



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALYSON ANDRADE GONÇALVES

**A RECORRÊNCIA DO *CODE-SWITCHING* EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS
NAS INTERAÇÕES DE ESTRANGEIROS MULTILÍNGUES FALANTES DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

FORTALEZA

2021

ALYSON ANDRADE GONÇALVES

A RECORRÊNCIA DO *CODE-SWITCHING* EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS
NAS INTERAÇÕES DE ESTRANGEIROS MULTILÍNGUES FALANTES DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G624r Gonçalves, Alyson Andrade.

A recorrência do code-switching em narrativas de experiências nas interações de estrangeiros multilíngues falantes de português brasileiro como língua estrangeira / Alyson Andrade Gonçalves. – 2021.

208 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

1. Alternância de código. 2. Português como língua estrangeira. 3. Aprendizagem multilíngue de português. 4. Língua Adicional de Identidade Emocional. 5. Autonarrativas. I. Título.

ALYSON ANDRADE GONÇALVES

A RECORRÊNCIA DO *CODE-SWITCHING* EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS
NAS INTERAÇÕES DE ESTRANGEIROS MULTILÍNGUES FALANTES DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 25/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo
Universidade de Évora (UEPT)

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima
Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN)

Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Fátima Andrade e José
Gonçalves.

Ao meu tio, Alberto Andrade.

Ao meu primo, Herbert Andrade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, pela vida e pela oportunidade de cursar este doutorado e por me permitir concluir esta jornada com vitória.

À URCA e UFC e suas respectivas secretarias e coordenações.

A todos professores do doutorado da UFC, especialmente minha primeira orientadora a Profa. Dra. Maria Elias Soares, por me receber como seu orientando no início do doutorado e pelo apoio durante grande parte dele.

À FUNCAP e à CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção de bolsa de auxílio.

Aos meus colegas de doutorado Dinter UFC/URCA dos quais a grande maioria foram meus professores de graduação na URCA. Vocês me deram essa imensa honra de poder trilhar junto com vocês, meus mestres. Aline Rodrigues, Carlos Aberto (Carlito), Christiane Rodrigues, Raimundo Luiz, Christiane Baltor, Sergiana Tavares, Fabiana Lima, Paula Perin, Lúcia Agra, Sandra Espínola, Edmar Cialdine e Aucélia Ramos.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin da Universidade Federal do Ceará (UFC), Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin da Universidade Federal do Ceará (UFC), Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque (UECE), Profa. Dra. Maria João Marçalo da Universidade de Évora, Portugal (UEPT) e Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN /UFERSA /IFRN). Os senhores e as senhoras me deixaram muito honrado.

Ao meu colega de orientadora, o Dr. Samuel Freitas Holanda, por em alguns momentos me ajudar com a revisão de partes da tese. Você foi muito gentil.

Ao meu querido amigo e parceiro de viagens dos Gelnes e Abralins, Alisson Hudson, pela parceria e momentos de alegria com seu humor inigualável e pela constante prontidão em me ajudar nos momentos em que eu mais precisava. Serei sempre grato, meu amigo.

À minha família, pelo suporte incondicional. Especialmente aos meus pais, Fátima Andrade e José Gonçalves, Sheila Mary (prima) e meu querido tio e padrinho Alberto Gomes de Andrade, que me financiou integralmente durante todo o período em que estive em Fortaleza sem emprego e sem bolsa de estudos. Nunca saberei

como agradecer ao senhor, titio, e toda a minha família que também me suportou nos momentos mais chatos de pressão e alto estresse.

Ao querido primo e amigo de infância Dr. Cicero Herbert, o primeiro Doutor da família Andrade, pelo exemplo de homem e por me inspirar a seguir seus passos. Onde você estiver, querido Herbert, muito obrigado, cara. Saudades.

Aos meus alunos estrangeiros que participaram desta pesquisa e permitiram que eu gravasse as suas falas em momentos de conversação para a coleta do *corpus*. Sem suas participações, esta pesquisa não teria sido possível. Não citarei seus nomes apenas por questões éticas e de preservação da identidade.

À minha atual orientadora Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos por todo acolhimento, suporte e debates quase que diários sobre a pesquisa. Vencemos esta etapa, gratidão eterna.

"Quem não conhece línguas estrangeiras,
não sabe nada da própria." (GOETHE,
1821, p. 30).

RESUMO

Esta pesquisa se insere dentro do campo da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente, na intercessão forte entre o Ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, nas autonarrativas e na prática e (re)aprendizagem do português como língua adicional. Nesta pesquisa, buscamos analisar como ocorre a comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, culturas e línguas quando estão em interação com a língua portuguesa brasileira em diferentes níveis de proficiência. Investigamos que tipos de estruturas são mais empregadas nessa construção linguística em uma língua estrangeira. Analisamos os tipos e recorrências do efeito de alternância de código linguístico que acontecem voluntária e involuntariamente entre falantes estrangeiros de outra língua. Investigamos também quais aspectos foram mais recorrentes, se alternâncias lexicais, estruturais, fonéticas ou semântico-pragmáticas. Paralelamente, analisamos se o interesse pela aprendizagem da língua portuguesa se devia ao fato de ser uma língua familiar, ou língua de herança, com o objetivo de identificar e analisar as principais motivações da aprendizagem do português brasileiro como língua de herança em suas autonarrativas por meio das experiências de conversações em aulas *on-line*, em que o pesquisador foi o professor. Nossos resultados sugeriram que falantes multilíngues de língua espanhola como L1 demonstraram mais alternâncias de códigos em relação a itens lexicais, e poucas alternâncias na sintaxe, que se assemelha à da língua portuguesa. Por outro lado, falantes de língua inglesa como L1, em uso do português como LE, demonstraram mais alternâncias na esfera estrutural e poucas ocorrências no quesito lexical, o que pode demonstrar diferenças sintáticas e dependências estruturais relevantes da L1 dos falantes. Em todos os outros aspectos, houve recorrências para falantes de inglês e espanhol com L1, mas todos foram menos robustos do que os sintáticos e lexicais. Estes participantes que configuraram nosso *corpus* também revelaram ter uma relação emocional com a língua portuguesa, afirmaram admirar o povo ou relataram experiências de alguma situação especial que viveram com brasileiros ou com o Brasil que lhes trouxeram o desejo de poder vivenciar o país de maneira completa, pela língua do povo brasileiro. Alguns tiveram relacionamentos amorosos no Brasil em viagens rápidas, outros se apaixonaram apenas pela terra, pelo povo, pela gastronomia. Foi a emoção de viver com o povo brasileiro que os fez

desejar aprender a língua estrangeira. Esses resultados nos levaram a cunhar o termo Língua Adicional de Identidade Emocional.

Palavras-chave: alternância de código; português como língua estrangeira; aprendizes multilíngues de português; língua adicional de identidade emocional; autonarrativas.

ABSTRACT

This research is part of the field of Applied Linguistics - LA, more specifically, in the strong intercession between the Teaching and learning of Portuguese as a foreign language, in the self-narratives and in the practice and (re) learning of Portuguese as an 'additional language'. In this research, we seek to analyze how communication between people of different nationalities, cultures and languages occurs when they are interacting with the Brazilian Portuguese language at different levels of proficiency. We investigate what types of structures are most used in this linguistic construction in a foreign language. We analyzed the types and recurrences of the effect of language code switching that happens voluntarily and involuntarily among foreign speakers of another language. We also investigated which aspects were recurrent, whether lexical, structural, and phonetic or semantic-pragmatic alternations. At the same time, we analyzed whether the interest in learning the Portuguese language was because it is a family language, or language of inheritance, in order to identify and analyze the main motivations for learning Brazilian Portuguese as a language of inheritance in their self-narratives. Through the experiences of conversations in online classes, where the researcher was the teacher. Our results suggested that multilingual Spanish speakers like L1 demonstrated more code changes in relation to lexical items, and few changes in the syntax that resembles that of the Portuguese language. On the other hand, English speakers like L1, using Portuguese as LE, showed more alternations in the structural sphere and few occurrences in the lexical aspect, which can demonstrate syntactic differences and relevant structural dependencies of the speakers' L1. In all other aspects, there were recurrences for English and Spanish speakers with L1, but all were less robust than syntactic and lexical ones. The participants who formed our corpus also confirmed having an emotional relationship with the Portuguese language, said they admired the people or reported experiences of some special situation that they lived with Brazilians or with Brazil that brought them the desire to be able to fully experience the country, language of the Brazilian people. Some had romantic relationships in Brazil on quick trips; others fell in love only with the land, the people and the gastronomy. It was the thrill of living with the Brazilian people that made them want to learn this foreign language. These results led us to coin the term Additional Language of Emotional Identity.

Keywords: code-switching; portuguese as a foreign language; multilingual portuguese learners; additional language of emotional identity; self-narratives.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée - LA, plus spécifiquement, dans la forte intercession entre l'enseignement / apprentissage du portugais comme langue étrangère, dans les auto-récits et dans la pratique et le (ré) apprentissage du portugais en tant que langue étrangère. «langue supplémentaire». Dans cette recherche, nous cherchons à analyser comment la communication se produit entre des personnes de nationalités, de cultures et de langues différentes lorsqu'elles interagissent avec la langue portugaise brésilienne à différents niveaux de compétence. Nous étudions quels types de structures sont les plus utilisés dans cette construction linguistique dans une langue étrangère. Nous avons analysé les types et les récurrences de l'effet du changement de code de langue qui se produit volontairement et involontairement parmi les locuteurs étrangers d'une autre langue. Nous avons également étudié les aspects les plus récurrents, qu'il s'agisse d'alternances lexicales, structurelles, phonétiques ou sémantiques-pragmatiques. Dans le même temps, nous avons analysé si l'intérêt pour l'apprentissage de la langue portugaise était dû au fait qu'il s'agit d'une langue familiale, ou langue d'héritage, afin d'identifier et d'analyser les principales motivations pour apprendre le portugais brésilien comme langue d'héritage. Dans leurs auto-récits. A travers les expériences de conversations dans les classes en ligne, où le chercheur était l'enseignant. Nos résultats suggèrent que les hispanophones multilingues comme L1 ont démontré plus d'alternances de code par rapport aux items lexicaux, et peu d'alternances dans la syntaxe qui ressemble à celle de la langue portugaise. D'autre part, les anglophones comme L1, utilisant le portugais comme LE, ont montré plus d'alternations dans la sphère structurelle et peu d'occurrences dans l'aspect lexical, ce qui peut démontrer des différences syntaxiques et des dépendances structurelles pertinentes de la L1 des locuteurs. Dans tous les autres aspects, il y avait des récurrences pour les anglophones et les hispanophones avec L1, mais tous étaient moins robustes que les syntaxiques et lexicaux. Ces participants qui ont formé notre corpus ont également confirmé avoir une relation émotionnelle avec la langue portugaise, affirmant qu'ils admiraient les gens ou rapportaient des expériences de certaines situations particulières qu'ils ont vécues avec des Brésiliens ou avec le Brésil qui leur ont apporté le désir de pouvoir découvrir le pays. de manière complète, par la langue du peuple brésilien. Certains ont eu des relations amoureuses au Brésil lors de voyages rapides, d'autres ne sont tombés

amoureux que de la terre, des gens, de la gastronomie. C'est le plaisir de vivre avec les Brésiliens qui leur a donné envie d'apprendre cette langue étrangère. Ces résultats nous ont conduits à inventer le terme de langue supplémentaire de l'identité émotionnelle.

Mots-clés: alternance du code; portugais comme langue étrangère; apprenants multilingues de portugais; langue supplémentaire de l'identité émotionnelle; auto-récits.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada - LA, más específicamente, en la fuerte intercesión entre la Enseñanza / aprendizaje del portugués como lengua extranjera, en las auto-narrativas y en la práctica y (re) aprendizaje del portugués como lengua extranjera. 'idioma adicional'. En esta investigación buscamos analizar cómo se produce la comunicación entre personas de diferentes nacionalidades, culturas e idiomas cuando interactúan con el portugués brasileño en diferentes niveles de competencia. Investigamos qué tipos de estructuras se utilizan más en esta construcción lingüística en una lengua extranjera. Analizamos los tipos y recurrencias del efecto del cambio de código de idioma que ocurre voluntaria e involuntariamente entre hablantes extranjeros de otro idioma. También investigamos qué aspectos eran más recurrentes, ya fueran alternancias léxicas, estructurales, fonéticas o semántico-pragmáticas. Al mismo tiempo, analizamos si el interés por aprender la lengua portuguesa se debió a que es una lengua familiar, o lengua de herencia, con el fin de identificar y analizar las principales motivaciones para aprender el portugués brasileño como lengua de herencia. En sus auto-narrativas, a través de las vivencias de conversaciones en clases online, donde el investigador era el docente. Nuestros resultados sugirieron que los hispanohablantes multilingües como L1 demostraron más alteraciones de código en relación con los elementos léxicos y pocas alteraciones en la sintaxis que se asemeja a la del idioma portugués. Por otro lado, angloparlantes como L1, usando portugués como LE, mostraron más alternancias en la esfera estructural y pocas ocurrencias en el aspecto léxico, lo que puede demostrar diferencias sintácticas y dependencias estructurales relevantes de la L1 de los hablantes. En todos los demás aspectos, hubo recurrencias para angloparlantes y hispanohablantes con L1, pero todos fueron menos robustos que los sintácticos y léxicos. Estos participantes que formaron nuestro corpus también confirmaron tener una relación emocional con el idioma portugués, afirmando admirar a la gente o relatando experiencias de alguna situación especial que vivieron con brasileños o con Brasil que les trajo el deseo de poder vivir el país en de una manera completa, por el idioma del pueblo brasileño. Algunos tuvieron relaciones románticas en Brasil en viajes rápidos, otros se enamoraron solo de la tierra, la gente, la gastronomía. Fue la emoción de vivir con los brasileños lo que les hizo querer

aprender esta lengua extranjera. Estos resultados nos llevaron a acuñar el término Lenguaje adicional de identidad emocional.

Palabras clave: cambio de código; portugués como lengua extranjera; estudiantes de portugués multilingües; lengua adicional de identidad emocional; auto-narrativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bilíngues vs monolíngues.....	60
Figura 2 – Primeiro logotipo do Italki	85
Figura 3 – Novo logotipo do <i>Italki</i> a partir de 2016	85
Figura 4 – Línguas mais procuradas por aprendizes no <i>Italki</i>	89
Figura 5 – Plataforma <i>Italki</i> de inscrição e escolha do professor	95
Figura 6 – Aula de conversação em português como língua não materna com aluno	98
Figura 7 – Exemplo de slide usado em aula.....	98
Figura 8 – Slide usado em aula sobre expressões idiomáticas ou culturemas	99
Figura 9 – Nacionalidades dos participantes da pesquisa.....	101
Figura 10 – Perfil geral e coleta de dados dos participantes	126
Figura 11 – A alternância de códigos em diferentes esferas linguísticas	127
Figura 12 – Motivação dos participantes para aprender português.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de crescimento no mercado de ensino de línguas.....	88
Gráfico 2 – Gráfico do percentual de professores / língua	90
Gráfico 3 – Número de professores profissionais.....	91
Gráfico 4 – Número de professores tutores	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução dos métodos aplicados ao ensino de línguas estrangeiras ..	64
Quadro 2 – Critérios para caracterização de aquisição e aprendizagem de línguas.....	69
Quadro 3 – Posição no mercado por concorrência e quantidade de funcionários ..	87
Quadro 4 – Resumo dos participantes da pesquisa.....	100
Quadro 5 – Participante Argentina	102
Quadro 6 – Dados da participante Argentina	102
Quadro 7 – Participante do México	106
Quadro 8 – Dados do participante México	107
Quadro 9 – Participante Honduras.....	111
Quadro 10 – Dados do participante Honduras	112
Quadro 11 – Participante Bolívia.....	113
Quadro 12 – Dados do participante Bolívia	114
Quadro 13 – Participante Irlanda.....	116
Quadro 14 – Dados do participante Irlanda.....	116
Quadro 15 – Participante Estados Unidos	120
Quadro 16 – Dados do participante Estados Unidos.....	120
Quadro 17 – Identidade emocional dos participantes com o Brasil.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de professores por idioma em 30/08/2020.....	89
Tabela 2 – Professores de língua portuguesa ao redor do mundo no <i>Italki</i>	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CS	<i>Code Switching</i>
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
L3	Língua terceira
LA	Língua de Acolhimento
LAD	<i>Language Acquisition Device</i>
LAIE	Língua Adicional de Identidade Emocional
LD	Língua Dominante
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LIE	Língua de Identidade Emocional
LM	Língua Materna
LN	Língua Adicional
LX	Língua Extra
PB	Português brasileiro
PE	Português europeu
PLE	Português como Língua Estrangeira

LISTA DE SÍMBOLOS

*	Indicação de alguma agramaticalidade na fala do participante
∅	Item foneticamente não realizado na sentença
/a/	Som do A aberto em português brasileiro
/e/	Som do A fechado em português brasileiro
/ẽ/	Som do A nasal em português brasileiro
/b/	Som do B em português brasileiro
/d/	Som do D em português brasileiro
/e/	Som do E fechado em português brasileiro
/ẽ/	Som do E nasal em português brasileiro
/ɛ/	Som do E aberto em português brasileiro
/f/	Som do F em português brasileiro
/g/	Som do G em português brasileiro
/h/	Som similar ao H em inglês
/ĩ/	Som do I Nasal em português brasileiro
/i/	Som do I português em brasileiro
/k/	Som de C, Q ou K em português brasileiro
/l/	Som do L em português brasileiro
/m/	Som do M em português brasileiro
/n/	Som do N em português brasileiro
/ɔ/	Som do O aberto em português brasileiro
/o/	Som do O fechado em português brasileiro
/õ/	Som do O nasal em português brasileiro
/p/	Som do P em português brasileiro
/r/	Som do R em português brasileiro
/r/	Som do R vibrado em português brasileiro
/s/	Som do S,SS, Ç,C, (i,e) em português brasileiro
/ʃ/	Som do X, SH, e CH em português brasileiro
/t/	Som do T em português brasileiro
/u/	Som do U em português brasileiro
/v/	Som do V em português brasileiro
/w/	Som do U,W em português brasileiro
/y/	Som do I em português brasileiro

