

# FENÔMENOS DE CONTATO LINGUÍSTICO NUMA PESQUISA DE DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL REGISTRADOS EM UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PAUTADA NA EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO

Cristiane Horst<sup>1</sup>  
Gabriel Figueredo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva descrever as alternâncias linguísticas de alunos que aprendem francês como a segunda língua adicional. O grupo de alunos pesquisado tem o português brasileiro como língua materna e o inglês como primeira língua adicional. Ademais, no caso específico desta pesquisa, o ensino de línguas se orienta por uma educação para o plurilinguismo (Kuchenbecker, 2014) ou plurilinguística (Horst e Krug, 2020; Horst, Frizzo, Fornara, Krug, no prelo) e para a definição dos critérios de seleção dos informantes, orienta-se na Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010). O estudo organiza-se em objetivos específicos orientados pelas dimensões dialingual, diageracional, diarreferencial e diasexual com a intenção de visualizar os fenômenos de alternância considerando fatores sociais distintos e, assim, entender o que influencia possíveis alternâncias linguísticas nessa realidade de ensino / aprendizagem voltada ao plurilinguismo. Os dados para esta pesquisa foram coletados através de entrevistas organizadas em quatro momentos: 1) Conversa semidirigida; 2) Produção oral; 3) Produção escrita; e 4) Questionário sobre crenças linguísticas. Os dados foram descritos, apresentados em quadros e posteriormente analisados considerando

que o ensino foi pautado nas abordagens plurais. Os resultados apontam a alternância linguística / *code-switching* como fenômeno mais frequente, além da constatação de que é a geração mais velha que mais apresenta alternâncias.

**Palavras-chave:** Educação Para o Plurilinguismo; Ensino De Línguas; Dialetologia Pluridimensional; Code-Switching.

## Introdução

A história do Brasil insere-o em uma realidade mundial do plurilinguismo. O plurilinguismo é a regra no mundo e não a exceção: há muito mais indivíduos

---

1 Doutora em Letras/Filologia Românica (2009) pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, de Kiel, na Alemanha; especialista em Metodologia de Ensino de Línguas (2006) pela Pädagogischer Austauschdienst / Kultusministern Konferenz (PAD/KMK), na Alemanha; licenciada em Letras Português e Alemão e respectivas Literaturas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2001) E-mail: cristianehorst@uffs.edu.br

2 Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2023); especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC (2020); licenciado em Letras Português e Inglês pela Universidade Cesumar - UNICESUMAR (2024) E-mail: profgabrielfigueredo@gmail.com

no mundo que falam mais de uma língua do que indivíduos que falam exclusivamente uma língua (Romaine, 1995). Segundo Blanchet (2003 *apud* Carboni *et al.*, 2017), os contatos entre línguas não se constituem de exceções ou de fenômenos isolados, as línguas existem para serem variáveis e os seres humanos nascem com a capacidade de serem plurilíngues. Em um país de tantos imigrantes, como o Brasil, encontram-se facilmente pessoas que se comunicam em português e em mais alguma outra língua, mesmo que somente na oralidade.

Além do contexto pluricultural do Brasil, há uma significativa procura por cursos formais de línguas adicionais, seja por questões profissionais, acadêmicas ou pessoais. Na realidade brasileira, tem-se a obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Básica e produção midiática e científica majoritariamente feita em língua inglesa, posicionando-o comumente como a primeira língua adicional (LA) formalmente estudada (De Souza, 2012). Ao atingir o nível de proficiência desejado em inglês, muitos indivíduos buscam outras línguas. Apesar do contato com outras línguas de imigração e/ou estrangeiras, os informantes desta pesquisa decidiram estudar francês, após o contato formal com o inglês. As características de cada indivíduo selecionado para este estudo serão trazidas em sequência.

Fenômenos de contato entre línguas, especialmente no início da aprendizagem, têm encontrado evidências em estudos controlados há várias décadas (e.g. Baptista, 1987; Watkins, 2001; Koerich, 2002; Bettoni-Techio, 2005). Todo conhecimento é construído a partir de comparações e complementação de algo que já se sabe (Baddeley, 2015), as línguas já conquistadas servem de pontes para as novas que se pretende adquirir. Os fenômenos de contato também são estudados entre as línguas mais ou menos prestigiadas na sociedade ou que não seja a língua materna ou L1 do indivíduo, ou seja, o contato entre L2 e L3 e vice-versa (e.g. Shanon, 1991; Hufeisen, 1993; Sikogukira, 1993; Williams & Hammarberg, 1998 *apud* Ecke, 2001). Há uma grande motivação acadêmica e lacunas a serem preenchidas na área.

Neste contexto, a pergunta que orienta este estudo é: Quais as relações possíveis de alternância de português L1, inglês L2 e francês L3? Assim, o objetivo do presente estudo é descrever as possíveis relações das alternâncias linguísticas do aluno que tem o português brasileiro como língua materna, o inglês como primeira língua adicional e aprende o francês como segunda língua adicional.

Para isso, debruça-se na Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) e considera-se as seguintes dimensões de análise: dialingual, diageracional, diarreferencial, diasexual. A intenção é visualizar os fenômenos de alternância de diferentes perspectivas e, assim, entender o que ocorre nessa realidade de ensino / aprendizagem de línguas orientado pela educação para o plurilinguismo. Nessa perspectiva, pode-se valer do estudo de caso de Horst e Krug (2020) que expõe e discute a realidade vivida em um contexto / criação / educação para o plurilinguismo com destaque para as experiências no contato de línguas, tanto na oralidade, quanto na escrita.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Influência, interferência e alternância

Quando se fala em contato linguístico refere-se à interação de duas ou mais línguas. Importante entender, nesse cenário, a distinção dos termos “plurilinguismo” e “multilinguismo”. Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) (2001), o multilinguismo é a coexistência social de línguas, ou seja, diversas línguas em um mesmo local, sem necessariamente todos os indivíduos falarem todas as línguas. Já o plurilinguismo, segundo Altenhofen e Broch (2011), é a “postura de pluralidade” do (s) sujeito (s), é a competência individual nas línguas faladas pelo indivíduo.

Quando se pensa em influência, atrela-se ao conhecimento que o falante possui das línguas e que o leva a fazer interferências e alternâncias. A alternância, para Mackey (1972), é determinada pela função de cada língua no comportamento e no grau em que o bilíngue e seus ouvintes dominam as línguas em questão. Ou seja, a quantidade de alternância é diretamente proporcional ao grau de domínio das línguas em comum em que os interlocutores se encontram. A desenvoltura com que um indivíduo alterna entre uma língua e outra depende da fluência e das funções internas deste indivíduo (Mackey, p. 668, 1972).

Frizzo, Krug e Horst (2021) elencam que o fator determinante do uso de uma ou outra língua que se alternam são as crenças e atitudes linguísticas do falante perante às línguas. Quando um indivíduo decide fazer uso de uma língua de menor prestígio é porque ela convém naquela situação; já em outros casos, provavelmente ele utilizará a variedade de maior prestígio.

