.

Ano/Série: _____.

Vamos lá?

1) Você já morou em outra cidade?

() Sim Qual? _____.

() Não

2) Onde você aprendeu português?

() Em casa, com a família. () Na escola.

() Outro: _____.

3) Você fala outra(s) língua(s) além do português?

() Sim Qual/Quais? _____.

() Não

Se sim, onde e com quem você aprendeu?

- 4) **Em que língua você se comunica com as pessoas de sua família?** (Pode assinalar mais de uma resposta)

Pai	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Mãe	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Irmãos/Irmãs	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Avô/Avó Paternos	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Avô/Avó Maternos	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Tios/Tias	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra
Primos/Primas	<input type="checkbox"/> Italiano	<input type="checkbox"/> Alemão	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Outra

Se houver outras, quais?

- 5) **Se você fala alguma outra língua, com quais pessoas você fala além da sua família?**

- () Vizinhos. Qual língua? _____
 () Igreja. Qual língua? _____
 () Clube/Associação. _____
 () Colegas/Amigos. Qual língua? _____
 () Professores. Qual língua? _____
 () Outras: _____.

- 6) **Que línguas você aprendeu desde o começo da sua vida escolar até agora?**

- () Inglês () Italiano
 () Alemão
 () Espanhol
 () Outra. Qual? _____

- 7) **Você escreve em outra língua?**

- () Sim. () Não.

Se sim, em quais línguas?

Se a questão anterior foi afirmativa, em quais situações você escreve?

- () Em casa. () Na escola. () Na internet

() Outra situação? _____

8) Em qual(is) idioma(s) você...

a) Lê livros? _____

b) Ouve música/rádio? _____

c) Navega/envia mensagens/conversa na internet? _____

d) Sonha? _____

e) Pensa? _____

f) Faz cálculos? _____

g) Fala quando está nervoso? _____

h) Conversa com seus amigos? _____

9) Em qual(is) língua(s) você mais gosta de falar?

Por quê?

10) Você acha importante aprender outras línguas na escola?

() Sim. () Não.

Por quê?

11) Você acha importante aprender português na escola?

() Sim () Não

Por quê?

12) Que outras línguas você gostaria de aprender? Por quê?

13) Há alguma língua que você mencionou com a qual teve contato e sobre a qual gostaria de ampliar seus conhecimentos? Qual(is) e por quê?

APÊNDICE D – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Roteiro da entrevista – Alunos – LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO

O. G.: Que sentidos são construídos por alunos da educação básica sobre as línguas presentes em um contexto bi/multilíngue?

O. Es.: (1) levantar o perfil linguístico dos alunos;

(2) depreender atitudes dos sujeitos sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais;

(3) analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais aprendidas na escola a partir da visão dos alunos

Aprenderam línguas de imigração em casa

1. Questões pessoais

- a) Vocês são descendentes de italianos/alemães ou outra nacionalidade? Alguém fala a língua italiana/alemã, etc. em sua família? Em que situações e com quem?
- b) Qual a opinião de vocês em relação à língua italiana/alemã na nossa região?

2. Questões referentes ao aprendizado de línguas na escola – italiano/inglês

- a) Vocês tiveram língua italiana na escola? O que vocês acharam dessas aulas? (Como veem, o que mudou nesse sentido, de que maneira modificou?)
- b) Vocês acham que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais?
- c) Qual a opinião de vocês em relação ao ensino de língua inglesa na escola? O que vocês esperam das aulas?
- d) Quando vocês acessam a internet, que línguas vocês usam? Para quê?
- e) De todas as línguas que vocês já tiveram acesso, o que vocês acham de aprender línguas (português, inglês, espanhol, etc.) na escola?

3. Indo mais adiante...

- a) Quais interesses futuros de vocês em relação a conhecer outras línguas?
- b) No questionário vocês descreveram que têm interesse em conhecer outras línguas ou aprofundar as que já sabem. Quais são elas e por quê?

Roteiro da entrevista – Alunos – TECNOLOGIAS

O. G.: Que sentidos são construídos por alunos da educação básica sobre as línguas presentes em um contexto bi/multilíngue?

*O. Es.: (1) levantar o perfil linguístico dos alunos;
 (2) depreender atitudes dos sujeitos sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais;
 (3) analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais aprendidas na escola a partir da visão dos alunos*

Aprenderam outra língua com acesso às tecnologias (games e sites)

- 1) Questões pessoais
 - c) Vocês são descendentes de italianos/alemães ou outra nacionalidade? Alguém fala a língua italiana/alemã, etc. em sua família? Em que situações?
 - d) Qual a opinião de vocês em relação à língua italiana/alemã na nossa região?
- 2) Questões referentes ao aprendizado de línguas na escola - italiano
 - a) Vocês tiveram língua italiana na escola? O que vocês acham disso?
 - b) Além de aprenderem o italiano na escola, vocês usam em outro lugar?
 - c) Vocês acham que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais?
- 3) Questões referentes ao aprendizado de língua inglesa na escola
 - c) Qual a opinião de vocês em relação ao ensino de língua inglesa na escola?
 - d) Quanto à aprendizagem de língua inglesa pelo computador, quais diferenças vocês percebem entre aprender inglês na escola e aprender pela internet?
 - e) De todas as línguas que vocês já tiveram acesso, o que vocês acham de aprender línguas (português, inglês, espanhol, etc.) na escola?
 - f) Vocês poderiam falar um pouco mais sobre o uso do inglês no dia a dia com os colegas e na internet?
 - g) Na internet, vocês usam outras línguas? Quais e em que situações?
- 4) Indo mais adiante...
 - a) Quais interesses futuros de vocês em relação a conhecer outras línguas?
 - b) No questionário vocês descreveram que têm interesse em conhecer outras línguas. Quais são elas e por quê?

Roteiro da entrevista – Alunos – LÍNGUA ESPANHOLA

O. G.: Que sentidos são construídos por alunos da educação básica sobre as línguas presentes em um contexto bi/multilíngue?

O. Es.: (1) levantar o perfil linguístico dos alunos;
(2) depreender atitudes dos sujeitos sobre as línguas de imigração e a aprendizagem de línguas adicionais;
(3) analisar relações entre línguas de imigração e línguas adicionais aprendidas na escola a partir da visão dos alunos

Contato também com a língua espanhola

1. Questões do perfil linguístico
 - e) Vocês são descendentes de italianos/alemães ou outra nacionalidade? Alguém fala a língua italiana/alemã, etc. em sua família? Em que situações e com quem?
 - f) Qual a opinião de vocês em relação à língua italiana/alemã na nossa região?

2. Questões referentes ao aprendizado de línguas na escola italiano/inglês/espanhol
 - f) Vocês tiveram língua italiana na escola? O que vocês acham disso?
 - g) Vocês acham que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais?
 - h) Qual a opinião de vocês em relação ao ensino de língua inglesa/espanhola na escola? Qual o motivo de optar pelo espanhol no ensino médio?
 - i) Quando vocês acessam a internet, que línguas vocês usam? Para quê?
 - j) De todas as línguas que vocês já tiveram acesso, o que vocês acham de aprender línguas (português, inglês, espanhol, etc.) na escola?

3. Indo mais adiante...
 - h) Quais interesses futuros de vocês em relação a conhecer outras línguas?
 - i) No questionário vocês descreveram que têm interesse em conhecer outras línguas ou aprofundar as que já sabem. Quais são elas e por quê?