/z/ Som do Z em português brasileiro
/ʒ/ Som do J, G em português brasileiro
/ʎ/ Som do LH em português brasileiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
2.1	O duelo das terminologias	40
2.1.1	<i>Bilíngues e multilíngues</i>	44
2.1.2	<i>A transferência linguística</i>	52
2.1.3	<i>A erosão da linguagem</i>	56
2.1.4	<i>Alternância de código linguístico (code-switching)</i>	57
2.2	Ensino de línguas estrangeiras: métodos e abordagens	62
2.2.1	<i>Ensino de português como língua estrangeira</i>	66
2.2.2	<i>Língua de herança e língua de acolhimento</i>	70
2.3	Narrativas de experiências em língua estrangeira	72
2.3.1	<i>A interação de Erving Goffman</i>	73
2.3.2	<i>A narrativa em Paul Ricoeur</i>	74
2.3.3	<i>Autonarrativa e narrativa autobiográfica em Bruner</i>	76
3	METODOLOGIA	81
3.1	Tipologia de pesquisa desenvolvida	81
3.2	Participantes, procedimentos metodológicos e materiais	82
3.3	Plataforma internacional de ensino de línguas - Italki	84
3.3.1	<i>Modelo de aula on-line e equipamentos utilizados</i>	88
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES	100
4.1	Participante Argentina - Córdoba (espanhol)	101
4.2	Participante México - Mexicali (espanhol)	105
4.3	Participante Honduras - San Pedro Sula (espanhol)	111
4.4	Participante Bolívia - Santa Cruz (espanhol)	113
4.5	Participante Irlanda - Galway (inglês)	115
4.6	Participante Estados Unidos - Washington (inglês)	119
4.7	Motivações para o aprendizado do português brasileiro	126
5	LÍNGUA ADICIONAL DE IDENTIDADE EMOCIONAL - LAIE	130
5.1	A Identidade	131
5.2	Língua Adicional de Identidade Emocional - LAIE	132
6	CONCLUSÃO	135
	REFERÊNCIAS	139

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES ESTRANGEIROS	146
APÊNDICE B – MODELO DE (TCLE) APLICADO	150
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PARTICIPANTE ARGENTINA	153
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE MEXICANO	156
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE HONDURENHO.....	159
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE BOLIVIANO	162
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE IRLANDÊS	164
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE AMERICANO.....	166
APÊNDICE I – DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA...	168
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	206

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere dentro do campo da Linguística Aplicada (doravante LA) interdisciplinar, mais especificamente na intercessão forte entre o Ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, nas narrativas de experiências e na prática e (re) aprendizagem do português como língua adicional de identidade emocional (doravante LAIE). No entanto, precisamos esclarecer que esta é uma pesquisa de transição, pois migramos da Psicolinguística Experimental (aquisição e processamento linguístico) para a área da LA ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Por muito tempo, a LA foi conduzida por lentes relacionadas e direcionadas à pedagogia e ao ensino de línguas, porém essa percepção tem se modificado e a área tem ampliado seus horizontes. Justificamos nossa opção por não seguir uma ordem cronológica rígida das pesquisas primeiramente por ser esta uma pesquisa de transição entre dois campos da linguística, a Psicolinguística e a LA, assim sendo, o nosso foco se centra nas ocorrências dos efeitos que nos guiam ao longo da pesquisa e que corroboram com os nossos resultados.

A LA representa muitas coisas entre os pesquisadores da língua, havendo assim uma longa discussão, até hoje, sobre seu real alcance e uso. Desse modo, a LA é a área de mediação entre teoria e prática a respeito da linguagem.

Rampton (1997) afirma que essa área é compreendida como uma área aberta, na qual aqueles que a habitam ou, simplesmente passam, demonstram um compromisso comum com o valor potencial do diálogo entre as pessoas, que são obviamente diferentes. Nesse sentido, a LA é uma síntese da pesquisa de uma variedade de disciplinas, que inclusive engloba a Linguística. Sua tarefa é mediar o uso entre língua e linguística.

Em nossa pesquisa, assumimos uma LA interdisciplinar, com foco na sala de aula dos alunos estrangeiros e pensando em contribuições futuras para esses alunos. Considerando que a pesquisa se caracteriza como uma interseção de áreas peculiares como, por exemplo, o ensino de português para estrangeiros e partindo do conceito mais amplo de LA, nosso trabalho se situa no cruzamento metodológico entre entrevista narrativa e análise da conversação de alunos utilizando o português brasileiro como língua estrangeira (doravante LE) em salas de aulas virtuais.

Em nosso trabalho, decidimos trilhar por entre esses campos, pois acreditamos que a interação em LE ocorre e é uma realidade do mundo moderno e globalizado. Quando falantes/aprendizes multilíngues¹ interagem em uma conversação utilizando uma língua estrangeira, como o português do Brasil, por exemplo, incontáveis processos mentais antagônicos dos que ocorrem entre monolíngues falantes de suas línguas maternas podem ocorrer em variadas esferas. Neste trabalho, não ignoramos essas interfaces, que podem caracterizar a interação do falante em língua estrangeira como diferenciada em alguns aspectos das interações que motivam os nativos falantes de suas línguas maternas.

Para que compreendamos como chegamos ao ponto de partida da pesquisa, descrevo, em primeira pessoa, alguns fatos da minha vida que foram primordiais no despertar do interesse específico pelas questões aqui propostas.

O nosso interesse por línguas estrangeiras vem de longe. Sempre nos fascinou a ideia da utilização de diferentes códigos linguísticos para interagir, comunicar e compartilhar cultura.

Voltemos mais ou menos uns 20 anos no tempo para entendermos melhor como a minha trajetória de vida acadêmica paralelamente à profissional me possibilitaram ter uma carreira, que me construiu e me guiou até aqui, me permitindo atingir o posto de pesquisador doutorando na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ano 2000. Lembro-me de estar em uma fila grande no pátio interno da Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade do Crato, em frente ao DEG, um tipo de departamento responsável por resolver todos os processos relacionados a alunos da universidade, desde a inscrição para o vestibular até a solicitação de diplomas.

Lembro-me bem de receber um caderno de instruções para inscrição no vestibular, mas eu não tinha a menor ideia de que curso fazer. Eu iria me inscrever e prestar vestibular para que área? Esse era o grande dilema, e eu precisava resolvê-lo logo, porque a fila de inscrição estava andando rápido.

Lembro-me de forma clara de folhear o manual do aluno e ler de maneira rápida as opções de curso que a universidade oferecia. Um deles me interessou pelo nome, Economia, pois parecia um curso de renome, em que eu ganharia muito bem

¹ Segundo McArthur (1990), o indivíduo multilíngue detém a agilidade de usar três ou mais línguas, cada uma de forma separada ou em vários graus de misturas ou alternâncias. Para os multilíngues, distintas línguas são usadas para diferentes propósitos e competências particulares.

e poderia usar muitas roupas elegantes. Por outro lado, um estalo de lucidez me fez pensar que a Matemática seria um grande problema na minha vida, já que era péssimo em cálculos, então, cogitei Letras, mas tinha problema, eu odiava português, pelo menos o português que era ensinado nas escolas.

No entanto, vi que ao lado tinha uma outra de opção, uma habilitação inglês-português. Aquilo me deu um ar de animação tão grande, que me fez sonhar em atuar naquela área, eu sempre gostara de inglês, desde os primeiros anos escolares, era algo natural que emergia de mim desde muito cedo e que me encantava. Então, decidi fazer o vestibular para Letras.

Logo fiz as provas e logo saiu o resultado, fui aprovado. Mas não acreditava que tinha passado até que alguns amigos bateram à minha porta com um pedaço de jornal que mostrava meu nome. Naquela época, não havia internet disponível para todos, apenas a rádio divulgava a lista de aprovados no vestibular e eu não havia ouvido meu nome na lista. Enfim foi uma tremenda festa, rasparam meu cabelo, me deram banho de Coca-cola e foi uma alegria de primos e amigos.

Ao mesmo tempo, em que comecei a graduação, iniciei também a trabalhar em um importante supermercado de Juazeiro do Norte, que funcionava dentro de um Shopping. Era uma luta trabalhar de domingo a domingo de 9 às 18 horas tendo que, muitas vezes, sair sem um banho, ou sem comer, diretamente do trabalho, pegar um ônibus e chegar à universidade na metade da primeira aula e ter de decidir se lanchava antes ou se corria direto para não perder a aula.

Alguns lanches me custaram a reprovação em uma disciplina Sociolinguística, da Profa. Teresinha. Ela não acreditou em meus motivos de trabalho, precisei pagar esta disciplina em outro horário, com a Profa. a Sandra Espínola que, gentilmente, me aceitou e que me fez despertar um amor pela linguística, que me influenciou a estudar mais e mais e, em 2016, continuar numa pós-graduação *latu senso* na URCA em ensino de língua Inglesa como Língua estrangeira.

Retornando a um evento importante da época da faculdade, como já havia exposto, paralelamente à faculdade essa rotina do trabalho também me influenciara para o inglês, pois, no *shopping*, às vezes, surgiam estrangeiros, em sua maioria de origem americana, muito pela influência da comunidade da Igreja Batista, que trazia muitos americanos em suas missões ao Brasil.

E pensando nisto, eu me recordo que, em um dia de trabalho, no caixa do supermercado, enquanto registrava as comprar, avistei na banca um livreto de inglês

para viagens e, automaticamente, fiquei louco por adquirir aquele livrinho. Não tinha dinheiro na hora, mas consegui emprestado e comecei a devorá-lo. Nele, havia sessões de: O que falar no aeroporto, o que falar no hotel, o que falar no restaurante, entre tantas outras frases e situações prontas.

Como eu trabalhava em um supermercado, decidi estudar todas as sessões de compra e vendas, porque poderia um dia usá-las. Parece que eu previa que logo um grupo de americanos, que não falava uma palavra em português, visitaria o supermercado e faria muitas compras lá.

Nessa época, ainda não era caixa, era apenas embalador. Eu embalava as compras dos clientes nas sacolas e levava ao carro deles. Num dia de sábado, movimento grande no supermercado, a moça do caixa passou uma compra grande no caixa e a cliente era uma senhora americana, que não sabia nada de português, e embora pudesse ver o valor de sua compra no visor do computador ela não conseguia expressar a forma de pagamento. A brasileira lhe perguntou "como a senhora prefere pagar?" E rapidamente percebi que a situação se complicaria. A americana não entendeu nada do que a brasileira falou e a fila no caixa crescia, o gerente já estava nervoso, os clientes reclamando da demora no atendimento. Por um segundo, senti o chão sair dos meus pés, porque sabia que aquela era a hora de praticar o que eu tanto estudara no livrinho. Se eu errasse, seria um fiasco não ser compreendido, mas se eu acertasse, seria muito bom, então decidi falar "*How do you prefer to pay? Money (cash), credit card ou traveler check?*" (Como prefere pagar, dinheiro, cartão de crédito ou cheque?). Naquele momento, a americana tomou um susto, pois parecia não acreditar que alguém a entendia naquele momento. Todos se impressionaram com o meu inglês, a caixa, o gerente e a americana. Passamos o cartão da cliente, ela foi embora feliz e os demais, que estavam na fila, também.

Daquele momento em diante passei de simples empacotador para o empacotador bilíngue do shopping! O detalhe era que eu sabia apenas algumas poucas frases-chave decoradas, mas, ninguém precisava saber desse detalhe. Como resultado, fui contratado pelos meus bons serviços prestados e assinaram minha carteira pela primeira vez na vida. Com certeza o inglês deu um empurrãozinho.

Depois de quatro longos anos, o supermercado mudou o horário de trabalho dos funcionários que, agora, precisariam trabalhar em dias alternados (completos) e, dessa forma eu não pude mais permanecer no supermercado, pois estava no último semestre do meu curso de Letras, precisava me formar e melhorar

de vida. O supermercado foi correto comigo, não me prejudicando na minha saída. E assim me formei.

Ao longo desses quatro anos, fiz “minha faculdade” e, paralelamente, muitas coisas também. Comecei a estudar muito o inglês com uma coleção bem behaviorista da Editora Globo, que comprara de uma amiga, do Curso de Letras. Apesar de se tratar do inglês britânico e behaviorista, a coleção me ajudou imensamente em minha fluência no idioma na época.

Lembro-me do primeiro dia de aula na URCA, uma professora que propôs que encenássemos *Hamlet*, de Shakespeare, em inglês! Foi uma loucura, um desespero total dos alunos, até abaixo assinado fizemos para retirá-la da disciplina. Hoje é uma das minhas professoras preferidas, Profa. Eugênia Duarte. Muitas das metodologias que utilizei em minhas aulas tiveram sua influência, muitas coisas que rejeitei como aluno, retomo como professor de língua estrangeira hoje em dia. Na Universidade, os semestres foram passando, umas disciplinas boas e outras não tão boas, duas ou três greves ao longo do curso, mas, em 2004, finalmente, finalizei a graduação e coleei grau. O orgulho da família, o primeiro formado com nível superior, mesmo que não fosse em Medicina, como meus pais queriam.

Em 2006, paralelamente a pós-graduação na URCA, fui aprovado em concurso público como professor efetivo de inglês pela prefeitura de Juazeiro do Norte - CE, onde trabalhei durante dois anos, mas precisei pedir exoneração para cursar o mestrado em João Pessoa, pois estava em estágio probatório de precisaria ter 3 anos para obter licença.

De 2009 a 2011, cursei o mestrado em Linguística sob orientação do Prof. Márcio Leitão. Nesse período, aliei² minha carreira de professor de Língua Inglesa para brasileiros como língua estrangeira, desde 2005, ao interesse por entender como ocorria o aprendizado e o processamento de línguas estrangeiras na mente de falantes/aprendizes adultos. No mestrado, desenvolvemos pesquisa sobre aprendizagem e processamento linguístico de bilíngues brasileiros falantes de português com L1 e inglês como L2/LE.

Durante o mestrado, pude participar de inúmeros congressos no Rio, São Paulo, Curitiba e de programas de intercâmbio na USP, o denominado Projeto Casadinho. Foi uma experiência fascinante, mas no finalzinho do mestrado, meu avô

² Informamos ao leitor desta pesquisa que em determinadas situações precisamos empregar o uso da 1ª pessoa do singular.

faleceu e precisei voltar a Juazeiro do Norte para dar uma força a família e fiquei pelo Cariri onde comecei a trabalhar com Curso de Idiomas (CCAA) Juazeiro e Crato e, paralelamente, em uma faculdade, a UNILEÃO (Juazeiro), onde ensinava inglês para Curso de Análise de Sistemas e português para o Curso de Gestão em RH.

Após esse período de três anos, ingressei como professor substituto na URCA de Campos Sales, onde lecionei por menos de um ano, quando optei através de concurso/seleção por ensinar no curso de Letras na URCA - Crato, onde havia me formado. Foi emocionante, foi um grande orgulho para mim, poder dar um retorno à minha universidade de tudo que eu havia aprendido. Agora, era minha vez de dar minha contribuição e, por três anos, trabalhei como professor temporário, tendo sido bem sucedido com os alunos e funcionários. Lá, as aulas eram 100% em língua estrangeira, em inglês, pude aplicar meus conhecimentos. Foi uma experiência de muito amadurecimento.

Próximo do fim de meu contrato a URCA, em parceria com a UFC, lançam um Edital Dinter para os professores e ex-alunos da URCA. Lembro-me como hoje a Profa. Eneida me dando muita força para tentar, pois, como aluno ou como professor temporário eu estaria habilitado a tentar a seleção pelo edital e, assim, o fiz.

Todos os candidatos Dinter de fora e eu viemos a Fortaleza, fizemos todas as provas, escritas e proficiências e felizmente fomos aprovados. A Profa. Maria Elias foi minha orientadora. Como eu já vinha da Psicolinguística Experimental e do processamento linguístico, ela foi a opção mais provável para eu buscar me engajar. Após aprovação, ela aceitou gentilmente me orientar e assim seguimos por quase todo o doutorado.

Durante o doutorado UFC Dinter, tive alguns percalços, meu contrato temporário da Urca encerrou, fui aprovado em concurso público em Missão Velha como efetivo, mas eles (Administração do município de Missão Velha) não me liberavam para cursar o doutorado, então tive mais uma vez de abrir mão de um concurso efetivo e pedir exoneração imediata para preservar o doutorado.

Alguns anos depois, fui aprovado em concurso temporário no IFCE de Jaguaribe, onde fiquei menos de um ano, pois com o *Impeachment* da Presidenta Dilma e a entrada do Presidente Temer todos os professores temporários foram demitidos e, um por longo tempo, fiz alguns bicos de volta a Juazeiro do Norte.

Em Juazeiro, comecei a trabalhar em um curso de idiomas, o *Wizard*, onde fiquei por um ano, quando, finalmente, surgiu a chance de morar perto de Fortaleza,

pois fui aprovado em concurso temporário do IFCE de Umirim, que pagava muito bem e que se localizava a 80 quilômetros de Fortaleza.