Ainda, Mackey (1972) salienta que pensando em alternância, precisa-se considerar a questão da proporção, quer dizer, precisa-se considerar a quantidade de alternâncias com a frequência em que elas ocorrem. Um indivíduo que usa várias alternâncias em poucas interações, deve ser observado proporcionalmente a um indivíduo que produz alternâncias em diversas interações.

Já a interferência, se forma, em poucas palavras, quando se vê características de uma língua na produção de outra, produção esta que pode ser tanto escrita quanto oral (Mackey, 1972, 2013). Para Berthold, Mangubhai e Batorowicz (1997), ela pode ser vista como a transferência de elementos de uma língua para outra em vários níveis, incluindo fonológico, gramatical, lexical e ortográfico. A interferência, como alerta Mackey (1972), deve ser diferenciada da ideia de empréstimo linguístico: a interferência é individual e contingente, já o empréstimo é coletivo e sistemático.

O empréstimo ocorre quando o indivíduo possui conhecimento apenas de uma variedade linguística e se vale de alguns termos originários de outras variedades, as quais ele não possui conhecimento. Os anglicismos na língua portuguesa formam aqui um bom exemplo. (Frizzo, Krug, Horst, 2021). Um empréstimo presente no francês canadense, por exemplo, não necessariamente aparecerá no francês suíço (Mackey, 1972).

A interferência em um indivíduo bilíngue, para Mackey (1972), pode variar em padrão e em quantidade e não é a mesma todo o tempo e em todas as circunstâncias, formando-se assim um fenômeno completamente diferente do desenhado, quando se fala em empréstimo linguístico.

A ideia de que esses fenômenos de contato linguístico eram negativos é baseada na alegação de que desviavam o indivíduo do perfil do “falante ideal”. Para Bloomfield (1933 *apud* Romaine, 1995), o bilinguismo era o controle nativo de duas línguas. Surge com esse olhar a ideia de “contaminação” e isso acarreta, no século XX, a exclusão do uso do português, no caso do Brasil, no ensino de línguas adicionais, visando afastar a existência de transferências. Com o tempo e o aprofundamento dos estudos na área, descobriu-se evidências de que as influências poderiam ser positivas na aquisição/produção linguística do indivíduo (Verdelho, 2020).

Quando duas pessoas se comunicam, além da situação social, do meio e do interlocutor, a escolha de palavras e estruturas pode ser feita para melhor desenvolver a comunicação. Quando dois bilíngues que compartilham as mesmas línguas maternas e adicionais se comunicam, a escolha de variantes e de opções estilísticas para constituir a comunicação pode se dar nas duas línguas, pois os indivíduos gozam de diferentes sistemas para performar nessa interação (Mozzillo, 2010).

Um fenômeno característico do falante bilíngue é o *code-switching*, que, segundo Mozzillo (2009), pode ser traduzido como “alternância linguística” e consiste na inserção de uma língua diferente da língua principal sendo utilizada no momento como estratégia para uma comunicação mais eficiente.

O *code-switching* abraça a ideia de duas línguas distintas coexistindo no mesmo ato de fala e esse fenômeno pode ocorrer entre línguas próximas, mas também pode ocorrer em línguas completamente diferentes (Hoffmann, 1991). Ainda, o *code-switching* pode ser compreendido, segundo John Gumperz (1982), como o uso intercalado, no mesmo discurso, de palavras ou expressões provenientes de duas línguas/sistemas distintos. Corroborando, Crystal (1987) indica que o *code-switching* ocorre quando um indivíduo bilíngue alterna entre duas línguas durante sua fala com outro bilíngue. Esse indivíduo, capaz de se comunicar em diferentes línguas e em diferentes graus, pode ser alguém que se comunica ou não constante e regularmente noutra língua. A observância frequente do fenômeno em indivíduos bi-/plurilingues e a conceituação de que o *code-switching* é a utilização alternada de duas ou mais línguas em um mesmo discurso, vem sendo assumida e defendida por diversos outros autores nas últimas décadas (Hamers, Blanc, 2004; Muysken, 2011; Myers-Scotton, 1998; Macswan, 1998; Lüdi, 2004; Poplack, 2004).

Frizzo, Krug, Horst (2021) valem-se da palavra *playlist* como exemplo para diferenciar *code-switching* de empréstimo: *playlist* é um empréstimo no caso em que o falante somente conhece o termo isoladamente e é *code-switching*, quando o utilizaria tanto em português quanto em inglês, sem limitações. Ou seja, o *code-switching* exige amplo conhecimento de ambas as línguas, enquanto o empréstimo não. Para King e Mackey (2007), executar o *code-switching* de forma

bem-sucedida quer dizer que “o falante tem a compreensão gramatical detalhada de ambas as línguas, incluindo o que pode e o que não pode ser feito em ambas” (King & Mackey, 2007, p. 194).

Comumente, sobre fonologia, os indivíduos aparentam ter marcas da língua materna (L1), como sotaque, e a alternância de L2 parece ser rara, porém não inexistente: indivíduos expostos recentemente e por um longo tempo a um ambiente de L2, podem utilizar recursos da L2 na L3. Ainda, as alternâncias provenientes da L1 e da L2 podem sofrer alterações e ser estruturadas / usadas sob regras da L3 (Ringbom, 2001). Este *switching* de código, lembra Crystal (1987), pode assumir diferentes formas: alteração de frases, frases em ambas as línguas se sucedendo, uma longa narrativa, etc.

Na próxima seção, refletir-se-á sobre a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) na qual este estudo se orienta para a coleta e análise de dados.

## 2.2 Dialetoologia Pluridimensional

O objetivo da Dialetoologia Pluridimensional (Thun, 1998) constitui-se no estudo da diversidade e mudança linguística e caracteriza-se por considerar os diferentes contextos, falantes e níveis, não apenas em um fenômeno linguístico isolado, mas analisar todos os tipos de relação que podem influenciar a forma de falar dos indivíduos, já que considerando diversas dimensões e variedades, permite-se evitar conclusões errôneas da Dialetoologia Monodimensional, uma vez que ela desenvolve um mapa uniforme da paisagem linguística, sem variações, o que pode ocasionar a ausência de uma variável potencial.

Na entrevista feita por Krug e Horst (2022), Thun destaca que a dialetoologia tradicional ao não observar outros grupos, como mulheres, jovens e outros extratos sociais, estava negligenciando determinados aspectos das manifestações linguísticas e, para ampliar o campo de visão, surge a sociolinguística. Em linhas gerais, a sociolinguística é a visão linguística de como uma língua falada relaciona-se com a sociedade, em situações reais. Com a visão sociolinguística e dialetológica tradicional em mente, percebe-se que elas se completam, mas ainda assim deixam algumas lacunas. E é nessa “lacuna”, ou enlace de teorias, que nasce a dialetoologia pluridimensional.