Pensei em me mudar finalmente para Fortaleza, trabalhar em Umirim e me dedicar ao Laboratório de Processamento Linguístico na UFC e avançar minha pesquisa. Fiz minha programação dentro do contrato de trabalho, que me foi proposto de um ano, aluguei apartamento, comprei alguns móveis necessários, mas, em 3 meses de trabalho meu contrato foi cancelado por irregularidades administrativas do IFCE.

Sem salário e sem promessa de recontração do IFCE por três meses, perdi o controle de minhas finanças, aluguel, contas básicas como luz, internet, alimentação, transporte, etc. Perdi o controle do barco, as preocupações foram tantas que até adoeci. A médica falou que eu era uma bomba relógio ambulante e partiu para medicação. Perdi os prazos na UFC, precisei trancar disciplinas e, também, um semestre para ganhar tempo, enquanto me recuperava das preocupações financeiras e retomava meu ânimo para os estudos. Minhas produções eram rejeitadas nas qualificações, minha pesquisa era tida como incipiente, embora os professores não me apontassem ou indicassem um caminho melhor. Por vezes, pensei em desistir de tudo e voltar para minha cidade, inclusive por orientação e insistência médica.

Preciso ser justo, ressalto que tive uma bolsa de estudo por período limitado, denominada de uma bolsa social, que já estava em andamento quando a iniciei, portanto cobriu, apenas, uma pequena parte do meu doutorado. Apesar de me ajudar muito, não era suficiente para me manter em Fortaleza com minhas responsabilidades prévias ao doutorado, então, sempre precisava trabalhar muito para poder me manter e, o tempo para a Universidade era pouco e exaustivo.

Após o início da pandemia, decidi abandonar Fortaleza por falta de emprego e voltar definitivamente para casa em Juazeiro, e a partir daí decidi mudar de orientação e de linha de pesquisa completamente, pois o bloqueio que tomou conta de mim foi muito pesado: eu, simplesmente, não conseguia mais produzir.

Para nosso estudo de doutorado, iniciamos com um projeto que pretendia investigar inicialmente como falantes bilíngues com primeira língua português processavam, sintaticamente, a leitura *on-line* de sentenças. O tema-título pesquisado na época foi “O Processamento Sintático de Leitura On-Line de Orações Relativas em Bilíngues Usuários do português Brasileiro Como L1”.

Os dados experimentais de leitura seriam coletados no laboratório de Processamento Linguístico da Universidade Federal do Ceará UFC com ajuda do *Eyetracker*, equipamento de rastreamento ocular, que se utiliza de uma câmera hipersensível capaz de seguir o movimento do olho na tela do computador, capturando e registrando todos os dados de movimento e pausas oculares em momento de leitura. Cada parada (fixação) que o olho dá e todos os movimentos (sacadas), que ele faz na leitura não linear do olho humano, são registrados e, em seguida, é gerado um relatório de dados que o pesquisador precisa organizar, analisar e interpretar.

De posse destes dados do relatório, que revelam os gastos de tempo de foco na fixação e número de retornos e avanços nas sacadas, seria possível para o pesquisador sugerir, indiretamente, através do resultado do desempenho do movimento ocular, como o cérebro se comportaria diante de algumas estruturas linguísticas mais ou menos complexas e/ou mais ou menos naturais, naquele idioma e para aqueles estímulos visuais.

Em alguns momentos de qualificação de nosso projeto de pesquisa experimental, um membro interno da banca sugeriu que nossos experimentos (design experimental) precisariam seguir outros caminhos e que precisaríamos desenvolver propostas de experimentos muito diferentes da que vínhamos propondo. Percebemos que enquadrar o trabalho nos moldes propostos pelo Laboratório de Processamento Linguístico não correspondia com nossos objetivos principais.

Diante de todas essas questões de ordem logística, epistemológica e de saúde, fui impelido, para não desistir do programa, a uma mudança de direcionamento total da pesquisa, no que concerne à nossa orientação de tese, quando passamos da área de Aquisição e desenvolvimento da linguagem para LA e, também, pela mudança de orientação. Devo deixar aqui muito claro meu reconhecimento a todo o aprendizado que adquiri com a primeira orientadora, a Profa. Dra. Maria Elias Soares, que sempre me apoiou e esteve aberta à minha decisão de mudança de percurso.

Minha ideia foi mudar minha pesquisa para algo relacionado à conversação, ou com a interação associada a estrangeiros, pois, agora, este era o novo público com o qual trabalhava: ensinando o português como LE *online* na plataforma *ITALKI*. Entretanto, eu precisava de um novo orientador para desenvolver essa nova perspectiva.

Assim, ocorreu-me a ideia de entrar em contato com a Profa. Dra. Sandra Maia, docente titular do Programa, com quem tive a oportunidade de cursar a

disciplina de Análise da Conversação. Expus-lhe minha situação e ela me tranquilizou, convencendo-me a não abandonar o programa. Após os procedimentos administrativos para formalizar a troca de orientação, iniciamos a pesquisa sob uma nova perspectiva.

A partir daí, tomei um novo fôlego para recomeçar minha pesquisa praticamente do zero e cumprir as etapas pendentes, tais como a publicação de artigo de qualificação, a qualificação do projeto e defesa da tese. Essa é uma parte importante de minha história, que me ajuda hoje a me (re)ver, me (re)analisar e me (re)construir como pessoa e profissional reforçando os pontos positivos e evitando os pontos negativos de minha própria trajetória. A partir daqui, encerro minha fala em primeira pessoa do singular e retomo à primeira pessoa do plural.

Apesar da imensa relevância e do respeito e admiração que temos pelo campo de pesquisa anterior, o processamento linguístico (na Linguística Experimental), desenvolvemos desta vez uma pesquisa de transição interessante e de uma maneira que nos deixa realizados em relação ao que temos intenção de investigar como pesquisador de doutorado. O foco agora não está mais direcionado em criar estímulos de frases / sentenças para serem testadas em laboratório através da leitura *on-line* rastreada de participantes. Não, desta vez, o nosso objetivo principal é coletar falas naturais de 6 estrangeiros de diferentes países como, Argentina, México, Bolívia, Honduras, Estados Unidos e Irlanda (do Sul) em momento de aula, via internet e plataforma *Italki*, contando suas histórias de vida em língua portuguesa como língua estrangeira, idioma com o qual eles têm uma forte identificação pessoal. A partir desse *corpus*, analisamos os processos, que se conectam e influenciam estas produções orais e, também, complementarmente investigamos quais as motivações que os levam a aprender o português do Brasil. Ressaltamos que a entrevista discretamente inserida dentro do contexto da aula para causar o mínimo de impacto possível na rotina da conversa.

Nesta pesquisa, investigamos como falantes estrangeiros utilizam a língua portuguesa, analisando dados reais de produção de fala em momento de interação e expressão de suas experiências de vida. A escolha deste tema se deu principalmente porque lecionamos língua portuguesa brasileira para estrangeiros, que não vivem no Brasil, em diferentes níveis de proficiência. A partir dessa experiência, pensamos que seria interessante investigar esta lacuna, a autonarrativa, utilizando uma língua estrangeira de herança, que pode ser uma língua ativa, em uso ou não tão ativa, língua

em desuso. Acreditamos encontrar participantes que estudam português para manterem ou retomarem suas línguas de herança.

Assim, depois de repetidas experiências de aulas, interações e muita observação do comportamento linguístico e reações individuais de alunos de diferentes países, surgiram claramente os questionamentos e o desejo de investigar a fundo este processo de aprendizagem em multilíngues, interagindo em língua estrangeira.

No desenvolver da pesquisa, discutiremos e abordaremos, em detalhes, as seguintes questões: termos, nomenclaturas e classificações relevantes para a compreensão exata dos aspectos, que queremos investigar e analisar. Faremos uma distinção sobre as diferenças e particularidades de algumas nomenclaturas que empregaremos neste trabalho. Nesta saga das nomenclaturas, faremos a correlação e distinção entre suas variações, por exemplo: Língua Materna – LM³; Primeira Língua – L1⁴; Segunda Língua – L2⁵, Língua adicional⁶, Língua estrangeira – LE⁷, Língua dominante⁸, Língua de herança⁹, língua de acolhimento¹⁰ entre outras nomenclaturas, que se façam necessárias à melhor compreensão de nosso estudo.

Já justificamos aqui que, apesar de haver inúmeras nomenclaturas possíveis de serem empregadas em situações similares e distintas para os participantes de nossa pesquisa, sempre que nos referimos aos indivíduos desta pesquisa como a adultos multilíngues falantes de mais de duas línguas estrangeiras (LE) orais modernas e que falam o português brasileiro como uma dessas línguas estrangeiras em qualquer ordem, desta forma, não se incluem os falantes multilíngues

³ Primeira língua adquirida sem estudo.

⁴ Primeira língua adquirida sem estudo.

⁵ Segunda língua adquirida ou aprendida após a primeira. No caso de indivíduos que adquiriram duas línguas simultâneas a segunda língua pode se relacionar com a língua de menor dominância no uso social.

⁶ A língua adicional está relacionada com falantes de mais de duas línguas, uma terceira língua, uma quarta língua são consideradas nos limites desta pesquisa como línguas adicionais.

⁷ Línguas estrangeiras estudadas fora do seu país de origem.

⁸ Línguas que se sobressaem no uso, mesmo que não sejam línguas maternas em alguns contextos podem se sobressair e demonstrarem dominantes. Por exemplo, em contextos de pessoas que vivem ou trabalham em países estrangeiros e só utilizam ou utilizam mais esta língua.

⁹ A língua de herança está relacionada com o legado linguístico familiar que, algumas vezes, é transmitido de geração a geração a seus descendentes por famílias que vivem fora do contexto de suas línguas maternas.

¹⁰ A língua de acolhimento com o nome sugere está relacionada com pessoas que são obrigadas a emigrarem de seus países de origem por algum motivo (guerras, miséria, doenças, etc.) e que no novo país de acolhimento a nova língua acaba sendo sua principal ferramenta de comunicação, uma língua de acolhimento.

de português como primeira(s) língua(s) ou língua dominante, para o caso de aquisição simultânea de línguas.

Discutimos a natureza dos bilíngues e multilíngues e, algumas categorias em que os mesmos se enquadram, portanto, abordamos suas semelhanças e principais distinções.

Após essas etapas, investigamos e analisamos de modo crítico os dados coletados de nossa pesquisa em narrativas de experiências, nas interações de estrangeiros multilíngues falantes de português brasileiro como língua estrangeira e sobre as razões de seu interesse pelo aprendizado específico dessa língua. Partimos da hipótese de que os interessados em aprender a língua portuguesa são pessoas que, de alguma maneira, têm uma relação familiar com a língua, o que justificaria a nomenclatura de língua de herança. Contudo, existem outras motivações completamente diferentes e possíveis para se estudar o português como língua estrangeiras que vão além do vínculo da língua de herança e não podemos ignorá-las.

Embora haja uma grande quantidade de estudos falando sobre narrativas, histórias, contos de histórias e outros tópicos relacionados, que possam ser encontrados em todo o mundo, os estudiosos, apenas, recentemente, começaram a pesquisar e explorar essa área com mais profundidade. Isso é especialmente verdadeiro quando se trata de lidar com narrativas do ponto de vista do ensino de inglês para jovens alunos.

Em outro estudo, Aragão (2005) apresenta uma pesquisa que foi realizada numa sala de aula de língua inglesa no curso de graduação em Letras de uma universidade federal. Ele selecionou uma disciplina, na qual se deu o primeiro contato dos alunos calouros com o ensino/aprendizagem de inglês. Nessa faculdade, o curso de graduação em língua inglesa se inicia no nível intermediário.

A exigência do nível intermediário para o início dessa experiência para alunos interessados na habilitação em língua inglesa era parte constitutiva do cenário emocional da pesquisa. O universo da pesquisa envolveu dez participantes, no entanto, Aragão (2005) apenas expôs dados de uma participante, à qual chamou pelo pseudônimo de Júlia.

Para a realização da pesquisa, Aragão (2005) se utilizou como *corpora* de inúmeros documentos e tarefas que foram realizadas e produzidas, como:

- a) uma narrativa autobiográfica escrita;

- b) três transcrições de entrevistas semiestruturadas que somadas representam 4 horas;
- c) filmagens de 20 aulas;
- d) notas de campo;
- e) notas realizadas durante conversas informais com a participante;
- f) uma colagem;
- g) respostas a um questionário final;
- h) um diário.

A partir da coleta e da interpretação dos documentos e dados dos participantes, Aragão (2005) percebeu um avanço com a utilização do método autonarrativo dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa antes temida por todos.

Segundo Aragão (2005), Júlia e suas parceiras de conversas haviam modulado uma nova conduta, assim como as próprias emoções vividas na sala de aula modificaram sua vida pessoal e acadêmica, numa dialogia constante. O conversar e recontar delas participaram desta dança emocional e racional, especificando e modulando domínios possíveis nas concatenações de reflexões, que desenvolveram em conjunto.

Assim como na investigação de Aragão (2005), buscamos nesta pesquisa preencher as lacunas deixadas em aberto na literatura atual quanto à pesquisa bibliográfica e a autonarrativa oral de estrangeiros aprendizes de português brasileiro em utilização desta língua estrangeira em momento de interação. Percebemos que os estudos com autonarrativa no Brasil, embora em crescimento, ainda representam uma pequena parcela da pesquisa do país. As pesquisas que encontramos, geralmente, investigam a prática do professor e suas metodologias de sala de aula e, quando investigamos trabalhos relacionados, especificamente, aos alunos, eles estão direcionados à prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa, seja em âmbito nacional ou internacional.

O que buscamos aqui é realizar uma pesquisa que se comprometa com o preenchimento da lacuna a respeito do uso da autonarrativa no ensino de língua portuguesa brasileira de forma metalinguística, ou seja, onde eles, os aprendizes, já estarão usando a língua portuguesa como língua estrangeira na oralidade. Com isso, buscamos observar também se, a depender da língua materna e/ou segunda língua,

o desempenho do aprendiz de português como língua adicional é, de alguma forma, afetado ou comprometido.

Dentro da problematização de nossa pesquisa, temos como participantes estrangeiros adultos e multilíngues aprendizes/falantes de português brasileiro como língua estrangeira, com níveis de proficiência, que podem oscilar entre o intermediário e o avançado e, que, também, sejam falantes desta língua como língua adicional. Ou seja, os bilíngues estão fora do nosso âmbito de pesquisa e, portanto, não fazem parte do nosso grupo de sujeitos.

Nesta pesquisa, utilizamos dados coletados de conversas de duas categorias de alunos estrangeiros falantes de português como língua não materna. A primeira categoria é composta por alunos com L1 similar à língua Portuguesa, estes falantes terão o espanhol como língua materna; O segundo grupo será composto por falantes de português como língua não materna com L1 não afim do português, ou seja, falantes de inglês como língua materna.

O interesse e curiosidade pela análise da fala em interação oral em língua portuguesa como língua estrangeira surgem em 2015 quando eu, participando de uma das disciplinas do Doutorado Dinter - UFC/URCA, no *campus* Pimenta em Crato-CE, conheci, por intermédio da disciplina Análise da Conversação, então ministrada pela professora Dra. Sandra Maia Vasconcelos (UFC), algumas entre as mais importantes particularidades desta área.

A possibilidade de investigar, analisar e poder extrair conclusões da produção natural da língua e de analisar como a língua funciona em circunstâncias reais e naturais de conversação narrativa tomaram meu interesse e isso me fez mudar de linha de pesquisa. Apesar de vir de uma área semelhante à que pesquisei no mestrado na UFPB, e o processamento linguístico na UFC ter grande prestígio e ótima reputação, desta vez, não me identifiquei dentro da linha de pesquisa do processamento linguístico com a psicolinguística experimental e decidi trilhar caminhos que faziam mais sentido nessa nova fase profissional e acadêmica.

Justificamos, aqui, a relevância desta pesquisa para a academia e literatura da área, pois pouco se tem investigado no Brasil sobre análise da conversação em língua portuguesa brasileira como língua estrangeira por falantes/aprendizes multilíngues.

Fomos movidos pelo interesse de compreender como a conversação ocorre e como as estruturas lexicais, sintáticas e fonológicas do português brasileiro

são utilizadas por diferentes tipos de estrangeiros multilíngues nesse processo de construção da aprendizagem através de autonarrativas.

Ao longo de nossa imersão no trabalho de pesquisa, entretanto, surgiu um dado novo e que nos chamou bastante atenção, concernente aos objetivos do aprendizado da língua portuguesa por essas pessoas que procuravam o curso de português brasileiro no *Italki*. Nossa curiosidade era entender o que levava essas pessoas ao desejo de aprender uma nova língua estrangeira. Atrelada a essa questão de pesquisa a respeito das influências linguísticas e interlinguísticas, chegamos às seguintes questões de pesquisa:

- a) qual são os contextos sócio-históricos dos falantes multilíngues, que buscam de português como língua adicional na plataforma *Italki*?
- b) quais os entraves linguísticos de suas línguas de *background* na autonarrativa em língua portuguesa?
- c) quais motivações para o aprendizado da língua portuguesa são relatadas pelos estrangeiros através da autonarrativa em língua portuguesa?

Essas razões apareceram durante as aulas de conversação, em que os sujeitos alunos se colocaram à vontade para falar sobre suas experiências linguísticas de aprendizagem e sobre a língua com a qual estão tendo contato, a língua portuguesa. Ao falarem sobre a própria língua que estão aprendendo, a experiência metalinguística impulsionou outras experiências, como a expansão do vocabulário para o uso em situações específicas.