A geografia linguística tradicional, segundo Thun (2005), é monodimensional e foi usada em diversas pesquisas e estudos, já a Dialetoologia Pluridimensional, como o próprio nome já diz, observa a pluralidade das dimensões. Então, a língua pode ser observada a partir de diferentes dimensões: a **dialingual**, que olha para as inter-relações entre as línguas faladas pelo informante; a **diatópica**, que considera o espaço geográfico e subdivide-se em topoestática (informantes demograficamente estáveis) e topodinâmica (informantes que se deslocam); **diastrática**, que se refere a classes sociais, que são definidas pelo nível de escolaridade, por



exemplo; a **diageracional**, que relaciona diferentes gerações: informantes com mais de 55 anos correspondem a geração II e os informantes com idades entre 18 e 36 são tidos como geração I; a **diafásica**, onde a coleta de dados pode ser feita de diferentes maneiras, com leitura, questionário ou conversa livre, por exemplo; a **diarreferencial**, que diz respeito aos comentários metalinguísticos realizados durante a entrevista; a **diareligiosa**, que refere-se a importância da religião no uso da língua; e a **diassexual ou diagenérica**, que refere-se a divisão dos informantes por gênero (Thun, 2005, p.71).

### 3 Metodologia da Pesquisa

A definição do perfil necessário dos informantes e sua seleção, deu-se a partir de algumas características. Um total de 6 informantes dentro do universo de alunos particulares em vista, que tenham o português como língua materna, tenham estudado o inglês e que estejam aprendendo o francês como segunda língua adicional. Ainda, os informantes foram previamente selecionados de acordo com a faixa etária, identidade de gênero e nível de proficiência.

A **dimensão diageracional**, que prevê a análise a partir de duas faixas etárias: informantes de geração mais nova (GI), com idade entre 18 e 36 anos e informantes de geração com mais idade (GII), que têm 55 anos ou mais. Conta-se aqui então com duas gerações envolvidas, que permite entender a existência ou não de influências da idade do aluno na aquisição de L3. Para a pesquisa corrente, encontra-se uma limitação, relacionada aos homens da geração mais velha (GII), uma vez que não há esse perfil no grupo de alunos particulares que aprendem francês como L3, disponíveis para essa pesquisa. Os reflexos disso e possíveis explicações para a inexistência deste grupo serão discutidas nas próximas seções.

Quanto à **dimensão diarreferencial**, que intenciona verificar os comentários e percepções metalinguísticos do indivíduo, nesta pesquisa, desenha-se como a avaliação e percepção dos informantes em relação a aquisição de suas línguas, estratégias e meios que se valeram e, ainda, se a educação plurilinguística é um facilitador ou um dificultador. Ainda, os informantes formam um grupo plurilíngue: tem-se falantes de duas, três e até quatro línguas.

Há, também, a **dimensão diassexual**, que tradicionalmente visa a comparação entre possíveis diferenças entre homens e mulheres. Os informantes foram divididos em dois grupos de acordo com sua identidade de gênero: dois homens e quatro mulheres. O intuito nesta dimensão é o de entender os papéis de gênero nos estudos de línguas adicionais e se realmente existe na área das línguas essa binariedade que tanto se propaga ao falar de gênero.

Em suma, os informantes foram selecionados a partir das línguas que dominam/estudam em um total de 6 informantes: duas mulheres da geração I, dois homens da geração I e duas mulheres da geração II. Todos são falantes de português como língua materna, aprenderam o inglês como primeira língua adicional

e posteriormente o francês, como segunda língua adicional. A delimitação geográfica deu-se apenas em relação ao país dos informantes, mas eles moram em diferentes estados e diferentes cidades no Brasil. Quanto à situação econômica e educacional, em termos gerais, todos têm nível superior e provém de uma situação financeira estável.

Os dados para esta pesquisa foram coletados através de entrevistas organizadas em quatro momentos: 1) Conversa semidirigida; 2) Produção oral sobre o tema proposto; 3) Produção escrita sobre o tema proposto; 4) Perguntas sobre crenças linguísticas.

Iniciou-se com a conversa semidirigida com a intenção de criar um ambiente favorável a produções mais orgânicas e espontâneas possíveis. Sequencialmente, solicitou-se as produções orais sobre o tema proposto para entender se há alternância entre as línguas de domínio do informante ou se ele consegue/decide se manter 100% na mesma língua. O primeiro tema proposto foi “família”. A decisão do tema baseia-se na ideia de que o vocabulário e estruturas relacionadas à família são geralmente trabalhadas no início dos estudos e constitui-se de formulação recorrente nas aulas: desde histórias do passado, relações familiares, eventos que ocorrem cotidianamente e situações pontuais que os alunos confidenciam nas aulas. O segundo tema era “rotina”, outro tema de grande proximidade com os informantes. Para o primeiro tema, o informante produziu oralmente em inglês e em sequência em francês, já em relação ao segundo tema, o informante produziu em francês e depois em inglês.

Após as produções orais, os informantes foram solicitados a produzirem, de forma escrita, um parágrafo sob o tema “família”, em inglês e em francês. Foram orientados a escreverem de forma livre, manualmente e em sequência mandarem uma foto do que escreveram para o inquiridor. A produção escrita visou ser uma produção de controle e que servisse para fazer paralelos com as produções principais à pesquisa, as orais.

Ao final, foram feitas quatro perguntas para os informantes sobre suas crenças linguísticas para entender as percepções que eles possuem em relação as suas línguas e as alternâncias, sobre essa abordagem plurilinguista e entender aspectos metalinguísticos dos fenômenos de alternância. As perguntas foram: 1. Que línguas você fala e qual foi a ordem de aprendizado? 2. Quando você produz/ fala essas línguas, elas se alternam ou você consegue isolá-las? 3. Você vê essa alternância como boa, ruim, natural? 4. O que você acha sobre valer-se de outras línguas no estudo da língua-alvo?

Todas as entrevistas e situações de coleta de dados foram feitas de maneira virtual, através da plataforma *Zoom*, que é a maneira pela qual as aulas tomam forma e se desenvolvem. Mantendo o mesmo mecanismo das aulas para as entrevistas, garante-se uma menor chance de gerar desconforto e afasta-se ao máximo o paradoxo do observador (Labov, 2008).

As coletas de dados foram realizadas no primeiro semestre de 2023, de forma remota. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Federal da Fronteira Sul, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 65581622.5.0000.5564.

Após coletados, os dados foram transcritos. Iniciou-se a transcrição das produções orais, para a qual foram construídas diferentes tabelas. Das produções orais, observou-se e destacou-se todas as divergências da norma padrão das línguas-alvo e tabulou-se em: alternância lexical, influência estrutural, inadequações e comentários. A “alternância lexical” abarca todos os termos estrangeiros usados na produção da língua-alvo, ou seja, os *code-switchings* presentes. “Influência estrutural” está ligado às divergências da estrutura padrão da língua-alvo. As “inadequações” dizem respeito a equívocos da norma padrão da língua histórica. “Comentário” abrange observações que os informantes fizeram durante as falas, desde comentários metalinguísticos, até observações sobre não saberem determinados termos, por exemplo. Sequencialmente, as produções escritas foram transcritas.