Partindo desse novo olhar, esta tese tem por objetivo analisar as autonarrativas de aprendizes de português brasileiro como língua adicional, sob a ótica da Linguística Aplicada, a fim de identificar os *code-switchings* de suas línguas de *background* em momento de interação oral em português brasileiro, bem como compreender suas motivações para o aprendizado da língua portuguesa. Para tanto, delineamos como objetivos específicos:

- a) descrever o contexto sócio-histórico dos falantes;
- b) evidenciar os *code-switchings* presentes nas narrativas dos sujeitos em contexto real de uso da língua portuguesa;
- c) analisar as principais motivações da aprendizagem do português brasileiro como língua adicional em autonarrativas de estrangeiros multilíngues por meio das experiências de conversações em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que falantes estrangeiros de português brasileiro como língua estrangeira, em momentos de construção de autonarrativas, conscientes ou inconscientes, utilizarão léxico, estruturas sintáticas, fonológicas e até semânticas e pragmáticas de outras línguas que já dominam. Isso ocorreria como uma forma proposital de preencher lacunas, insuficiências e suprir carências de um português ainda não pleno.

Acreditamos que falantes de línguas próximas ao português como o espanhol, por exemplo, utilizam suas línguas maternas para suprirem suas necessidades tanto de uso lexical, estrutural/gramatical, fonológicas e semântico-pragmáticas. Isso ocorreria devido às semelhanças existentes em várias camadas destas línguas afins;

Argumentamos que o processo de construção da autonarrativa na língua estrangeira, mesmo que com todas as suas limitações para estrangeiros sem fluência plena, ajuda o aprendiz a evoluir na nova língua, pois suas experiências os levam a querer aprender mais e aperfeiçoar seu português para um propósito pessoal maior.

No início, acreditamos que a principal motivação que leva o estrangeiro a aprender a língua portuguesa era o fator herança, ainda que enfrentando empecilhos nesse processo de uso, aprendizagem e interlíngua e que não ocorria da mesma forma para os nativos monolíngues brasileiros em uso de sua língua materna não aprendida e sim adquirida.

A seguir, mostramos em detalhes essas e outras questões que serviram de base e deram suporte às nossas hipóteses, e que nos ajudaram a responder as questões do nosso trabalho a respeito do nosso objeto de estudo principal. Para tanto, esta tese está dividida em oito capítulos.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica. Optamos por dividi-la em três seções. Na seção 2.1, abordamos questões referentes às terminologias mais utilizadas na literatura para bilíngues e multilíngues, questões sobre quem são os bilíngues e os multilíngues e suas principais distinções. Abordamos relevantes hipóteses e teorias do aprendiz ao lidar com línguas estrangeiras além de abordar processos que envolvem transferências linguísticas e erosão da linguagem. Tratamos ainda do código e da alternância de códigos (*code-switching*) entre multilíngues, que se utilizam de uma de suas línguas estrangeiras para comunicação.

Na seção 2.2, abordamos também o ensino de português como língua estrangeira, como língua de herança e levantamos uma importante discussão sobre um novo tópico que, ao longo da pesquisa, foi se desenhando e não poderia ser ignorado, que é o português como uma **língua de identidade emocional**, nomenclatura cunhada por nós nesta pesquisa para descrever a motivação que rege os aprendizes estrangeiros em relação ao português do Brasil. Ainda nessa seção, tratamos do ensino de línguas estrangeiras, focalizando no português do Brasil, língua alvo de nossa pesquisa. Discutimos alguns conceitos importantes com a *língua de herança* (LH) e a língua de acolhimento (LA), necessários para identificar e distinguir os tipos de participantes aptos e não aptos a participarem desta pesquisa.

Na seção 2.3, evocamos importantes nomes e teorias sobre as narrativas de experiências aplicadas ao contexto de língua adicional. Trazemos também a relevante discussão sobre a interação em Erving Goffman e seus conceitos sobre preservação da fachada; o Tempo e a Narrativa, em Paul Ricoeur; a narrativa em Goodman e a relevância da autonarrativa defendida por Bruner, além da biografia do autor desta pesquisa de doutorado.

O terceiro capítulo descreve toda metodologia empregada, participantes, procedimentos metodológicos e materiais usados nesta investigação. Além disso, explicamos como funciona a plataforma internacional *online Italki* de ensino de línguas, na qual o pesquisador é professor de português brasileiro como língua estrangeira.

O quarto capítulo traz as transcrições de falas do *corpus* coletado em português brasileiro a partir dos seis participantes multilíngues estrangeiros de diferentes países, que detêm a língua espanhola e/ou inglesa como línguas maternas. Trazemos ainda as análises dos dados coletados dos participantes e principais resultados obtidos através de suas narrativas e interação em língua portuguesa e, por fim, apresentamos as motivações dos participantes para o aprendizado do português.

No quinto capítulo, aprofundamos os achados de nosso estudo, a fim de entender essa língua que surge como marca forte em nossas análises e conclusões, língua esta em que os participantes se empenham em dominar, a qual denominamos como **língua de identidade emocional** e, por fim, no capítulo sexto apresentamos as conclusões as quais chegamos a partir dos dados analíticos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa. Para uma melhor organização do texto, optamos por dividi-lo em três seções temáticas. Na primeira, apresentamos os conceitos referentes às terminologias do aprendizado de línguas estrangeiras e alguns fenômenos próprios da aquisição de uma nova língua, como a questão da transferência linguística, a erosão da linguagem e a alternância de código linguístico (AC) ou *code-switching* (CS).

Na segunda, tratamos do aprendizado da língua estrangeira, seus métodos e abordagens. Enfatizamos o lado social da língua, as interações propriamente ditas. Discutimos também o ensino de português como língua estrangeira, além de abordar conceitos como língua de herança (LH) e língua de acolhimento.

Na terceira seção, abordamos as narrativas de experiência em língua estrangeira, sobretudo as contribuições de Goffman, no que concerne ao estudo da interação; Ricoeur, para tratar da tessitura narrativa e, por fim, Bruner, estudioso das autonarrativas. Começamos, pois, partindo da questão terminológica do aprendizado de línguas estrangeiras.

2.1 O duelo das terminologias

O interesse pelo estudo dos multilíngues no Brasil tem se intensificado impulsionado pelo crescimento e popularização da Língua portuguesa no mundo multilíngue. Entender quem são, como aprendem e como esses indivíduos multilíngues usam suas línguas em situações diversas é primordial, porque o termo multilíngue, apesar de, às vezes, ser utilizado como sinônimo de falantes bilíngues, na verdade não o é. Entendamos as principais características desses tipos de falantes, como também sua relação com a língua portuguesa.

Reforçamos aqui a importância em discutirmos minimamente a respeito dos diferentes tipos de conceitos e nomenclaturas de línguas para monolíngues, bilíngues e multilíngues em nossa pesquisa. Não uma discussão a partir de uma perspectiva de defesa de uma terminologia em detrimento de outra. Nossa intenção é dar um realce em algumas terminologias com o intuito de deixarmos claro que, a depender do contexto de uso particular e/ou momentâneo de uma ou mais línguas pelo falante

nativo ou estrangeiro, as nomenclaturas podem variar explicitando melhor e com mais precisão cada situação de uso linguístico naquele momento pontual, auxiliando-nos no momento da análise dos dados de cada participante com suas realidades sociais, linguísticas e culturais particulares.

Quais as semelhanças e diferenças entre as nomenclaturas L1, L2, primeira língua, segunda língua, língua materna, língua estrangeira (LE), língua nativa, língua não nativa, língua primária, língua secundária, Língua adicional (LA), L3, L4, Língua de Herança (LH), entre outras?

Essa é uma questão relevante de se discutir, contudo complexa porque a resposta não se encontra dentro dos termos, mas em parte, fora deles. O contexto é um dos responsáveis por colorir cada uma das nomenclaturas acima, apesar de cada sigla ter seu próprio significado pré-definido.

Por L1, podemos temos a primeira língua adquirida por uma criança também nomeada muitas vezes como língua materna (LM).

Para Wald (1989, p. 95), o conceito de língua materna é representado por uma língua que é adquirida sem ser estudada, uma língua reflexa, uma fala abundante, invasora, que vem do íntimo das entranhas e que será falada sem interferência de qualquer vigilância metalinguística, sem que o falante se calibre ou controle conscientemente seu discurso e fala. Essa é uma definição incisiva e esclarecedora a respeito do que representa uma LM.

No entanto, termos como (L2/SL)¹¹, de maneira geral, se definem como uma segunda língua. Para Griffin (2011, p. 22), a segunda língua é aprendida após a primeira língua (L1/ LM) já estar bem formada, ou seja, em um momento de início de encerramento da infância. Tal definição, portanto, parece simplória e conflitante, pois não explica de forma clara o contexto dos falantes multilíngues, que adquiriram duas ou mais línguas de forma simultânea, ou seja, eles teriam duas ou mais línguas maternas independentemente da relação de dominância (maior uso) entre elas.

Para Mota (2008, p. 15), a distinção entre segunda língua e língua estrangeira é estabelecida a partir do papel que a língua ocupa na sociedade em que o processo de aquisição está ocorrendo. Para a pesquisadora, no caso do termo segunda língua, a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido; ela é reconhecida como a língua de

¹¹ Segunda Língua.

comunicação entre os membros daquela sociedade. Por exemplo, quando alguém estuda inglês na Inglaterra, Estados Unidos, ou em qualquer outro país de inglesa como língua materna, esse idioma será para os aprendizes estrangeiros, uma segunda língua (SL / L2) enquanto estiverem por lá.

Ressaltamos que, no contexto anterior, o termo L2 representa a ideia de língua não materna, embora ela possa, a depender do contexto geográfico (país), cultural e/ou econômico, ocupar um lugar de destaque como língua social local, exercendo um papel de prestígio ou mesmo de total dominância sobre a L1. Precisamos considerar que o termo L2 está sendo utilizado em um contexto de bilíngues simultâneos com L1 e L2 equilibradas e adquiridas na infância, mesmo que em momentos diferentes (dentro do período crítico), ele não estará se referindo a uma língua materna. Pelo contrário, nesse caso, a relação L1 e L2 pode se dar por questões de qual língua foi adquirida primeiro ou, talvez, de qual língua é a dominante, mais utilizada no convívio social.

Em relação ao termo língua estrangeira (LE), Mota (2008, p. 16) afirma que, nesse caso, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, apenas um objeto de instrução. É o caso, por exemplo, da língua inglesa sendo estudada ou aprendida no Brasil.

Lembramos que muitos pesquisadores utilizam termos como língua nativa e língua não nativa para se referirem às L1, L2 ou LE dos falantes. Alguns relacionam essas línguas com o local onde o falante nasceu, mas esta pode ser uma definição muito simples para os termos, segundo sugerem Eckert e Frosi (2015).

Para entender e usar os termos língua nativa e língua não nativa, é preciso levar em conta o lugar de origem do aprendiz. É preciso lembrar, contudo, que existem muitas pessoas cuja origem nem sempre corresponde à língua que mais dominam. Segundo Eckert e Frosi (2015, p. 2010),

[...] é o caso, por exemplo, de filhos de imigrantes alemães ou italianos do sul do Brasil, que adquiriram a língua de seus pais – no caso o alemão e o italiano – e passaram a usá-la em suas relações sociais, embora tenham nascido e passassem a viver em terra brasileira. Esses falantes eram nativos do Brasil, não obstante usavam o alemão e o italiano como forma de comunicação.

Resta-nos esclarecer agora a respeito dos conceitos de terceira língua - L3 ou língua adicional (Ln) dos multilíngues.

Ao se referir aos termos e melhores nomenclaturas utilizadas na literatura da área para descrever falantes de diferentes categorias e nuances de línguas, De Angelis (2007, p. 11) afirma,

[...] Os termos “aquisição de uma terceira língua” ou “aquisição adicional” - são longos e impraticáveis de usar, mas são os que eu mais prefiro, pois se referem a todas as línguas além da L2 sem dar preferência a nenhuma língua em particular. Na verdade, o uso da palavra "adicional" não é novo na literatura de aquisição de segunda língua (SLA) e, ocasionalmente, ainda é possível encontrar as expressões "aquisição de segundo idioma ou adicional" ou "segundo idioma ou idioma adicional". Estas expressões são, no entanto, geralmente usadas com a intenção de igualar 'segunda' à aquisição de linguagem 'adicional', enquanto no caso de 'terceira aquisição de linguagem ou aquisição adicional', a intenção é claramente o oposto. As quatro instâncias de (in) consistências terminológicas que acabamos de analisar são apenas alguns dos exemplos que poderiam ser mencionados em uma seção sobre questões terminológicas na área. Apesar das diferenças óbvias entre esses termos, todos eles são expressões da necessidade subjacente comum dos estudiosos de serem capazes de usar uma terminologia que seja consistente e inequívoca e que possa transmitir significado com clareza e precisão. Isso é essencial para evitar ambiguidades, mas também para evitar vieses desnecessários na pesquisa (DE ANGELIS, 2007, p. 11, tradução nossa)¹².

De Angelis (2007) afirma que pesquisadores têm geralmente se referido à segunda língua como L2 e para mais de uma língua não nativa com L2s, (segundas línguas), Ln (Língua adicional) ou Lx (Língua extra).

Uma terceira língua ou uma língua adicional é sempre referida com uma L3 apesar de, naquele contexto, ela ser uma terceira, uma quarta ou mesmo uma sexta língua. Alguns pesquisadores rotulam as línguas por suas ordens de aquisição, por exemplo: L3, L4, L6 sem levar em consideração questões de proficiência da língua.

Essa situação é bastante complicada quando estudos incluem bilíngues adultos ou crianças. Às vezes, não há uma clareza na distinção entre um bilíngue de infância, aprendendo uma terceira língua (L3) e um adulto dominante de uma segunda

¹² [...] third or additional language acquisition – is long and impractical to use, but it is the one I favor the most as it refers to all languages beyond the L2 without giving preference to any particular language. In fact, the use of the word 'additional' is not new in the SLA literature and on occasion one can still come across the expressions 'second or additional language acquisition' or 'second or additional languages'. These expressions are, however, generally used with the intent to equate 'second' with 'additional' language acquisition, while in the case of 'third or additional language acquisition', the intent is clearly the opposite. The four instances of terminological (in) consistencies just reviewed are only a few of the examples that could be mentioned in a section on terminological issues in the field. Despite the obvious differences among these terms, they are all expressions of scholars' common underlying need to be able to use terminology that is consistent and unambiguous and that can convey meaning with clarity and precision. This is essential to avoid ambiguities, but also to prevent unnecessary biases in research.

língua, que está, agora, aprendendo uma terceira língua (L3). Eles são todos considerados aprendizes de terceira língua (L3) ou aprendizes multilíngues.

Para De Angelis (2007), o uso equivocado das terminologias é uma fronteira difusa se houver generalizações nas interpretações de resultados desses dois similares e, ao mesmo tempo, diferentes grupos de aprendizes em abordagens e resultados de estudos e pesquisas.

Os termos L3 e LA (língua adicional) são bastante impraticáveis, mas são terminologias que a autora ainda prefere, pois se refere a todas as línguas adquiridas após a L2, sem dar preferência a nenhuma língua em particular. Para De Angelis (2007, p. 11), “o uso do termo língua adicional (Ln) não é novidade na literatura de aquisição de segunda língua e, ainda, é possível encontrar expressões como ‘aquisição de segunda língua’ ou ‘aquisição de língua adicional’”. Estas expressões são, no entanto, empregadas com a intenção de igualar “segunda” à aquisição da linguagem “adicional”, enquanto, no caso da terceira aquisição de linguagem ou aquisição adicional, a intenção é exatamente o oposto. Esse é apenas um exemplo de algumas inconsistências terminológicas que De Angelis (2007) faz em sua pesquisa.

De Angelis é uma referência na área de aprendizagem/ensino de línguas, principalmente no que concerne à discussão sobre terminologias aplicadas às línguas. Ela levanta uma discussão sobre algumas terminologias que não são tão populares, mas que acabam sendo mais precisas do que terminologias usadas por outros pesquisadores, que não definem claramente as categorias de falantes aprendizes e/ou as línguas que eles adquiriram muito cedo ou de forma tardia.

Trazemos De Angelis (2007) para essa discussão por acreditarmos que seus pensamentos lançam luz sobre a questão do uso apropriado das terminologias nos campos da aquisição e do ensino-aprendizagem de línguas.

2.1.1 Bilíngues e multilíngues

Muito tem se discutido a respeito da influência que a língua materna (LM)¹³ exerce quando alguém está em processo de aprendizagem ou de uso de uma L2¹⁴

¹³ **LM** - Língua materna. Algumas vezes tratada como L1 ou primeira língua de aquisição.

¹⁴ **L2** - Segunda língua.

em diferentes níveis de proficiência. Apesar do avanço das pesquisas, ainda há muito o que se discutir a respeito dos bilíngues ou multilíngues tardios e também simultâneos. Essa curiosidade nos levou a desenvolver nossos estudos pelo processo de escuta das autonarrativas dos sujeitos em processo de aprendizagem do português como língua estrangeira. Em que momento, percebemos esse entrelaçamento linguístico? Talvez esse questionamento não obtenha resposta.

Os estudos com bilíngues, se comparados a pesquisas realizadas com monolíngues em outros países (MAIA *et al.*, 2007) e também no Brasil (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; LEITÃO, 2011) mostram uma discrepância de produção considerável, ou seja, eles são escassos e, ainda, precisam responder a alguns questionamentos que permanecem em aberto.

Segundo Chomsky (1981), o período crítico e a Gramática Universal (GU) não são entidades abstratas externas ao corpo humano; na verdade, são entidades inatas do dispositivo de aquisição da linguagem que são guiadas e moldadas pela interação do cérebro/mente com os estímulos do meio.

Ressaltamos que a teoria da GU não foi formulada por Chomsky visando dar conta de questões de L2 ou de bilíngues ou multilíngues. Contudo, em uma entrevista¹⁵ concedida em 1996 após uma palestra na Índia, quando lhe é perguntado se o dispositivo da linguagem era único ou múltiplo e se poderia ser utilizado em segunda língua e língua estrangeira, Chomsky responde que, em alguns contextos, ele é múltiplo, que as pessoas falam várias línguas e que, mesmo em lugares como os Estados Unidos, a homogeneidade seria uma ilusão, pois as pessoas crescem ouvindo dialetos ou variáveis estilísticas que, na verdade, são línguas diferentes.

Para Chomsky, as crianças são capazes de adquirir várias línguas ao mesmo tempo dentro de um período crítico, que se encerra mais ou menos após a puberdade, a depender da plasticidade cerebral de cada indivíduo. Após esse período, para aprendizes, a capacidade de aquisição é bastante reduzida. No entanto, o processo de aprendizagem teria de ser realizado através de novos processos via L1. Chomsky afirma que ainda há muitas questões, que precisam ser estudadas e explicadas.

¹⁵ Entrevista Roda Viva Noam Chomsky em 1996. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em: 09 set. 2020.

A teoria da GU da L1 nos faz refletir sobre inúmeras questões como, por exemplo, se ela estaria também disponível para a aquisição não só da L1, mas também da L2. Será que esses parâmetros marcados ou não na L1 estariam completos, parcialmente ou de forma alguma disponíveis à aprendizagem de uma L2?

A reconfiguração de parâmetros de L1 seria possível, ou será que, de forma mais extrema, pós-período crítico, os parâmetros não marcados no processo de aquisição de uma L1 estariam permanentemente desativados e indisponíveis à aprendizagem de outras línguas? Esse é um campo fértil de ideias que nos oferece inúmeras possibilidades de estudo e testagens, embora este não seja o foco central de nossa pesquisa aqui. Voltaremos a falar de forma mais acentuada e contextualizada a respeito do *Período Crítico* descrito por Chomsky na aquisição da linguagem.

Existem algumas vertentes que tentam explicar que a GU não estaria mais disponível de forma alguma para o processo de aquisição de uma L2. Por essa razão, a representação da L2 seria incompleta, superficial, rasa ou, pelo menos, dependente das representações já desenvolvidas na L1.

Nessa perspectiva, as principais propostas são: a *Failed Functional Features Hypotheses*¹⁶ (HAWKINS; CHAN, 1997); *Shallow Structure Hypotheses* (CLAHSEN; FELSER, 2006) ou Hipótese da Estrutura Rasa que defende a ideia de que o adulto aprendiz de uma L2 ou L3 possui capacidade de evoluir linguisticamente falando e se tornar um falante de línguas estrangeiras muito fluente e muito similar a um nativo.

No entanto, existem algumas estruturas linguísticas que são mais complexas e que se forem medidas em experimentos *on-line* muito precisos, percebemos que o nativo consegue lidar com as estruturas de forma natural, enquanto os aprendizes de níveis de proficiência mais elevados demonstram um desempenho inferior.

Uma segunda vertente de perspectiva bem distinta aponta que o acesso à GU para a aquisição/aprendizagem da L2 é possível, porém, apenas de forma parcial. Assim, apenas os traços ininterpretáveis, ou seja, aqueles que não possuem uma interpretação no *componente lógico*, não estariam à disposição e, por essa razão, não seriam em sua totalidade adquiridos pelo falante de L2 (CLAHSEN; FELSER, 2006).

¹⁶ Hipóteses de recursos funcionais com falha (tradução nossa).

Uma terceira vertente aponta para a total disponibilidade de acesso aos parâmetros da GU pelo falante aprendiz de uma L2. Alguns pesquisadores dessa perspectiva são radicais e defendem fortemente a ideia de que o falante de L2 pode atingir níveis de proficiência idênticos aos de nativos de uma L1 (CLAHSEN; FELSER, 2006).

Existem inúmeros posicionamentos teóricos a respeito dessa questão geral e polêmica. Embora elas não sejam a prioridade deste trabalho, esperamos trilhar um caminho que contribua para a compreensão do trabalho como um todo até chegarmos ao cume de nossa pesquisa que é a análise da conversação narrativa em língua estrangeira e a recorrência do efeito de alternância de códigos nessa conversação natural.

De acordo com Grosjean (2008), a maioria dos pesquisadores que estudaram monolíngues e bilíngues concordaria, sem dúvida, que trabalhar com bilíngues ou multilíngues é um empreendimento difícil e desafiador. Muitas razões vêm à mente sobre o porquê disso. Segundo o autor, o bilinguismo tem sido menos estudado que o monolinguismo. Acreditamos que desde essa declaração de Grosjean (2008), o volume e qualidade das pesquisas realizadas com bilíngues têm aumentado consideravelmente em comparação àquela época. Pesquisas com indivíduos multilíngues também têm ganhado holofotes, contudo ainda ocorrem com menor intensidade do que estudos realizados com bilíngues e monolíngues, especialmente no Brasil.

Modelos teóricos em áreas como competência bilíngue, desenvolvimento de linguagem e seu processamento são menos desenvolvidos. Noções conceituais e definições mostram que uma grande variabilidade e considerações metodológicas específicas devem ser levadas em consideração. Um dos resultados dessa situação é que as pesquisas que lidam com os bilíngues de forma direta ou indireta frequentemente produzem resultados conflitantes.

Para Grosjean (2008), há inúmeras questões que devem ser consideradas quando se elabora ou se propõe a rodagem de um experimento com participantes com algum nível de bilinguismo para que resultados conflitantes e/ou mascarados possam ser evitados. Algumas delas são: o fato de os bilíngues adquirirem e usarem suas línguas para diversos propósitos em diferentes domínios da vida e com distintas pessoas, e o fato de bilíngues nem sempre serem iguais em fluência para todas as habilidades da língua.

Grosjean (2008) sugere que alguns bilíngues podem estar ainda em processo de aquisição da língua ou de determinada habilidade da língua, enquanto outros já podem ter atingido certo nível de estabilidade. Mesmo sendo capazes de se comunicar com destreza, crianças podem estar em um processo de aquisição de língua(s), ou seja, sua língua estaria de certa forma incompleta em relação à língua de adultos.

Quando recorremos à neurolinguística, encontramos pesquisas e resultados relevantes que nos possibilitam discutir as questões sobre bilíngues e multilíngues. Neste caminho, Wartenburger *et al.* (2003), em estudos de neurolinguística através da obtenção de imagens de ressonância magnética do cérebro humano, sugerem que o processamento de um bilíngue pode ser diferenciado a depender do tipo de bilíngue, idade de aquisição/aprendizagem da L2 e tipo de estrutura linguística a que ele se propõe usar ou compreender em uma conversação, por exemplo.

Para melhor compreendermos as nomenclaturas e tipologias relacionadas aos bilíngues, descrevemos os principais tipos a seguir.

Wei (2000) classifica os bilíngues de 37 formas diferentes, algumas delas se sobressaem, por serem mais recorrentes, como o *Balanced Bilingual*, que é o indivíduo que usa e domina duas línguas com habilidades e de forma semelhantes; outra categoria seria a dos *Coordinate Bilingual*, que são indivíduos que aprenderam duas línguas diferentes em situações ou contextos antagônicos. O *Dominant Bilingual* é aquele tipo de bilíngue que domina uma língua com mais habilidade e destreza do que a outra. O *Late Bilingual* ou bilíngue tardio é muito comum, é aquele indivíduo que aprende uma língua de forma tardia, ou seja, pós-período crítico, na fase adulta. Em contrapartida, há os *Natural Bilinguals*, que são os indivíduos que adquiriram suas línguas de forma natural, sem ensinamentos, apenas com a convivência e interação com pessoas de diferentes línguas ou culturas.

Marcelino (2009) busca classificar os bilíngues em categorias menores e de maneira mais simples. Segundo ele, existem os bilíngues simultâneos e os bilíngues tardios.

Os bilíngues simultâneos adquirem duas línguas de uma única vez em fase inicial de aquisição. Ressaltamos que, para nosso contexto de pesquisa, os multilíngues podem se enquadrar nessa categoria, desde que adquiram ou aprendam mais línguas ao mesmo tempo. Por exemplo, filhos de pai americano, mãe brasileira

e empregada mexicana, todos convivendo juntos em tempo integral, é possível adquiram os 3 códigos linguísticos. Diferentemente dos bilíngues e multilíngues simultâneos, os bilíngues/multilíngues que aprendem sua L2 ou L3, após a infância são tidos como tardios.

Em suas pesquisas, Kroll e De Groot (1997) afirmam que o cérebro dos bilíngues atua como se, na mente, as duas línguas funcionassem com repositórios lexicais separados, diferenciados, porém interligados, o que permitiria a fácil alternância entre línguas em momento de interação e comunicação

Bilíngues são indivíduos que possuem habilidades em duas línguas e que não precisam ter o mesmo nível de proficiência. Kroll e De Groot (1997) apontam que os dados de uma língua hipotética “X” seriam armazenados de maneira separada de um sistema de língua “Y”, mas não rejeita a possibilidade de que elas possam estar armazenadas juntas, porém etiquetadas, indicando distinção entre o material da língua “X” e da língua “Y”. Isso evitaria, em uso unilíngue¹⁷, o caos e congestionamento das línguas em momento de interação e conversação.

Desse modo, os bilíngues, presumivelmente, têm bases de dados lexicais separadas (ainda que interconectadas) de uma língua X e uma língua Y, assim como têm conhecimento separado (ainda que interconectado) das gramáticas de Lx e Ly. Essa presumida separação ajuda a explicar as conversações unilíngues, ou seja, conversações em apenas uma língua de que os bilíngues participam sem qualquer esforço, usando apenas uma de suas duas línguas. Quando o bilíngue está operando em modo unilíngue em Lx, a sua outra língua raramente intervém. A separação também ajuda a explicar os julgamentos de gramaticalidade, algumas vezes bastante precisos, feitos pelos bilíngues, quando estruturas permissíveis diferem de uma língua para a outra.

No caso dos bilíngues tardios, o processo de aquisição/aprendizagem ocorreria de forma diferenciada. Citamos aqui a aquisição/aprendizagem porque, a depender da idade e da plasticidade cerebral de cada indivíduo, esse processo natural de amadurecimento do cérebro e de absorção de línguas, que nomeamos de

¹⁷ Momento em que se usa apenas uma língua mesmo que o falante seja multilíngue. Os monolíngues sempre estão em uso unilíngue, mas os bilíngues e multilíngues podem fazer uso unilíngue permanentemente ou temporariamente.

aquisição, pode variar de indivíduo para indivíduo, de cérebro para cérebro, tornando-se aprendizagem.

Precisamos esclarecer que o termo “tardio” não necessariamente se refere aqui a indivíduos adultos ou idosos apenas. Na verdade, esse termo se refere às pessoas que aprendem a L2 de forma tardia, à luz da teoria gerativa da GU¹⁸, após um período crítico¹⁹ que ocorre da primeira infância até o período da puberdade. Como já discutimos, esse período pode variar a depender da plasticidade cerebral de cada indivíduo.

Agora que tratamos do conceito de bilíngue, passamos a discutir o conceito de multilíngue. Quem são os indivíduos multilíngues? Seriam apenas pessoas que falam ou utilizam três ou mais línguas aleatórias? Ou qualquer pessoa que fale mais de uma língua pode ser incluída no grupo dos multilíngues? Segundo Mcarthur (1990), o indivíduo multilíngue detém a agilidade de usar três ou mais línguas, cada uma de forma separada ou em vários graus de misturas ou alternâncias. Para os multilíngues, distintas línguas são usadas para diferentes propósitos e competências particulares.

O multilinguismo não deve ser visto como uma coleção de "línguas" que um falante controla, mas como um complexo de recursos semióticos específicos, alguns dos quais pertencem a uma "língua" convencional definida, enquanto outros pertencem à outra "língua". Os recursos são acentos concretos, variedades de linguagem, registros, gêneros, modalidades como a escrita - formas de usar a linguagem em contextos comunicativos e esferas da vida particular, incluindo as ideias que as pessoas têm sobre estas formas de uso, suas ideologias de linguagem. De Angelis (2007) sugere que, em uma pesquisa ideal, pelo menos a maior parte dos fatores apresentados a seguir sobre os multilíngues devem ser considerados, como por exemplo:

- a) A idade de aquisição de cada língua não nativa;
- b) A sequência de aquisição de todas as línguas;
- c) O nível de proficiência em todas as línguas não nativas e como o nível de proficiência foi medido;
- d) Exposição ao contexto de línguas nativas e não nativas;
Instrução da língua em sala de aula por cada língua não nativa (se aprendida em uma configuração formal);
- e) Quantidade de instrução formal em cada língua não nativa (anos e horas por semana);
- f) Forma de aquisição (aquisição formal / instruída *versus* aquisição natural);

¹⁸ Gramática Universal de Chomsky.

¹⁹ Conferir Chomsky (1981).

Contexto em que cada língua é ou foi usada (em casa, na escola, com pares, assim por diante);
 g) Uso ativo ou passivo de todas as línguas;
 h) Número de línguas conhecidas pelo falante;
 i) Habilidades produtivas e receptivas para cada língua e como estas foram medidas (DE ANGELIS, 2007, p. 12).

Nesse sentido, multilíngues familiarizados com línguas relacionadas e não relacionadas são, de maneira geral, tidos como indivíduos influenciáveis pela proximidade linguística de uma língua alvo. Contudo, alguns estudos têm também mostrado que aprendizes confiam no seu conhecimento de línguas distantes/diferenciadas em algumas ocasiões, mesmo quando eles têm conhecimentos de línguas mais próximas/similares relacionadas à língua alvo.

Para De Angeli (2007), o parentesco entre línguas não garantirá que a influência *Cross* linguística, (influência ou interferência entre línguas) vá ocorrer, pois os aprendizes percebem os parentescos e similaridades entre as línguas em camadas diferentes. Por essa razão eles podem confiar em seu conhecimento linguístico prévio, dependendo de como julgam o nível geral de proximidade entre os idiomas ou à similaridade de algumas características de componentes de duas ou mais línguas.

Cenoz (2000) apresenta um modelo com quatro tipos de ordens de aquisição / aprendizagem, na tentativa de simplificar nossa compreensão a respeito da complexidade dos falantes multilíngues. Para ele, existem 4 modelos de sequência dessas aquisições/ aprendizagens, que são: a) aquisição simultânea: L1/L2/L3; b) aquisição consecutiva: L1, L2 e L3; c) aquisição simultânea L2/L3 depois da aquisição de L1; d) aquisição simultânea L1/L2 antes da aprendizagem de L3.

Esse modelo nos possibilita perceber as configurações possíveis de aquisição/aprendizado de várias línguas, no entanto, para os limites de nossa pesquisa, optamos pelo termo aprendizagem de terceira língua ou língua adicional (L3/Ln) para nos referirmos ao português usado e aprendido pelos participantes como línguas adicionais, L3, L4 ou L5.

Segundo Cenoz (2000), estudos sobre a aquisição e o uso de L3 demonstram que a segunda língua em um sistema trilingue recebe uma função específica primordial. Por exemplo, um aluno ou usuário de uma L3, não recorrerá a sua primeira língua (L1) quando precisar de suporte extra para se comunicar na sua L3 como seria de se esperar, no entanto, ele recorrerá à sua segunda língua (L2).

Esta escolha dependerá de alguns critérios importantes como a similaridade/tipologia da L1 do falante.

Em vários estudos sobre aprendizagem, Williams e Hammarberg (1998) e Cenoz (2000) afirmam que para uma L3 de origem indo-europeia, e um falante de L3 cuja L1 não é de tipologia relacionada à L2 e/ou L3, este falante recorrerá a sua L2 para buscar suporte na construção ou utilização de sua L3. Então a tipologia linguística é um fator que pode possibilitar a transferência linguística entre línguas não maternas. Além disso, a proximidade tipológica existente entre L2 e L3 abriria caminho para tal transferência, principalmente se L1 for muito diferente.

Para o contexto dos bilíngues, que possuem L1 relacionada, ou seja, similar às L2 e L3 ver resultados em Chandrasekhar (1978); Cenoz, (2000); Jessner (2008) que indicam um acesso à L1 similar como suporte para o uso da L3 ou Ln em aprendizado.

De Angelis e Selinker (2001) sugerem que, em situações em que a LM se distancia tipologicamente de uma L3, os aprendizes tendem a utilizar os conhecimentos que têm de outras línguas já adquiridas, e a transferência entre línguas é feita, prioritariamente, entre as línguas que têm maiores semelhanças tipológicas. Estas as línguas podem ser selecionadas para dar suporte a L3 ou língua adicional.

Para Tremblay (2006), outro aspecto da L2 também tem um papel relevante, pois a língua estiver num patamar de alta proficiência falada pelo multilíngue ela pode ajudar um aprendiz de L3 cada vez mais, blindando-o de influências de sua L1.

O intuito de falar sobre algumas das nomenclaturas aqui tratadas é, apenas, de rapidamente, esclarecer o preciso uso das nomenclaturas mais utilizadas e das que usamos nesta pesquisa.