A parte final da coleta de dados foram as perguntas sobre crenças linguísticas que geraram respostas subjetivas. Desenvolveu-se análises descritivas através dessas respostas, destacando-se comentários pertinentes ao objetivo geral.

#### 4 Análise dos Dados

Os seis informantes foram individualmente mencionados a partir das seguintes abreviações: **GIM1** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, mulher 1), **GIM2** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, mulher 2), **GIIM1** (geração mais velha mais de 55 anos, mulher 1), **GIIM2** (geração mais velha mais de 55 anos, mulher 2), **GIH1** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, homem 1) e **GIH2** (geração mais nova entre 18 e 36 anos, homem 2).

Alguns informantes também são proficientes em outras línguas adicionais. Somente GIM2 é falante exclusiva de português, inglês e francês. GIM1, GIIM1, GIIM2, GIH1 e GIH2 também tiveram contato com o espanhol (espanhol este, estudado em cursos formais de línguas). GIIM1 e GIIM2, ainda, tiveram contato com o italiano (estudado em cursos formais de línguas). Todos os informantes estudaram inglês na escola regular e estudaram suas outras línguas adicionais em escolas de idiomas, com exceção de GIIM1 que é descendente de italiano e também ouvia a família falar quando criança (possivelmente a língua talian) e frequentou um curso de italiano na fase adulta.

Todos os informantes são pós-graduados. GIM1 e GIIM2 são doutoras e GIH2 é mestre. Todos os informantes têm, pelo menos, nível B2 em inglês e em francês, atestados pelo pesquisador, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). O tempo de estudo formal e a frequência de uso de cada língua é variado entre os participantes e conforme a língua. A seguir, apresentar-se-á as reflexões sobre as dimensões de análise, que constituem os objetivos específicos desta pesquisa.



## 4.1 Considerações das dimensões de estudo e suas relações

### 4.1.1 Dimensão dialingual

A primeira dimensão a ser utilizada como análise às produções dos informantes é a dimensão dialingual. Esta dimensão serve para verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas pelos informantes. A Tabela 1 apresenta os tipos de influências ocorridos nas produções orais e seus números globais. Vale lembrar que foram consideradas “influência” todas as divergências à norma padrão da língua-alvo: alternâncias, erros de estrutura, inadequação e comentários metalinguísticos.

**Tabela 1:** Tipos de influências.

	Alternância	Estrutura	Inadequação	Comentário	Total
<b>Produções em Francês</b>	127 (64,14%)	8 (4,04%)	50 (25,25%)	13 (6,57%)	198 (100%)
<b>Produções em Inglês</b>	35 (67,3%)	3 (5,7%)	9 (17,4%)	5 (9,6%)	52 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023

Observa-se, a partir da Tabela 1, que nas produções de ambas as línguas houve uma predominância de alternâncias. Nas falas em francês, 64,14% delas foram alternâncias, frente à 25,25% de inadequações, 6,57% de comentários e 4,04% de divergências estruturais. Da mesma forma, nas falas em inglês, houve 67,3% de alternâncias, 17,4% de inadequações, 9,6% de comentários e 5,7% de divergências estruturais.

Estes números permitem inferir que estes informantes oscilam nas línguas que falam principalmente relacionados a termos e palavras específicas. A decisão de valerem-se de alternâncias vem de diferentes motivações: acesso mais frequente de determinado conteúdo em uma língua do que na outra, mais tempo de estudo formal, maior exposição indireta a língua ou, ainda, por saber que seu interlocutor, seu professor, domina as mesmas línguas.

Essas alternâncias caracterizam, obviamente, desvios da norma padrão das línguas-alvo, mas não comprometem a inteligibilidade de uma conversa. Se a escolha do termo na alternância fosse desconhecida do interlocutor, há o contexto e o esforço de fazer-se entender para efetivar a conversação, ou seja, além de ser praticamente impossível atingir um nível de “perfeição” linguística ao comunicar-se, não é de vital importância para a interação social.

O segundo maior número de influências foi de inadequações, 25,25% em francês e 17,3% em inglês. Dentre essas inadequações, algumas podem ser justificadas pelas influências das outras línguas dos informantes, mas a maior parte delas foram inadequações orgânicas, naturais ao processo de aprendizagem e manutenção de uma língua. Influências na estrutura representaram 4,04% nas produções em

francês e 5,7% nas produções em inglês. A maior parte das divergências estruturais foram relativas à ordem dos substantivos e dos adjetivos nas frases: inicialmente o indivíduo tem a ordem substantivo-adjetivo do português, aprende inglês e começa a usar a ordem adjetivo-substantivo e ao estudar francês, que demanda a ordem substantivo-adjetivo confunde-se, da mesma forma, em um exemplo mais específico, falando inglês usa o verbo “to be” para referir-se a idade e quando constrói a sentença em francês, tende a usar o verbo “être” em vez do “avoir”.

Ao identificar os tipos de influência que se manifestam na produção dos seus alunos, o professor desenvolve mais uma ferramenta para melhorar sua atuação em sala de aula e auxiliar no desenvolvimento dos seus alunos. Valer-se do conhecimento prévio sobre línguas é de extrema importância.

#### 4.1.2 Dimensão diageracional

A dimensão diageracional enfoca na importância da idade e da geração dos indivíduos. De acordo com Thun (2005), esta dimensão considera o desempenho linguístico nas faixas etárias dos falantes. Nesta pesquisa, esta dimensão ajuda a identificar a importância da idade e da geração do indivíduo quanto ao aproveitamento de sua língua materna e línguas adicionais na aprendizagem de novas línguas adicionais.

Observa-se nesta pesquisa seis informantes de duas gerações diferentes: Geração 1 (GI) ou Geração mais nova, que abrange indivíduos entre 18 e 36 anos e a Geração 2 (GII) ou Geração mais velha, abrangendo indivíduos com mais de 55 anos. Para a GI, temos duas informantes mulheres e dois informantes homens, já para a GII, temos apenas duas mulheres.

Apresenta-se na Tabela 2, o número de influências produzidas por cada geração de mulheres. Decidiu-se observar neste momento somente as produções das mulheres por haver dados das duas gerações, diferente das dos homens que há somente da GI.

**Tabela 2:** Número de influências por geração – mulheres.

	Mulheres GI	Mulheres GII	Total
Produções em Francês	69 (43,12%)	91 (56,88%)	160 (100%)
Produções em Inglês	7 (18,91%)	30 (81,09%)	37 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023.

Considerando a Tabela 2, observa-se que o número de influências durante as produções em francês foi quatro vezes maior do que durante as produções em inglês. Em ambas as situações as mulheres da GII foram responsáveis por produzirem mais influências enquanto falavam.

Nas produções em francês, há uma certa proporcionalidade entre as gerações: as mulheres da GII fizeram 56,88% das influências e as mulheres da GI fizeram 43,12%. Diferentemente, nas produções em inglês, as mulheres da GII fizeram 81,09% das influências e as mulheres da GI fizeram 18,91%.

Quando se fala de pesquisas mais tradicionais da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010), as quais se dedicam a analisar a variação linguística em comunidades de fala específicas, percebe-se alguns padrões. Naro (2003) e Guy (2001) apontam que quanto mais jovens forem os informantes, mais inovadores eles são em relação à propagação da mudança linguística. Em contextos de línguas de imigração, Heredia (1989), Krug (2004), Krug e Horst (2015) e Margotti (2004) elucidam, de modo geral, que a língua segue um estágio decrescente, da geração mais velha à geração mais nova. Nestas observações de diferentes faixas etárias, considera-se a realidade do período vivido por cada geração e como essas experiências podem influenciar no universo linguístico dos falantes.

Normalmente se espera que a GII produza menos influências e alternâncias, mantendo-se mais tempo na língua-alvo, considerando que esta geração tende a ser mais rígida nas suas construções linguísticas. Nesta pesquisa, encontrou-se a situação oposta: as mulheres da Geração II foram as responsáveis pelo maior uso de influências nas produções orais.

Mesmo as informantes pertencendo a gerações diferentes e terem vivido em contextos histórico/sociais diferentes, assemelham-se quando se reflete sobre os contatos linguísticos que vivenciaram com suas línguas adicionais: todas as informantes graduaram-se no ensino superior (com GIM1 e GIIM2 tendo feito doutorado), estudaram duas ou mais línguas adicionais, vivenciaram viagens internacionais e consomem conteúdos em outras línguas.

Destaca-se novamente que GIIM1 estudou o francês pela primeira vez em contexto de escola regular e teve a experiência de contato com língua de imigração em casa, durante a infância e, nesta pesquisa, foi a segunda informante que mais apresentou influências em sua fala. Mesmo com sua primeira experiência com a língua francesa sendo em um contexto mais formal, a escola, talvez o ambiente plurilíngue no qual ela viveu, deixe-a mais à vontade em momentos nos quais as alternâncias acontecem.

Opondo-se aos achados da dialetologia tradicional, esta pesquisa mostra menos alternâncias na geração mais nova. As fontes de contatos linguísticos no processo de aquisição podem ser uma das possíveis justificativas ao achado. A geração mais nova é uma geração que teve seus estudos ambientalizados em uma sociedade extremamente conectada e com maior acesso a materiais em outras línguas, não precisou se restringir a uma única fonte, diversificando assim seu léxico, por exemplo. A geração mais velha teve acesso a um universo consideravelmente menor de materiais no processo de aquisição e aprendizagem e conseqüentemente teve que criar mais paralelos com suas próprias vivências, ocorrendo provavelmente maiores influências entre suas línguas.

Mesmo com hipóteses criadas e divergência de achados em relação a outros estudos de contato, não se pode inferir que a diferença geracional, ou de idade, seja um fator que determinou o processo de influência das línguas dos informantes.

### 4.1.3 Dimensão diassexual

Esta dimensão divide os informantes em duas máximas de gênero: homem e mulher. Tradicionalmente, a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) trabalha com a nomenclatura “informante masculino”, representado pela letra M e “informante feminino”, representado pela letra F, todavia, decidiu-se usar, neste estudo, “homem” e “mulher”, H e M, por melhor definir a identidade de gênero que usou-se como critério de escolha dos informantes. Para esta pesquisa, busca-se investigar os papéis de gênero no uso e aprendizado de línguas e entender se esta divisão realmente elucida pontos referentes às línguas.

Como já mencionado, para a dimensão diassexual desta pesquisa, considerou-se somente o gênero masculino e o feminino para se ater aos parâmetros clássicos da Teoria da Dialetoologia Pluridimensional. Na Tabela 3, apresentar-se-á o número de influências de acordo com o gênero do informante. Não se tabulou os dados das mulheres da Geração II pois não há dados de homens dessa geração.

**Tabela 3:** Número de influências por gênero – GI – homem e mulher.

	Mulheres GI	Homens GI	Total
Produções em Francês	69 (64,50%)	38 (35,5%)	107 (100%)
Produções em Inglês	7 (31,81%)	15 (68,19%)	22 (100%)

Fonte: Figueredo, 2023.

Durante as produções em francês, as mulheres foram quem mais produziram influência, 64,48%, enquanto os homens 35,5%. Já nas produções em inglês, os homens foram responsáveis pelo maior número de influências, 68,18%, enquanto as mulheres, 31,81%. Não há uma constância nos dados que faça inferir que o gênero é responsável pelas alternâncias ou influências produzidas.

Vale lembrar também da visão sob os achados da DPR quando observada a variação linguística em grupos específicos. Labov (2001) elucida que homens usam com maior frequência formas não padrão da língua e as mulheres tendem a formas prestigiadas. As mulheres, para estudos sociovariacionistas, encabeçam as inovações, sobretudo em formas prestigiadas (Labov, 1990; 2008 [1972]).

Trudgill e Chambers (2004) trazem que as mulheres geralmente tendem a usar mais variantes de status elevado do que os homens, outrossim, Labov (2008) explana que a mulher é mais sensível aos padrões de prestígio. Ainda, Piller e Pavlenko (2004) apontam que geralmente são as mulheres que iniciam a substituição linguística em suas comunidades.

Para Eckert (1989) o gênero não está diretamente relacionado ao comportamento linguístico, todavia, reflete uma prática social complexa, que deve ser considerada e correlacionada às variáveis linguísticas. A partir de Labov, Eckert (1989) reflete que o gênero não tem o mesmo efeito sobre o uso da língua em todos os lugares.

Na mesma linha dos achados deste estudo, Bortolotto (2015), Wehrmann (2016), Hasselstron (2018) e Fornara (2019), observando as variações no oeste catarinense, trazem um equilíbrio entre os dados de produção de homens e mulheres.

#### **4.1.4 Dimensão diarreferencial**

A última dimensão observada é a diarreferencial, que busca avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos. Ou seja, como esses indivíduos percebem suas línguas, o processo de aquisição e aprendizagem e também como se reconhecem dentro delas. Para a análise dessa dimensão, os dados vieram de dois momentos: as perguntas sobre crenças linguísticas, diretamente associadas à dimensão e os comentários metalinguísticos durante as produções orais, surgidos organicamente durante a fala.