2.1.2 A transferência linguística

O processo de transferência pode ser compreendido com ações fossilizadas de um comportamento linguístico, que um determinado falante transporta de uma língua para outra. Este processo poderia ocorrer da L1 para a L2, da L2 para a L1, da L2 para a L3 ou L1 para a L3. Neste campo, muito ainda precisa ser debatido e estudado em relação à influência das línguas nos multilíngues.

Hulk (1991) com a língua holandesa encontrou indícios de transferência de L1 em bilíngues do holandês (L1) e de francês com L2, que são línguas de estruturas diferenciadas. Ou seja, falantes de holandês usam uma sequência sintática de, de complemento verbo (objeto-verbo - OV) enquanto os franceses utilizam a ordem Verbo-complemento (verbo-objeto - VO). Nestes experimentos o pesquisador encontrou a aceitabilidade de formas agramaticais utilizadas na L2, mas que eram completamente aceitáveis e permitidas na L1.

Pensando a respeito de questões sobre bilíngues e multilíngues, nos perguntamos se, em determinado momento, pode haver algum tipo de influência relevante de forma inversa, na qual a L2 influenciaria em qualquer um dos aspectos de uso e desempenho da L1.

Considerando um monolíngue sem qualquer problema cognitivo conversando, não encontramos problemas quanto ao funcionamento da linguagem, tudo parece funcionar bem, as palavras e a sua ordem se auto-organizam numa sinfonia perfeita.

O mesmo efeito parece também ocorrer com os bilíngues e mais ainda com multilíngues. Embora os processos mentais sejam mais complexos de serem compreendidos e investigados. Como as mentes bilíngues/multilíngues fariam para não misturar ou entrar em colapso com as palavras e as estruturas gramaticais de todos os diferentes idiomas que eles dominam?

Aí se instauram os questionamentos mais interessantes sobre a natureza multilíngue humana, e é inspirador buscar respostas para esses questionamentos. Mesmo não sendo respostas fáceis de encontrar, buscamos conhecer um pouco mais a respeito desse mundo, no qual as segundas línguas ou línguas estrangeiras podem, de alguma forma, afetar as L1s de aprendizes ou bilíngues simultâneos.

Apesar de o objetivo central de nossa pesquisa não ser responder diretamente estes questionamentos, falar um pouco sobre eles e tentar compreender a engrenagem maior, que os cerca nos ajudará a entender e analisar melhor o efeito de alternância de códigos que captamos e analisamos nas conversações entre os multilíngues participantes de nossa pesquisa. Percebemos que quanto maior o interesse em aprender a língua, no caso de L3, maior o recurso que o aprendiz faz a L2.

De forma ampla, duas propostas de modelos teóricos tentam explicar o funcionamento e a lógica da mente dos bilíngues dentro dos domínios do

processamento sintático: o modelo de sintaxe separada (*The Separated Syntax Account*) e o modelo de sintaxe compartilhada (*The Shared Syntax Account*).

Para o primeiro modelo, Ullman (2001) atesta que os bilíngues armazenam estruturas dos seus idiomas de maneira separada, ou seja, não importa se as línguas em questão, na mente bilíngue, são línguas da mesma família ou, se são línguas com um grau de parentesco menor. Ainda assim, segundo o autor, elas são arranjadas de forma separada.

Para Ullman (2001), aspectos teóricos e empíricos das bases neurais do léxico e da gramática mental na L1 e na L2 são discutidos. Argumenta que na L1, a aprendizagem, representação e processamento do léxico e da gramática dependem de dois sistemas de memória cerebrais bastante estudados, o declarativo e o procedural.

De acordo com o modelo declarativo - procedural, a memória lexical depende da memória declarativa, que está enraizada nas estruturas do lobo temporal e foi implicada no aprendizado e uso do conhecimento de fatos e eventos; por outro lado, os aspectos gramaticais são preservados pela memória procedural, que está enraizada nas estruturas frontais (gânglios basais esquerdos), e tem sido implicada na aquisição de habilidades, hábitos e expressão de fatores motores e cognitivos.

Para Higby (2016), essa visão é apoiada tanto por evidências psicolinguísticas quanto neurolinguísticas. Formas linguísticas cuja computação gramatical depende da memória procedural em L1 são postulados como sendo amplamente dependentes de memória declarativa / lexical na L2.

Elas podem ser memorizadas ou construídas por regras explícitas aprendidas na memória. Assim, na L2, essas formas linguísticas devem ser menos dependentes da memória procedural e mais dependentes da memória declarativa. Além disso, espera-se que essa mudança para a memória declarativa se eleve com o aumento da idade de exposição à L2 e com menos experiência (prática) com o idioma, o que está previsto para melhorar a aprendizagem de regras gramaticais pela memória procedural.

Tal tipo de arquitetura modular seria eficiente se os bilíngues falassem ou pensassem principalmente em apenas um idioma (em vez de misturá-los) ou, se a estrutura sintática estivesse diretamente ligada a itens lexicais específicos, assumindo que os léxicos das duas línguas são diferentes.

No segundo modelo da sintaxe compartilhada (*The Shared Syntax Account*), o bilíngue seria possuidor de um único repositório de estoque para itens lexicais, mesmo que esses itens pertençam a grupos similares ou diferentes de línguas. Assim, essas línguas poderiam ser armazenadas em um mesmo repositório mental, não causando qualquer problema no momento do processamento, porque tais itens armazenados seriam catalogados e etiquetados de tal forma que a sua identificação seria possível mesmo em momento de transição automática de código (*code-switching*).

Higby (2016) sugere que o efeito da mudança de código (*code-switching*) pode revelar evidências de que os dois sistemas de línguas podem estar disponíveis para uso automático por um bilíngue em momento de comunicação, não permitindo a infiltração total de uma língua sobre a outra.

Estudos recentes de Kantola e Van Gompel (2011) e Schoonbaert, Hartsuiker e Pickering (2007) sugerem que os *primings* estruturais de um idioma podem influenciar alvos no outro idioma e vice e versa, principalmente quando houver sobreposição estrutural entre estes idiomas. Para alguns estudiosos como Hartsuiker *et al.* (2016) e Schoonbaert, Hartsuiker e Pickering (2007), esse processo de transferência pode ocorrer da L1 para a L2 ou da L2 para a L1.

Em uma situação de contato, tudo pode acontecer a uma língua. Em outras palavras, não há componente de uma gramática (léxico, fonologia, morfologia, sintaxe) que seja imune a mudanças. Nesse sentido, o que pode ser transferido de um idioma para outro foi considerado relacionado à extensão e intensidade do contato, e não às características inerentes a diferentes aspectos da gramática. O que acontece na conversação quando algumas estruturas não são compartilhadas entre os idiomas dos bilíngues?

Ao se estudar a produção de sentenças, pesquisas como a de Bernolet, Hartsuiker e Pickering (2007) revelaram um aspecto intrigante do sistema de idiomas: enquanto os falantes são capazes de criar e entender um número ilimitado de enunciados, eles tendem a repetir sem querer e sem perceber a mesma estrutura que eles ou seus interlocutores geraram por último. Essa tendência para estruturas não deliberadas à repetição é chamada de *priming*.

Fenômeno inverso, entretanto, de influência da L2 na L1 também foi encontrado em bilíngues que ainda usam seus idiomas nativos, segundo atestam Tsimpli *et al.* (2004) e, que, ainda, residem no idioma nativo ambiente. Isso sugere

que a influência linguística cruzada (*Crosslinguistic*) da L2 sobre a L1 se deve por causa da interação entre as duas línguas na mente bilingue, e não apenas uma consequência de uma segunda língua "assumindo" a primeira.

Em pesquisa sobre preferências de orações relativas em bilingues, Dussias (2001, 2003) e Dussias e Sagarra (2007) demonstram como as preferências na sintaxe e a construção da estrutura podem ser diferentes para monolíngues e bilingues. Além disso, observaram que bilingues espanhol-ínglês que vivem nos EUA mostraram uma forte preferência ao interpretar orações relativas como modificadores da frase substantiva mais próxima, quando houver duas opções possíveis. Os monolíngues espanhóis, geralmente, interpretam a cláusula relativa transformando a primeira das duas frases substantivas em uma frase substantiva complexa, que ocupa uma posição mais alta na construção sintática.

Tais pesquisas constataram que bilingues espanhol-ínglês que moram nos Estados Unidos exibiram padrões bastante semelhantes aos empregados no inglês, mesmo que estivessem utilizando sua língua materna, o espanhol. Esse fator indicaria uma possível reestruturação das preferências de interpretação para esse tipo de ambiguidade. A língua materna se comporta em alguns momentos como a L2. Precisamos considerar que a preferência natural de ligação dos sintagmas antecedentes à relativa é oposta ao espanhol. Mais uma vez, encontramos nesse experimento indícios de que, de alguma forma, a L2 influencia ou reconfigura determinados padrões sintáticos de processamento na L1 do bilingue, como vemos na próxima seção.

2.1.3 A erosão da linguagem

Quando pensamos e discutimos a aquisição de um falante nativo, normalmente, o estado final de aquisição é convergente entre os indivíduos da mesma comunidade, ou falantes da mesma língua. Porém, quando pensamos na aquisição dos bilingues, nem sempre o resultado final é convergente (*target-like*) entre os indivíduos, pois os resultados obtidos estão sujeitos a imensas variações individuais.

A possibilidade de atrito ou erosão da linguagem foi demonstrada apenas para duas situações básicas: (i) são as crianças bilingues que, muitas vezes, abandonam completamente suas L1s originais em favor do uso exclusivo de L2, quando colocadas em um ambiente de L2.

No caso especial de adoção de crianças bilíngues, devido ao potencial trauma emocional e à ausência de suporte contínuo de uma L1, as crianças demonstraram perder sua L1 a um ponto em que nenhum traço foi detectado mesmo com o cérebro sintonizado e monitorado aos dispositivos de imagem.

Por outro lado, Bot e Clyne (1989) afirmam que a pesquisa sobre o desgaste da L1 de adultos, até o momento, forneceu uma abordagem bastante ambígua. A pesquisa relata na literatura "surpreendentemente pouca perda". Apesar das autopercepções do declínio significativo da primeira língua, há relatos de sinais definitivos de atrito em alguns ou mesmo todos os níveis linguísticos. Portanto, após duas décadas de estudo do atrito da L1, pesquisadores ainda discordam se uma primeira língua, em que certo nível de proficiência foi alcançado, pode sofrer atrito significativo (SCHMID, 2011).

Uma vez que a aprendizagem de línguas e o desgaste ocorrem na mesma maneira, parece prudente considerar os tipos de conhecimento linguístico e a maneira como eles são acessados no uso da linguagem. Sharwood Smith e Van Buren (1991) consideram a possibilidade de que tudo o que será perdido em atrito de L1 é o acesso ao conhecimento, enquanto a própria competência permanece inalterada. Em outras palavras, o conhecimento "puro" seria filtrado através do desempenho cada vez pior. No entanto, como eles reconhecem, esta é uma suposição não testável, uma vez que todos os testes envolvem aspectos de desempenho em maior ou menor grau, que pode ser minimizado, mas nunca totalmente eliminado.

2.1.4 Alternância de código linguístico (*code-switching*)

Os códigos comunicativos são geralmente procedimentos que ambos os emissores falantes ou signatários e receptores têm para sinalizar a comunicação de suas intenções e de alguma forma interpretar essas intenções através de meios e recursos multimodais como sinais linguísticos e paralinguísticos, como por exemplo, a cinésica²⁰, o olhar prosódico, os gestos e a postura. Para a produção combinada de significados, apenas a sinalização dos emissores não é suficiente. Os indivíduos receptores de forma inferencial mapeiam os sinais recebidos e os contratam com expectativas e experiências comunicativas previamente vividas.

²⁰ Interpretação da comunicação dos movimentos corporais, expressões faciais, gestos e comportamentos não verbais.

Para Álvarez-Caccamo (2001), tanto os indivíduos emissores quanto os receptores são ativos e produtivos nessa cadeia comunicativa. Os indivíduos receptores não podem replicar intenções porque elas são construções abstratas da mente dos emissores. No entanto, os receptores aplicam seu próprio código comunicativo para gerar suas próprias interpretações. Estas afetam os próprios estados cognitivos dos receptores e certo senso de compreensão flui, embora os códigos comunicativos, ambos aplicados tanto para comunicar intenções quanto para construir intenções de sinais, sejam formas de uma competência individual que são ativadas de forma alternativa e simultânea na interação.

Portanto, a troca de códigos (*Switching of codes*) tem menos a ver com a chamada troca de código (*Code-switching*), que meramente justapõe as variedades da fala, que com as várias formas contrastantes incluindo, mas não exclusivamente, as alternâncias de linguagem pelas quais os humanos seletivamente expõem intenções.

De maneira ampla, o termo *code-switching* (inglês), significa mudança ou alternância de código linguístico em momento de conversação oral por bilíngues ou multilíngues que compartilham os mesmos idiomas, mas destacamos que ele tem inúmeras características, contextos de uso e diferentes nomenclaturas.

Durante muito tempo, a alternância entre línguas em uma mesma conversa foi considerada um déficit por parte do falante que, na realidade, não dominaria nenhuma, tendo que misturá-las a fim de se comunicar. A maioria dos monolíngues costuma, ainda hoje, julgar a alternância de códigos como um insulto à pureza gramatical da sua língua. É comum também que bilíngues apresentem preconceitos do mesmo tipo e que afirmem categoricamente não o fazer ou fazê-lo, apenas, por preguiça de pensar.

Para Moura (1997), a alternância de códigos não constitui uma mistura agramatical de duas línguas não completamente dominadas, mas uma estratégia comunicativa que é um sinal de certa habilidade linguística e que é utilizada por bilíngues com o objetivo de transmitir informação linguística e social. Ainda para a pesquisadora, a alternância de códigos não consciente constitui um recurso comunicativo da maior importância, já que acontece quando o bilíngue, estando em contato com alguém que domina seus dois códigos, lança mão de elementos de uma e outra língua no mesmo ato comunicativo.

Sendo assim, a alternância de códigos não se trata de uma estratégia alternativa empregada por falantes que não estão capacitados para continuar e manter uma conversa no idioma com o qual iniciaram. Trata-se de uma habilidade para negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre o locutor e os interlocutores bilíngues que, neste trabalho, nos referimos e sempre tentamos fazer analogias com os multilíngues, público-alvo de nossa pesquisa.

Os estudos de Lin e Li (2012, p. 2) apontam alguns tipos de *code-switching*. São eles: o *code-switching*, também conhecido como *code-switching* inter-sentencial, que ocorre nos limites entre as orações; o *code-switching* intra-sentencial, que acontece dentro de uma oração ou o *code-mixing*²¹, que ocorre dentro da sentença. Por sua vez, o *code-alternation*²², termo usado por alguns estudiosos como uma alternativa para diferenciar o *code-switching* intra do *code-switching* inter. Nos limites de nosso trabalho, utilizamos o termo genérico *code-switching* do inglês ou alternância de códigos para nos referirmos a qualquer código linguístico utilizado em paralelo dentro das conversações em português brasileiro.

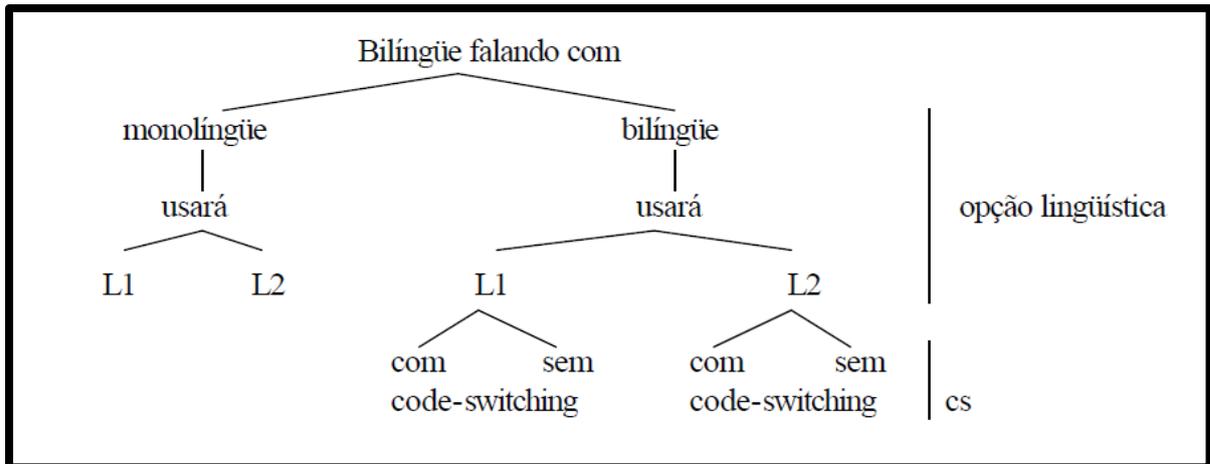
Segundo Grosjean (2008), os bilíngues possuem basicamente dois modos de atuação, que funcionam em um modo monolíngue, quando precisam conversar e se comunicar com pessoas em apenas uma língua, ou seja, com pessoas que falam, apenas, um idioma; mas, eles também possuem um segundo modo, o modo bilíngue. Nesse modo, eles podem alternar entre línguas, misturando parcial ou completamente os códigos e transitando entre os idiomas que dominam.

Na Figura 1, Grosjean (1982 *apud* MOURA, 1997) demonstra como funciona o sistema de modos em que o bilíngue pode atuar em conversação com um indivíduo monolíngue e em conversação com um falante bilíngue (multilíngue). Quando em modo monolíngue, o bilíngue escolhe uma língua ou outra para se comunicar com os falantes monolíngues: sua L1, L2, língua dominante ou não. Por outro lado, quando em conversação com um bilíngue ou multilíngue de línguas coincidentes, o bilíngue pode alternar a língua a qualquer momento, fazendo alternâncias de códigos de itens lexicais isolados, expressões ou mesmo frases e sentenças inteiras.