A maior convergência nas respostas foi sobre a alternância ser um processo natural da produção de indivíduos plurilíngues. Todos os informantes usaram a palavra “natural” para descrever o processo, mesmo adicionando outros comentários. Tanto para GIH2 que acredita que a alternância deve ser evitada, quanto para GIH1, que percebe o fenômeno em outros falantes, é um processo natural:

“Eu acho que (a alternância) deve ser evitada, mas é uma coisa natural.”  
(GIH2)

“Eu acho que é algo natural porque eu já vi outras pessoas políglotas.”  
(GIH1)

GIH1 considera ainda que o fenômeno se molda de acordo com o interlocutor e com o local onde se fala, como também dito por GIM2, que particularmente vê como algo natural, mas não descarta a possibilidade de incomodar quem participa da interação. Preparar o aluno para que ele veja os fenômenos de influência de maneira orgânica e passe por eles fluidamente é dever do professor. Como comunidade, não se everia mais precisar discutir sobre conceituação de “falante ideal” ou de linguagem “pura” e sim focar em como desenvolver indivíduos que busquem a inteligibilidade acima de tudo e o enriquecimento da comunicação.

A questão da inteligibilidade também é trazida nas falas dos informantes. GIIM2 refere-se à comunicação em situações de viagem:

“Eu acho que é muito bom pra quando você está fora, eu quero me comunicar, não interessa como, mas eu quero chegar no lugar e ser entendida, sem usar tanto a linguagem corporal.” (GIIM2)



A informante encara a linguagem corporal como um escape quando não se sabe utilizar plenamente a língua do local, diferente de GIIM1 que se refere à linguagem corporal como uma solução em determinadas situações.

“Saber falar outras línguas também quando você viaja é interessante, você vai encontrar pessoas que só falam determinada língua, é interessante para você saber se comunicar. Além de que, às vezes, você não precisa expressar a língua falada, há diversas formas de se expressar.” (GIIM1)

Sabe-se que há questões que perpassam a maleabilidade a qual se observa os fenômenos de influência e, principalmente, de alternância. Quando se estuda uma língua, estuda-se toda uma cultura que é intrínseca ao processo de aquisição e aprendizagem. Mas é necessário lembrar que se a cultura está ativamente acontecendo junto à língua, problemas atrelados à cultura também passam a ser problemas das línguas. GIIM2 enuncia que estudou espanhol, mas não conseguiu se desenvolver como gostaria na língua e traz a questão do preconceito.

“O espanhol foi uma língua que eu gostei, depois eu não gostei mais, sei lá. Eu estudei pouco né e tenho um pouco de preconceito com a língua.” (GIIM2)

Ou seja, a estereotipização de uma determinada língua pode vir a ser um impeditivo do seu processo de aquisição, aprendizagem e manutenção. Com a mesma ideia, mas partindo de outro ponto, GIIM1 cita a receptividade do professor, ou falta dela, frente às alternâncias e a variantes de uma mesma língua.

É comum no nosso sistema de ensino haver a referência, dentro do inglês, por exemplo, da existência do inglês americano e do inglês britânico e nada além deles que valha ser observado. Da mesma forma, o francês citado e trazido por livros didáticos é o francês histórico da França, com poucas aparições do francês quebequense e quando não somente em expressões idiomáticas. Mantém-se uma estrutura que não acolhe e valoriza outras formas e outras manifestações linguísticas e culturais, mantém o “poder” sempre na mão dos mesmos.

Novamente, é dever do professor se preparar e desenvolver formas para ser mais receptivo com estes fenômenos de influência, com as questões de contatos linguísticos e de valorização de variantes de uma determinada língua. Diz-se valorização, em vez de simples exposição, pois não se considera mais como benéfico somente fazer referência e não as tornar parte do processo de ensino.

Ao falar das alternâncias, todas as informantes mulheres nomearam-na como “mistura”:

“Elas vêm à tona de forma **misturada**, de forma conjunta e elas querem *getting in the way* uma da outra.” (GIM1)

“Hoje já **misturo** bastante, sabe? Quando eu fazia só o inglês, que foi lá no início, não tinha essa... depois quando comecei o italiano, ali mesmo na escola, eu já influenciava alguma coisa do inglês.” (GIIM1)

Quanto aos homens, usou-se os termos “isolar”, “associar” e “interferência”:

“Com o espanhol eu sinto que consigo **isolar**, mas o inglês e o francês eu sinto que há uma certa **interferência**, tanto que eu senti na conversa de hoje (...)” (GIH1)

“Se não for relacionado ao português, eu consigo, mas se é relacionado à língua materna, não. Relacionado ao inglês, eu consigo **isolar** muito bem. O francês eu **associo** com o espanhol e às vezes o espanhol eu **associo** com o português.” (GIH2)

Perceb-se que todos os informantes têm consciência da ocorrência dos fenômenos em suas produções, inclusive elencam situações em que mais ocorrem e tentam encontrar justificativas. Paralelamente às produções coletadas nesta pesquisa, eles estão relativamente alinhados à realidade, mas não se pode esquecer de influências que ocorrem na fala de forma menos evidente, como em situações estruturais.

O *code-switching* se caracteriza como uma dessas situações em que os informantes notam autonomamente as influências de suas outras línguas.

“(...) a não ser com algumas palavras. Assim, esqueci sim como que é *carro*, em português ou em inglês, ou espanhol, aí tudo bem, aí eu uso de outra língua como recurso.” (GIIM2)

“Algumas palavras específicas eu não consigo lembrar em francês, mas lembro em inglês, por exemplo, ou às vezes alguns termos, algumas coisas nesse sentido.” (GIH1)

A decisão de alternar pode ser motivada por diferentes razões, mas não necessariamente de forma involuntária. Percebe-se que os informantes sabem que vez ou outra produzem esses *code-switchings* e não os encaram como problema. Suas origens também são variadas, desde contextos que foram mais expostos em determinada língua, quanto saber que seu interlocutor compreende as mesmas línguas.

Há uma observação trazida por alguns informantes sobre como a língua materna é isolada mais facilmente e o cérebro ter a tendência de acionar a última língua adicional estudada, em vez da língua adicional alvo.

“A minha experiência me mostrou que quando você também tem mais tempo falando uma língua, o teu cérebro vai tentar voltar para aquela língua. Quando eu tinha um problema na aula de espanhol, meu cérebro me mandava palavras em inglês, ele sabia que eu não podia falar português, ele me mandava em inglês. Quando eu estava fora, só falando espanhol, eu tinha mais dificuldade de falar o inglês, porque meu cérebro ficava me mandando espanhol o tempo todo e assim vai.” (GIM1)

Corroborando a essa percepção, o depoimento de GIIM2 elucidada o acionamento de determinada LA ao passo que, segundo ela, sabe que não deve usar sua língua materna.

“O francês, quando não vem a palavra, a minha cabeça joga a palavra em inglês. Ela joga, não é nem bem rápido aquilo porque eu falo *“ah eu sei que eu estou falando uma outra língua, então eu não vou falar em português”*. A gente fica bem mais confortável. (...) Ela joga, não é nem bem rápido aquilo porque eu falo *“ah eu sei que eu estou falando uma outra língua, então eu não vou falar em português”*.” (GIIM2)

Lida-se aqui com duas situações. A primeira delas é a percepção de que não se “deve” falar a língua nativa e decide-se isolá-la. A segunda é o acionamento de LA, que pode ser a LA alvo ou outra, ocasionando o fenômeno da alternância. Os informantes que trouxeram essa reflexão têm consciência de que isso acontece e conseguem visualizar qual é a predominância na hora da produção e em momento algum associaram esses episódios a situações ruins, isto mostra uma maturidade do olhar metalinguístico.

Ao falar da aquisição de LA na infância, remete-se ao fator idade, que é um ponto comumente discutido sobre facilitadores e dificultadores para a aquisição de LA. Tal ponto também foi trazido por GIIM2:

“Também tenho que dizer que eu tinha um recurso cerebral diferente né, quando eu aprendi, eu aprendi inglês e espanhol numa faixa etária específica. E faz uns trinta anos, então tinha outras coisas e outras peculiaridades na minha cabeça...a minha cabeça talvez fosse menos poluída do que hoje, né?” (GIIM2)

O fator idade normalmente é nomeado quando se fala em aquisição. Ao longo dos anos, questionou-se diversas vezes sobre qual é a melhor idade para estudar línguas e se há limitação de idade para que o processo seja eficaz. Uma parcela grande das pessoas acredita ser impossível aprender uma LA na vida adulta, crença reafirmada por metodologias e abordagens genéricas que não consideram as diferentes formas de aprendizagem. Se a criança tem maior disponibilidade de tempo e maior ousadia ao aprender uma LA, uma pessoa mais velha tem mais experiência e foco. Tudo é uma questão de perspectiva e maximização dos fatores corretos.

Para fins de estudos, há também uma reflexão trazida pelos informantes que é a da manutenção: além de conquistar a língua-alvo, poder fazer a manutenção das LA já conhecidas, ou seja, valendo-se dos conhecimentos prévios de outras línguas, cria-se conexões a nova LA.

“(...) mas claro que faz as associações às vezes. É até bom para você manter aquela outra língua. Embora o espanhol, o português, o italiano e o francês seguem quase que a mesma gramática, mesma linha de montagem de frases e tudo, é interessante. Já o inglês tem outra... o alemão não sei, mas o inglês tem outra estrutura.” (GIIM1)

GIM1 refere-se aos encadeamentos, as conexões que podem ser geradas a partir da experiência de um falante plurilíngue. Da mesma forma, GIIM1, reflete sobre essas conexões em línguas que se aproximam pela origem, mas também entre

línguas que não são tão próximas. Aqui, reflete-se sobre esse aproveitamento do conhecimento prévio, tanto em questões metalinguísticas, como em processos mais pessoais, como por exemplo, o que se trata na Abordagem da Didática Integrada (Hufeisen, 2004), onde o indivíduo cria conexões sobre como estudar e como aprender uma nova língua, ou seja, o indivíduo/aluno já conhece sua maneira de aprender, lidar com frustrações e otimizar suas motivações.

## **Considerações Finais**

Os resultados demonstram que, quanto à dimensão dialingual, tanto nas produções em inglês, quanto nas em francês, a maior incidência de influência foram alternâncias, 67,3% nas produções em inglês e 64,14% nas em francês. Estes números mostram que os informantes alternam entre as línguas que falam principalmente em termos e palavras específicas, ou seja, a alternância é o fenômeno que mais mostrou-se presente na fala.

A motivação para a ocorrência desse fenômeno é variável - maior exposição a uma língua, maior tempo de estudo formal ou domínio das mesmas línguas do interlocutor - e não mais importante do que o objetivo primordial da comunicação: a inteligibilidade. Mesmo existindo essas alternâncias, a inteligibilidade não é comprometida e, mesmo que as alternâncias fossem de termos desconhecidos do interlocutor, o contexto e o esforço de fazer-se entender efetivariam a conversação.

Quanto à dimensão diageracional, tanto nas produções em francês, quanto em inglês, as mulheres da GII foram as que mais produziram influências. Nos achados houveram mais alternâncias linguísticas na GII, opondo-se aos achados de pesquisas mais tradicionais da Sociolinguística e Dialectologia Pluridimensional (Naro, 2003; Guy, 2001; Heredia, 1989; Krug, 2004; Krug e Horst, 2015; Margotti, 2004).

Apesar da divergência de achados em relação a outros estudos, não se acredita que a diferença geracional, ou de idade, seja um fator que determinou o processo de influência das línguas dos informantes. Mais do que questões de idade, há semelhanças sobre os contatos linguísticos que vivenciaram com suas LA: todas as informantes têm ensino superior e especializações, estudaram línguas adicionais, vivenciaram viagens internacionais e consomem conteúdos em outras línguas. As vivências dos indivíduos possuem maior impacto nas produções de suas línguas do que a idade pode ter.

A terceira dimensão, diassexual, expõe as produções em inglês nas quais os homens foram responsáveis por 68,18% das influências, enquanto que nas produções em francês as mulheres lideraram, com 64,48%. Não se encontrou constâncias nos dados para inferir que o gênero é responsável pelas influências ou alternâncias produzidas.

Encerra-se com a perspectiva de avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos. Considerar esta dimensão e escutar as reflexões dos alunos foi muito proveitoso

e fonte de muitas reflexões. As respostas evidenciaram um olhar metalinguístico apurado e receptivo às abordagens plurais. Todos os informantes trouxeram a palavra “natural” ao falar do fenômeno da alternância e convergiram sobre ela ser um processo esperado na fala de indivíduos bi/plurilíngues.

Neste sentido, tem-se que os informantes possuem uma visão positiva em relação às influências no processo de aprendizagem de suas línguas. Pensamentos e impressões positivas sobre a aprendizagem de língua são importantes no processo de aprendizagem (King, Mackey, 2007). Estes movimentos polarizam-se a crenças, mitos e atitudes mais tradicionais no ensino de línguas (Horst, Krug, 2020). A visão “não positiva” não impede que o processo de aprendizagem ocorra, mas podem causar desconforto, como normalmente ocorre com outras situações sociais balizadas pelo preconceito e mitos.

O professor deve ajudar a moldar a percepção do aluno para que ele encare fenômenos de influência de maneira orgânica e fluida. Reconhece-se que no sistema *one-to-one* algumas coisas podem ser mais facilmente implementadas, mas não se apresentam impeditivos grandes o suficiente para não se aplicar em ambientes de ensino mais tradicionais. Salas de aula receptivas ao diverso, incentivando novas formas de aprendizagem, diferentes formas de conhecimento e reconhecendo diferentes expressões linguísticas têm tudo para vigorar e ajudar a consolidar um ambiente saudável e riquíssimo.