²¹ Muysken (2000) *apud* Lin, e Li. (2012, p. 2).

²² Auer (1995) *apud* Lin, e Li. (2012, p. 2).

Figura 1 - Bilíngües vs monolíngües



Fonte: Grosjean (1982 *apud* MOURA, 1997, p. 84).

Grosjean (2008) sugere, que quando o falante entra no modo bilíngüe, ele utiliza uma língua base (*the base language*) e, a depender de inúmeros fatores, pode fazer misturas com outra língua chamada de língua/idioma do convidado (*the guest language*). Uma forma de fazer isso é tomar emprestado um item lexical da língua do convidado (*the guest language*) e integrá-lo fonológica e morfologicamente à língua base (*the base language*). Assim, um bilíngüe francês-ínglês pode dizer a outro bilíngüe, “*Je vais checker cela*” (vou verificar isso) sendo que aqui, a palavra “*check*” do ínglês foi adaptada para a morfologia do francês e foi pronunciada como se fosse uma palavra francesa.

Outra forma de misturar idiomas que interessava bastante Grosjean (2008) em sua pesquisa na época era modificar completamente o código (idioma) para a língua do convidado (*the guest language*) - uma palavra, e até uma frase ou uma sentença inteira, por exemplo, um bilíngüe pode dizer, “*J’ai vu des wild guys à cheval*” (eu vi alguns caras selvagens a cavalo), ou “*Va chercher Marc and bribe him avec un chocolat chaud with cream on top*” (Vá buscar Marc e suborne-o com um chocolate quente com creme por cima) sem muitos prejuízos de compreensão e comunicação.

Estudos como este têm demonstrado de maneira repetidamente que existe uma momentânea dominância das unidades da língua base (fonemas, sílabas, palavras) em limites/ fronteiras de troca de código como, por exemplo, no início do trecho “*selvagem / Wild*”, “*e / and*” e “*com / with*” dos exemplos citados). Esse aumento de ativação pode, por sua vez, atrasar ligeiramente a percepção das unidades na língua do convidado.

Por um lado, os resultados dos estudos de percepção aqui relatados e o fato de que 80 a 90 por cento das unidades linguísticas normalmente pertencem ao idioma de base em uma expressão mista, poderia levar à expectativa de alguma influência da linguagem base em início da troca de código (durante o primeiro fonema ou a primeira sílaba).

Wong-Fillmore (1980) desenvolveu um estudo de observação de alunos chineses espanhóis que frequentavam escolas bilíngues e que utilizavam a Língua Inglesa como língua social (estrangeira) em momentos de atividades coletivas, ora com foco no professor ora em atividades de grupo sem intervenção nem focos diretos no professor. Foi observado que, apenas em momentos formais de conversação ou interação em sala de aula com o professor como centro das atenções, a segunda língua era muito mais empregada que a primeira língua. Em situações informais na sala de aula, a L1 vinha à tona com mais ênfase.

Professores bilíngues de cantonês – inglês falam em média apenas 8% da aula em L1 e cerca de 92% das falas acontecem com o uso da L2. No entanto, na observação de uma criança, os dados demonstram que, quando a criança está sentada em interação individual com o professor, a L1 ocupa o percentual de 79% de uso e o uso de L2 despenca. Porém, quando a interação ocorre de forma coletiva com o professor se referindo a todos ao mesmo tempo, a L2 assume posição de língua de maior uso. Nessa situação, a L1 tem apenas 4% de uso. Fica evidente nesse estudo que o contexto coletivo força o aluno a usar a L2 (língua social), mas quando ele não participa de cenas coletivas pode relaxar um pouco mais e a L1 assume o papel de comunicação temporariamente.

Frohlich (1985)²³, em sua pesquisa com gravação de áudios de alunos, observou que, quando o professor está no comando da aula, a L2 tem grande uso por todos os alunos como língua social. No entanto, quando as atividades são feitas de forma descentralizada da figura do professor, os alunos sem a atuação direta do professor coletivamente, a L2 perde lugar e o aluno acaba utilizando robustamente sua L1 nas interações.

²³ *Student verbal interaction was almost always in the target language. However, students generally used the target language only while the teacher exercised control over classroom activities. During seat work, most interaction occurred in the native language. This is not reflected in the present data, since at those times the tape recorder was usually turned off. (FROHLICH, 1985, p. 43)*

Todos os estudos citados aqui nos trazem vasta informação sobre diferentes tipos de *code-switches* e situações em que a mudança/alternância de código vêm à tona. Essas informações são imprescindíveis para que possamos classificar e analisar as autonarrativas dos participantes desta pesquisa, multilíngues falantes de português com diferentes níveis de proficiência, que têm relações diferentes com a língua portuguesa que, na maioria dos casos, não é a segunda língua e sim a língua adicional do participante. Voltamos a discutir mais a fundo sobre *code-switching* no capítulo de análise dos dados coletados.

Para Moura (1997), o *code-switching* faz parte da competência pragmática do falante bilíngue, por isso existem diversos gatilhos para que ele ocorra. Por exemplo:

- a) - Para suprir uma necessidade de vocabulário, de marcador discursivo;
- b) - Continuar a conversa na última língua empregada;
- c) - Citar alguém;
- d) - Especificar o interlocutor;
- e) - Qualificar a mensagem, tornando-a mais ampla ou dando-lhe ênfase;
- f) - Personalizar a mensagem, especificando o envolvimento do falante;
- g) - Marcar a identidade com o grupo, demonstrando solidariedade;
- h) - Transmitir intimidade, fúria, aborrecimento;
- i) - Excluir alguém da conversa;
- j) - Modificar o papel do falante, aumentando seu status ou outorgando-lhe maior autoridade. (MOURA, 1997, p. 85)

Desse ponto em diante, damos ênfase ao lado social da língua, as interações propriamente ditas, até chegarmos ao ponto das narrativas e as autonarrativas das interações e experiências de (re)aprendizagem da língua estrangeira.

2.2 Ensino de línguas estrangeiras: métodos e abordagens

Quando estudamos a respeito do ensino de alguma língua principalmente como língua estrangeira ou segunda língua, é importante termos em mente todo o processo histórico que se desenrolou até os dias atuais, para que possamos tanto entender as evoluções e realidades enfrentadas na época de criação dos métodos e abordagens, quanto para termos um parâmetro para propor coisas novas a partir do suprassumo e dos pontos positivos de tudo que já foi proposto anteriormente e testado nesta área.

Para Leffa (1988), a maior dificuldade está centrada no uso adequado das terminologias “metodologia” e “abordagem”, pois no passado esses termos eram utilizados de forma ampla e sem uma criteriosa delimitação. Por exemplo: o “Método direto” na verdade não era um método propriamente, mas uma abordagem.

A importante obra *“25 centuries of Language Teaching”* (Vinte e cinco séculos de ensino de línguas), de Louis Kelly (1969) demonstra claramente a importância do ensino de línguas em um período anterior à primeira metade do século XX. Nesta obra, Kelly (1969) já escrevia sobre processos de ensino aprendizagem de línguas ao redor do mundo, sob diferentes aspectos. Para o autor, era primordial ensinar aos aprendizes os quatro sistemas da língua: a semântica, o léxico, a gramática e a fonologia.

No Quadro 1, descrevemos sucintamente todo o processo de criação e aplicação dos métodos e das abordagens, até chegarmos no ensino de português com LE.

Quadro 1 - Evolução dos métodos aplicados ao ensino de línguas estrangeiras

MÉTODOS		DESCRIÇÃO
OS PRIMEIROS MÉTODOS	Método de Gramática e Tradução (<i>The Grammar Translation Method</i>)	Método baseado no ensino de línguas clássicas, por isso a ênfase está na tradução e estudo de regras gramaticais.
	Método Serial (<i>The Series Method</i>)	Nesse método, Gouin utilizava uma técnica muito simples, ele criava contextos e frases prontas ao redor de um tema ou uma palavra e os praticava insistentemente utilizando 15 variações de frases pronta para ensinar comandos contextualizado em um único tema.
	Método Direto (<i>The Direct Method</i>)	Esse método "naturalista" criado na Europa e popularizado nos Estados Unidos simulava a forma natural com que as crianças aprendiam as línguas. Após uma geração, a LA conseguiu estabelecer a credibilidade necessária a tais abordagens. Desta forma, foi na virada do século que o Método Direto se tornou amplamente conhecido e praticado.
	Método Áudio Lingual (<i>The Audio Lingual Method</i>)	As estruturas eram sequenciadas pela análise contrastiva de significados e ensinadas um de cada vez. Também eram empregados: a) o uso de exercícios para ensinar padrões estruturais; b) há pouca ou nenhuma explicação de gramática; c) o vocabulário é extremamente limitado e aplicado sempre em contexto; d) há muito uso de material de áudio, vídeos e outros auxílios visuais; e) grande importância é dada a ensino da pronúncia; f) pouquíssimo uso da língua materna pelos professores é permitida; g) respostas corretas são imediatamente reforçadas h) preocupação com os desvios nas construções linguísticas dos aprendizes.
OS MÉTODOS ALTERNATIVOS	Modo silencioso (<i>Silent Way</i>)	O lema do método é " <i>I don't teach (Eu não ensino). I let them learn</i> " (Deixo-os aprenderem). O foco desse tipo de ensino/aula não está voltado para o professor. Para Richard e Rodgers (1986, p. 99) o aprendizado é facilitado se o aprendiz descobre ou cria ao invés de memorizar ou repetir o que foi aprendido; O aprendizado é facilitado por acompanhamento mediante objetos físicos e o aprendizado também é facilitado através da solução de problemas envolvendo o material a ser aprendido.
	Aprendizagem de Código Cognitivo (<i>Cognitive Code Learning - CCL</i>)	Segundo Brown (2000, p. 24), Chomsky argumentava que crianças adquiriam subconscientemente um sistema de regras, e isso foi suficiente para alguns proponentes de metodologias de aprendizagem de código cognitivo começassem a injetar um aprendizado mais dedutivo de regras nas aulas de línguas. Em um amálgama de técnicas de tradução áudio lingual e gramatical, as classes mantiveram o exercício típico tanto do Método Áudio Lingual - ALM, com doses substanciais de explicações de regras e confiança no sequenciamento gramatical do material.

OS MÉTODOS ALTERNATIVOS	Aprendizagem de Língua Comunitária (Community Language Learning)	Esse método tinha como foco não constranger o aluno, ele era o centro das atenções. As dinâmicas sociais eram muito importantes porque as aulas não eram consideradas aulas e sim interações sociais de grupos, onde um ajudava o outro em suas necessidades principais. Neste método, os alunos se organizam em círculos e um aluno fala algo em sua língua materna, o professor que tem um papel apenas de conselheiro que fica fora do círculo e traduz o que o aluno diz e logo em seguida todos repetem como reforço. Depois de algumas práticas o áudio na língua alvo é gravado pelo professor (conselheiro) para que o aluno pratique audição posteriormente.
	Sugestopédia (Suggestopedia / Reservopedia)	Seu criador Giogio Lozarov acreditava que com a ambientação de músicas tocadas a 60 batidas por minuto e em um ritmo bastante específico que permitisse o relaxamento isso potencializaria ao máximo o aprendizado dos alunos em línguas estrangeiras.
	Método da Compreensão Total (Total Phisical Response TPR)	O método de Asher (1977) era baseado em alguma base cognitiva, pois acreditava-se que no cérebro a área de Broca localizada no lobo frontal do hemisfério cerebral era responsável pela fala, enquanto que a área cerebral de Wenick, localizada na parte direita do cérebro, seria responsável pela compreensão e os significados. Para Dr. Asher, se as duas áreas fossem estimuladas ao mesmo tempo a probabilidade do aprendizado da língua aumentaria muito, pois ele acreditava, como também citou em entrevista ²⁴ , que a compreensão é o primeiro passo para aquisição, sem compreensão não há aquisição e comunicação.
OS MÉTODOS COMUNICATIVOS	Os Métodos Comunicativos Abordagem Natural (The Natural Approach)	Foi desenvolvido nos anos 1970 com a parceria do professor de espanhol Tracy Terrell e do linguista aplicado Krashen. Segundo Oliveira (2014, p. 141), nesta abordagem, o tempo de aula prioriza inicialmente o fornecimento de <i>input</i> para a aquisição sendo permitido ao aluno o uso da língua alvo ou da língua materna; para professores, no entanto, o uso da língua alvo deve ser respeitado durante toda a interação. Em relação às correções, elas só poderão ser aplicadas em último caso quando o aprendiz realmente não consegue se expressar corretamente interferindo no bom andamento da comunicação. Segundo Oliveira (2014, p. 141), o método aponta que o foco da abordagem é a semântica, ou seja, o significado, a compreensão, a comunicação, contudo a gramática pode ser utilizada em momentos de tarefas de casa.
	Abordagem Comunicativa (Communicative Approach)	Segundo Krashen (2002, p. 58), abordagem comunicativa foca nas habilidades comunicativas, ou seja, a comunicação deve ser realizada na língua alvo, esta é o ideal, contudo inicialmente a língua materna pode ser usada para a construção de mensagens na língua alvo. Para eles se o aprendiz conseguir se comunicar com um estrangeiro, também tenderá a fazê-lo após a conclusão de qualquer treinamento formal de idioma, garantindo, assim, um input mais compreensível e uma melhoria na precisão de suas falas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁴ Entrevista Dr. James J. Asher Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B7K0KctKJtc>. Acesso em: 22 set. 2020.

2.2.1 Ensino de português como língua estrangeira

Segundo Almeida-Filho (2006, p. 12-13), o português que veio de Portugal em uma versão lusitana mais moderna, ao chegar à América do Sul e, especificamente, ao Brasil interagiu durante cinco séculos com línguas africanas e indígenas, ganhando muitos traços complexos, que permitiram que português sul americano do Brasil fosse, hoje, um dos mais variados na família portuguesa no mundo.

Almeida-Filho (2006) considera que o português passou de status de língua estrangeira/invasora para língua de unidade nacional. Em relação ao contato com as línguas indígenas, Rodrigues (1983) defende que, com a chegada às terras do Brasil, os portugueses encontraram aqui uma vasta comunidade linguística de cerca de mil línguas indígenas faladas por mais de um milhão de indivíduos nativos.

[...] Eram [os indígenas] pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar." "[...] depois andou o Capitão para cima ao longo do rio, que corre sempre chegado à praia. Ali esperou um velho, que trazia na mão uma pá de almadia. Falava, enquanto o Capitão esteve com ele, perante nós todos, sem nunca ninguém o entender, nem ele a nós. (CAMINHA, 1450-1500).

Nos quinhentos anos de história do Brasil, o português Europeu que aqui aportou, recém-transformado no português luso, que entendemos como moderno, ganhou nesses cinco séculos de vida sul-americana traços muito próprios para converter-se hoje, de longe, no maior grupo varietal advindo da cepa portuguesa no mundo. Na América do Sul, o português evoluiu de língua estrangeira (alguns poderiam dizer de língua invasora) que aqui aportava com os colonizadores até alcançar o status de língua nacional de amplo uso no período imperial após 1808.

Embora os jesuítas, importantes agentes educacionais ativos até a sua expulsão por ato do Marquês de Pombal em 1755, cultivassem o interesse pela aprendizagem do Tupi em bases informais e, quase incentivassem a língua geral

conhecida como Tupinambá, língua de ampla circulação na Colônia, o português em sua variante brasileira foi a criação linguística vencedora nesta parte da América.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),²⁵ em 2020, a população do Brasil superou o número de 212 milhões de pessoas, embora precisemos considerar que nem todos os índios e estrangeiros residentes no Brasil utilizam a língua portuguesa como primeira língua ou língua dominante. Mesmo assim, este número tem contribuído para que a língua portuguesa, de maneira global, se mantenha fincada entre os dez idiomas mais falados do planeta, em um universo estimado de mais ou menos três mil línguas vivas.

Nesse patamar imensamente significativo dos dez idiomas mais falados do globo, o português se firmou, no século XX, como língua de presença disseminada por quatro continentes. São agora oito países unidos em uma comunidade, denominada de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) como língua de cultura elaborada e de produção científica.

A década de 1950 marcou especialmente um ciclo de desenvolvimento econômico e cultural do país, investido de grande otimismo com relação ao futuro, por forte aceleração da vida urbana e pela explosão de imagem global e, certamente, projetada a partir dos Estados Unidos da América nas estilizações tropicalistas pioneiras da artista performática luso-brasileira Carmen Miranda. O Brasil passa, então, a alimentar um imaginário mundial de alegria cantante e dançante, de lugares belos e exóticos, de gente criativa e feliz que se oferece como alternativa de viver para outros lugares do mundo.

Dada a sua condição de país pós-colonial economicamente emergente, a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino em uma circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas, entre elas a do ensino de português como língua segunda e/ou estrangeira, objeto deste estudo e exposição.