## **PHENOMENA OF LINGUISTIC CONTACT IN A PLURIDIMENSIONAL DIALECTOLOGY RESEARCH RECORDED IN A LANGUAGE LEARNING SITUATION BASED ON EDUCATION FOR PLURILINGUALISM**

**Abstract:** *This article aims to describe the linguistic alternations of students who learn French as a second foreign language. The group of students studied has Brazilian Portuguese as their mother tongue and English as their first foreign language. Furthermore, in the specific case of this research, language teaching is guided by an education for plurilingualism (Kuchenbecker, 2014) or plurilingual (Horst and Krug, 2020; Horst, Frizzo, Fornara, Krug, in press) and for the definition of the informant selection criteria, the research was guided by Thun's Pluridimensional and Relational Dialectology (1996, 2005, 2009, 2010). The study was organized into specific objectives guided by the dialingual, diagenational, diareferential and diasexual dimensions with the intention of visualizing the phenomena of alternation considering distinct social factors and, thus, understanding what influences possible linguistic alternations in this reality of teaching/learning focused on plurilingualism. Data for this research were collected through interviews organized into four moments: 1) Semi-directed conversation; 2) Oral production; 3) Written production; and 4) Questionnaire on linguistic beliefs. The data were described, presented in tables and subsequently analyzed considering that teaching was based on plural approaches. The results point to linguistic alternation / code-switching as the most frequent phenomenon, in addition to the observation that it is the older generation that presented the most alternations.*

**Keywords:** *Education for plurilingualism; language teaching; Pluridimensional Dialectology; code-switching.*



## Referências

- ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. *Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)*. VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, p. 15-24, 2011.
- APPEL, Rem; MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold. 1987.
- BADDELEY, Alan D. *Working memory in second language learning*. Working memory in second language acquisition and processing, p. 17-28, 2015.
- BAPTISTA, B. O. *A comparison of syllable structure and phonotactics of American Spanish and Brazilian Portuguese*. Unpublished Manuscript, California. 1987
- BERTHOLD, M., MANGUBHAI, F., & BATOROWICZ, K. *Bilingualism & Multiculturalism: Study Book*. Distance Education Centre, University of Southern Queensland: Toowoomba, QLD, 1997.
- BETTONI-TECHIO, M. *Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology*. Unpublished master thesis. Federal University of Santa Catarina. 2005.
- BORTOLOTTI, Paula Cristina Merlo. *O “talian” na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó-SC e Pato Branco-PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco*. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014.
- CARBONI, R. et al. *Memristive neural network for on-line learning and tracking with brain-inspired spike timing dependent plasticity*. Scientific reports, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2017.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CONSELHO, da Europa. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press: Cambridge. 1987.
- DE SOUZA, Eliana Santos et al. *O ensino da língua inglesa no Brasil*. BABEL: Revista. 2012.
- ECKE, Peter. *Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states*. Bilingual Education and Bilingualism, p. 90-114, 2001.

- ECKERT, Penelope. *The whole woman: Sex and gender differences in variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FORNARA, Ana Elizabeht. *Aspectos do bilinguismo deItsch-Português em Saudades-SC e Talian-Português em Nova Erechim-SC*. Dissertação de Mestrado. 2019.
- FRIZZO, Celina Eliane, KRUG, Marcelo Jacó e Horst, Cristiane. “code-switching NA COMUNIDADE KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA.” *Revista Interfaces*, p. 232-241, 2021.
- GUMPERZ, John J. *Conversational code-switching*. Discourse strategies, v. 4, p. 233-274, 1982.
- GUY, Gregory. Variationist approaches to phonological change. In: JOSEPH, Brian; JANDA, Richard (eds). *Handbook of historical linguistics*. London: Blackwell, 2001.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge University Press; 2004
- HASSELSTRON, Munick. *Línguas de imigração em contato com o português no Oeste Catarinense: crenças e atitudes linguísticas*. 2017. 149 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.
- HEREDIA, Christiane de. *Do bilinguismo ao falar bilíngue*. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). *Multilinguismo*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- HOFFMANN, C. *An introduction to bilingualism*. England: Longman, 1991
- Horst, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. *Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso*. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020.
- HUFEISEN, Britta et al. *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, 2004.
- KING, Kendall A.; MACKEY, Alison. *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. New York: Collins, 2007.
- KOERICH, R. D. *Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002
- KRUG. M. J. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante-RS*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane; WEPIK, Fernanda Fátima. *Code-switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS*. *Domínios de Linguagem*, p. 1404-1423, 2016.

- KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. *Identidade e comportamento étnico-linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática*. Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 173-187, 2015.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. [1972]
- LABOV, William. *Quantitative analysis of linguistic variation*. In: Volume 1. De Gruyter Mouton, p. 6-21, 2008.
- LÜDI, G. code-switching. AMMON, U. et al. (Ed). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, p. 341-350. v. 1, 2004.
- MACKEY, William Francis. *Bilingual Education in a Binational School: A Study of Equal Language Maintenance through Free Alternation*. 1972.
- MACKEY, Alison. *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2013.
- MACKEY, Alison. *Conversational Interaction in Second Language Acquisition-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2013.
- MACSWAN, J. Code Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd. p. 283-311, 2004.
- MARGOTTI, Felício. *A Difusão Sócio-geográfica do Português em Contato com o Italiano no Sul do Brasil*. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2004.
- MOZZILLO, Isabella. *O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue*. PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 19, n. 1, p. 185-200, 2010.
- MUYSKEN, Pieter. Code-switching. In: MESTHRIE, Rajend. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge University Press, p. 301-314, 2011.
- MYERS-SCOTTON, C. Code-switching. In: COULMAS, F. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, p. 149-162, 1998.
- NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, p. 43-50, 2003.
- ODLIN, Terence. *Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?*. Annual review of applied linguistics, v. 25, p. 3-25, 2005.
- POPLACK, S. code-switching. In: *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Volume 1. 1. Teilband. De Gruyter, p. 589-596, 2004.
- RINGBOM, Håkan. *Lexical transfer in L3 production*. Bilingual Education and Bilingualism, p. 59-68, 2001.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. In: Myers-Scotton (org). *Language in Society*. Oxford: Basil Blackwell, p. 557-561, 1989.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2.ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

THUN, Harald. Movilidad Demográfica y Dimensión Topodinámica, los Montevideanos en Rivera. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (orgs.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Westense – Verl. p. 210-274, 1996.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

THUN, Harald. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). *Para uma história do português brasileiro, volume III: vozes, veredas, voragens*. Londrina: EDUEL, Tomo II, p. 531-558, 2009.

THUN, Harald. Variety complexes in contact: a study on Uruguayan and Brazilian fronterizo. In: AUER, Peter; SCHMIDT, Jürgen Erich (orgs). *Language and space: theories and methods*. Berlin/New York: de Gruyenter, 2010.

VERDELHO, Telmo Jorge de Castro. *A Influência do Inglês (L2) na Aprendizagem do Francês (L3) em Alunos Portugueses*. 2020.

WATKINS, M. *Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English*, Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2001

WEHRMANN, Clari. *A situação do alemão em Tunapólis e Cunha Porã, Santa Catarina: DIMENSÃO DIARRELIGIOSA*. 2016. 161 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2016.

*Recebido em 11 de setembro de 2023*

*Aceito em 29 de novembro de 2023*