Nóbrega (2010, p. 2) atenta para duas terminologias importantes que precisam ser abordadas e aplicadas com precisão para que a clareza das pesquisas e estudos dentro da área de ensino de língua portuguesa como não materna seja sempre mantida. A PL2 (português como Segunda Língua) e a PLE (português como Língua Estrangeira) se diferenciam pelo contexto e foco de onde são aprendidas ou

²⁵ IBGE. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

estudadas, por exemplo: A PL2 está relacionada à língua portuguesa, que é estudada e aprendida dentro de um contexto de imersão. O aprendiz precisaria estar no país de origem da língua alvo ou, em um contexto criado para a imersão, seja por trabalho ou estudo. No caso da terminologia PLE, a língua portuguesa poderia ser alvo de estudos longe do país de origem, ou seja, poderia ser estudada presencialmente da Argentina, Estados Unidos ou mesmo de forma *on-line*. Embora Nóbrega (2010, p. 2) sugira que existem outras diferenças existentes entre os públicos, que compõem as duas terminologias, por exemplo, limitações de aprendizado cultural pelos aprendizes de LE em detrimento dos Aprendizes de L2, ou mesmo a existência de comunidades autóctones (grupos Indígenas) ou alóctones (descendentes de imigrantes), isso não afeta o nosso propósito dentro desta pesquisa.

Adotamos aqui a nomenclatura PLE/EPLÉ para se referir ao ensino de português como língua estrangeira principalmente, porque o foco de nossa pesquisa está direcionado particularmente para estrangeiros multilíngues de diferentes nacionalidades, que estudam português brasileiro fora do Brasil e através de plataformas individuais *on-line*.

Segundo Krashen (2002), a aquisição da linguagem seria um processo muito semelhante ao que as crianças utilizam para adquirir primeiras e segundas línguas. Isso requer uma forte e constante interação no idioma de destino, na língua em que se está adquirindo a comunicação natural. Krashen (2002) acredita que os falantes, em momento de aquisição natural da língua, não estão preocupados com a forma ou estrutura de suas falas produzidas, mas com as mensagens que estão transmitindo e compreendendo. Ele afirma que o 'erro', correção e ensino explícito de regras não são relevantes para o processo de aquisição da linguagem, no entanto, seus cuidadores e falantes nativos podem modificar suas falas dirigidas aos adquirentes para ajudá-los a entender, e essas modificações são pensadas para ajudar paralelamente no processo de aquisição também.

Krashen (2002) levanta a hipótese de que existe um ambiente bastante estável, uma ordem de aquisição de estruturas na aquisição da linguagem, ou seja, podem-se ver claramente semelhanças entre os adquirentes quanto às estruturas, que tendem a ser adquiridas de forma precoce e as que tendem a ser adquiridas mais tardiamente. Adquirentes não precisam ter uma percepção consciente das "regras", que possuem e podem fazer autocorreção, apenas, com base em uma "sensação" de gramaticalidade.

Em relação ao processo de Aprendizagem de línguas, Krashen (2002) afirma que ele acontece e se realiza de modo consciente, por outro lado, desta vez é considerada uma grande ajuda para correção de erros e apresentação de regras explícitas.

A correção de erros para Krashen (2002) é mantida e pode ajudar o aluno a chegar à representação mental correta da generalização linguística. Se este *feedback* tem esse efeito em um grau significativo, permanece uma questão em aberto (FANSELOW, 1977). Nenhuma ordem invariável de aprendizagem é reivindicada, embora os programas de estudos afirmem implicitamente que os alunos normalmente procedem do mais simples ao mais complexo, uma sequência que pode não ser exatamente idêntica à sequência do processo de aquisição.

No Quadro 2, mostramos um quadro de critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística apresentado por Eckert e Frosi (2015), que demonstra de forma simples e clara em, pelo menos, três diferentes vertentes: psicolinguística, sociolinguística e educacional, as principais características que contrastam os processos de aquisição e aprendizagem de línguas.

Quadro 2 - Critérios para caracterização de aquisição e aprendizagem de línguas

Crítérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguístico	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
Sociolinguístico	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Fonte: Eckert e Frosi (2015, p. 203).

Nos limites desta pesquisa, entendemos aprendizagem como um processo tardio em que o falante aprendeu o português e o desenvolveu a um nível intermediário ou avançado por métodos conscientes. Por outro lado, o processo de aquisição natural é inconsciente e seria um processo mais comum em crianças, sejam elas monolíngues ou multilíngues.

Ressaltamos que todos os participantes de nossa pesquisa são adultos, estrangeiros, multilíngues falantes de português brasileiro como língua não materna,

ou seja, cada um pode ter adquirido, ou aprendido o português de formas diferentes em períodos desiguais de suas vidas e por tempo diferenciado, que podem caracterizar a aprendizagem do português ou, mesmo uma aquisição. Tratamos melhor destas questões na descrição da metodologia e procedimentos empregados com os participantes.

2.2.2 Língua de herança e língua de acolhimento

Os primeiros conceitos de língua de herança surgiram inicialmente no Canadá (CUMMINS, 1983) e amplificados nos Estados Unidos e, têm se apresentado como uma saída para explicar a difícil relação com as nomenclaturas das línguas em diferentes realidades linguísticas bilíngues e/ou multilíngues, por exemplo: o que seria uma língua materna, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa, entre outras.

Flores e Melo-Pfeifer (2014) têm assumido a noção de língua de herança (LH) para se referirem a essa língua, em cujas competências os seus falantes, assim designados de Falantes de Herança (FH), podem ter níveis de proficiência, apenas, parciais e bastante diversificados e cujas experiências de aquisição e de contato podem ser bastante diferentes. Os autores apresentam um exemplo em que uma menina de 5 anos, filha de mãe portuguesa e pai alemão, que vivem todos na Alemanha, interagem em ambas as línguas, mas de forma desequilibrada, pois a língua alemã ganha *status* de língua dominante sobre a língua portuguesa de Portugal, que recebe o *status* de língua de herança na Alemanha.

O resultado da pesquisa de Flores e Melo-Pfeifer (2014) mostrou que, mesmo a menina sendo bilíngue e capaz de se expressar em ambas as línguas, ela acaba sendo levada por uma língua, na qual percebe maior influência externa. Portanto, as autoras vão assumir como de língua de acolhimento (ou língua de maior influência), pois como ela está imersa na Alemanha, onde professores, amigos, vizinhos e inclusive o pai são alemães. Ela trava uma batalha mental desleal na escolha da língua em que deve se expressar rotineiramente.

Vemos claramente pela resposta à pergunta da mãe feita em português, que a menina responde em alemão, rejeitando claramente o uso do português, pois não ver sentido em seu uso na comunicação, principalmente porque apenas a mãe fala português e ela pode se comunicar plenamente alemão. Para as autoras, essa

língua de herança pode assumir situações diferenciadas de uso e demonstrar maior ou menor influência na utilização de seus usuários a depender do contexto que os cerca. Vejamos outro depoimento, agora, bem diferente do apresentado anteriormente, segundo Flores e Melo-Pfeifer (2014):

Entrevista 1

Professora: Ok...aqui na escola...que língua é que tu falas?

Aluna (Bina): Mais alemão

Professora: Mais alemão?...E em casa... que é que tu falas?

Aluna (Bina): português

Professora: Porquê? Que tu falas português?

Aluna (Bina): Porque a minha avó tá cá...e depois tenho que falar...pt...português...porque ela não percebe nenhuma língua...

Professora: Não percebe nenhuma língua? (Tens que) falar português?

Aluna (Bina): Sim

Professora: Por exemplo...e quando a tua avó não está cá...e estás só com os teus pais...que língua é que tu falas?

Aluna (Bina): português e alemão

Bina, 9 anos (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 33).

No caso da garota Bina, ela não evita falar o português com a avó como fazia a primeira garota com a mãe, mesmo que essa língua de herança tenha uma influência minoritária. Nesta situação, Bina, de maneira diferente da primeira garota, se solidariza com a avó (monolíngue) que não falava alemão e tentava sempre, que necessário, incluí-la na interação familiar, utilizando a língua portuguesa com ela. Assim, o português também é uma língua de herança, não é a mais falada pela garota, mas é usada para manter vivo o laço e a cultura que existe de uma cultura diferenciada da vivida pela língua de acolhimento na Alemanha. Vejamos mais um depoimento do trabalho de Flores e Melo-Pfeifer (2014):

Entrevista 2

1. Professora: É o alemão? E...e...se tu tiveres ...se tu tiveres...por exemplo...num grupo de amigos portugueses...ou que também sabem falar português...ou que ...ou que...ou não...hhh...o que é que vocês falam?...que língua é que vocês falam entre vocês?

2. Aluna (Jéssica): Hhhh...depende...por exemplo...se for alguém que saiba falar as duas línguas...é sempre diferente...e alguém que só saiba falar português falamos todos português

3. (...)

4. Professora: Então diz...diz-me por exemplo...quando é que tu falas alemão em casa?

5. Aluna (Jéssica): Com o Lucas

6. Professora: Com o teu irmão?...E quando é que tu falas (o) português, por exemplo?

7. Aluna (Jéssica): Com os meus pais

8. Professora: Com os teus pais?...É mais o português?

9. Aluna (Jéssica): (...)
10. (...)
11. Professora: E::...dá-me outro exemplo na aula de alemão por exemplo...como é que tu aprendes o alemão?
12. Aluna (Jéssica): alemão...a fazer (os) trabalhos que estão no livro
13. Professora: Que estão no livro?
14. Aluna (Jéssica): (...)
15. Professora: E::...o inglês? Uma coisa que tu faças nas aulas de inglês? Para aprender...
16. Aluna (Jéssica): Também a fazermos coisas com o livro. Jéssica, 9 anos (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 33).

Nesse último caso, Jéssica fala alemão como língua de acolhimento e português como língua de herança. Quando perguntada pela professora quando fala alemão, ela responde que com o irmão, que já está integrado na cultura ou já nasceu naquele país. Ao ser perguntada sobre o uso do português, ela o fala com os pais, como língua de herança e com os amigos que falem, apenas, português, pois ela deixa implícito que falava alemão com os amigos que falam as duas línguas, demonstrando uma preferência natural pela língua de acolhimento ou majoritária.

Questões como as que vimos no trabalho de Flores e Melo-Pfeifer (2014) e histórias que ouvimos ao longo de nossa experiência como professor de língua portuguesa como língua estrangeira nos fizeram ponderar acerca de buscas acromáticas de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nas inúmeras salas de aula por onde passei, vi muitos jovens estarem ali por imposição de seus pais e vi muitos saírem com boas notas, mas sem nenhum proveito que lhes dessem uma fluência real da língua, salvo quando aquela aprendizagem ia lhes render alguma coisa muito pessoal. Essas curiosidades foram se agigantando e me chamaram a atenção para o que mais poderia haver. Esse “algo” denominamos aqui de Língua de Identidade Emocional.

2.3 Narrativas de experiências em língua estrangeira

Deste ponto em diante, damos ênfase ao lado social da língua, as interações propriamente ditas, até chegarmos ao ponto das narrativas e as autonarrativas das interações e experiências de (re)aprendizagem da língua estrangeira.

2.3.1 A interação de Erving Goffman

Goffman (1922 -1982) é um dos mais influentes sociólogos e escritores canadenses do século XX, que assume uma posição pressupondo que o estudo apropriado da interação não seria o indivíduo e sua psicologia, mas as relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras. Em seu trabalho “*Interaction Ritual*”, publicado em 1967 e republicado em 2011, em língua portuguesa, como *Ritual de Interação*, defende uma sociologia das ocasiões, ou seja, das interações entre as pessoas em momentos de comunicação.

A organização social seria um tema central, porém aquilo que é organizado seria a mistura entre pessoas e as temporárias atividades interacionais. Às vezes, neste rápido momento de interação social, inúmeras estratégias e reações são realizadas ou não. Vemos aqui um pouco desses processos, que ocorrem em momento de interação social entre humanos.

Goffman (2011, p. 13) descreve o termo “fachada” que seria um posicionamento momentâneo, que um indivíduo assume, quando em uma interação com o(s) outro(s). A fachada é uma imagem do “eu” delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem venha a ser compartilhada, como acontece quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão, ou religião ao fazer uma apresentação de si mesma.

Segundo Goffman (2011, p. 14) uma pessoa concentra todos os seus esforços psíquicos em uma fachada, que ela própria assume utilizar e, em determinado momento, pode perceber através da interação com o outro a reação e o impacto que esta fachada, que ela optou por utilizar, lhe custará, se houver um impacto positivo, negativo ou neutro.

Para Goffman (2011, p. 14 -15), a fachada pessoal e a fachada dos outros seriam construtos de uma mesma ordem; seriam assim as regras do grupo e a definição da situação, que determinariam quantos sentimentos deveríamos ter pela fachada e como esses sentimentos deveriam ser distribuídos pelas fachadas envolvidas. Afirma ainda que apesar de a preocupação com a fachada focar a atenção da pessoa na atividade em curso, ela deve, para manter a face nessa atividade, levar em consideração seu lugar no mundo social além dela.

Observamos que os aprendizes estrangeiros de português brasileiro também carregam um tipo de fachada, embora não tão nítida por ser distorcida por

alguns fatores culturais, simbólicos e linguísticos limitantes, que são resultantes do atrito entre diferentes línguas e culturas em momento de interação, vejamos alguns exemplos:

Muitos falantes nativos de inglês têm muita dificuldade de articular palavras com fonemas nasais, por exemplo: Não /'nēw / e acabam pronunciando fonemas como Nau /nau/, Mau /'mau/ em vez de Mão /'mēũ/. Essa dificuldade, se tomada pelo professor como dificuldade de aprendizagem, pode incapacitar a interação com seu aprendiz, promovendo constrangimento e, até, desistência do processo pelo aluno.

2.3.2 A narrativa em Paul Ricoeur

De acordo com o dicionário oficial da língua portuguesa do Brasil, o Aurélio, o termo *narração*, que tem origem latina *narratio.onis*, traz inúmeras definições de significado como obra literária em que se relata um acontecimento, ou uma sequência de acontecimentos e que se caracteriza pela presença de personagens; narrativa. Exposição escrita ou verbal de um fato: *narração da ação criminosa*. Televisão. Fala explicativa ou comentário, que acompanha uma série de acontecimentos, geralmente, sequenciados: *narração de futebol*. Exercício escolar que consiste em redigir uma composição do gênero narrativo.

De acordo com Boyd (2009, p. 129) em *On the Origin of Stories* (na origem das histórias), existem três razões para se entender a narrativa. Na primeira, ele explica que a narrativa depende fortemente da compreensão de eventos e, também, da sequência dos eventos, antes de os lançarmos no interior da narrativa. Para Boyd (2009), nós compartilhamos muitos destes entendimentos com outras espécies, mas nos seres humanos eles tomaram outras formas.

Na segunda razão, a narrativa requer nossa única capacidade para meta-representação, mas, não apenas, para produzir e compreender/decodificar representações, mas, também, para percebê-las e entendê-las como representações. Isto se desenvolve em crianças sem treinamento entre o segundo e quinto ano de suas vidas. Na teoria de Boyd (2009, p. 129), a narrativa não estaria estagnada na linguagem, apenas, pois poderia envolver ação e objetos ou imagens e música ao invés da linguagem.

Em terceiro lugar, Boyd (2009, p. 129) afirma que a nossa predisposição para a ficção parece, à primeira vista, um tanto contraprodutiva em termos biológicos,

ao contrário do que aconteceria, naturalmente, e, por que não, até instintivamente, com a nossa capacidade para narrativa de fatos verdadeiros. Ele afirma que em qualquer sistema natural de coletas de dados, como o dos humanos, por exemplo, nós podemos esperar um forte “apetite pela verdade” principalmente porque a narrativa estende os tipos, as profundidades e os valores das informações, que nós podemos ter à nossa disposição. Com isso, nós poderíamos colher informações importantes e até vantajosas de informar uns aos outros sobre atividades dentro de outros grupos.

Para Bakhtin (2006), a narrativa é uma atividade, que corresponderia à atividade mental do eu, uma vez que não há comunicação sem o outro. Essa apreensão é um ir e vir de respostas concomitantes, uma vez que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN, 2003, p. 151).

Essa percepção nos remete ao que Ricoeur (1994, 2010) chamará, mais tarde, de arquitetura narrativa, ou seja, a compreensão do modo como o sujeito em fala se organiza.

Nos domínios da literatura e da linguística, Pineau e Le Grand (2012) afirmam ter sido Phillipe Lejeune o pioneiro no trabalho sobre a pesquisa biográfica e autobiográfica, com sua obra *L'Autobiographie en France*, publicada em 1971. O apoio teórico do filósofo Ricoeur, sem dúvida, teria dado à dimensão narrativa, ou ao “narrativismo”, o lugar de privilégio nos estudos, que tratam as trocas linguísticas, tais como: os contratos, os atos de linguagem e as relações de interlocução.

Os trabalhos de Perroni (1992) nos lembram, no entanto, que os estudos do discurso narrativo, dentro da linguística, se concentram em narrativas de experiência pessoal, sobretudo, após os estudos de Labov (1997). Para Labov, as narrativas de experiências precisam ter lugar na história do falante. Assim, “[...] os eventos com lugar na biografia, sejam eles emocionais ou sociais, são avaliados e transformados em experiência” (SILVA, 2015).

Hoje, as pesquisas com história de vida, na linguística, têm se desenvolvido sob diferentes perspectivas, que vão desde o estudo da subjetividade, da autoria, da imagem de si no discurso, até uma abordagem mais metalinguística, que consiste na

investigação da estrutura narrativa e na composição dos elementos linguísticos como objeto de análise textual-discursiva.

Sem querer nos deter nos conceitos do narrar, para esta tese escolhemos assumir o conceito de Freitas (2015, p. 39):

Narrar significa expor eventos e ações, comunicar estados que reivindicam as noções temporais de anterioridade e posterioridade em relação ao momento da narração, visto que narrar é, sobretudo, localizar um sujeito em um tempo determinado e, em face a uma rede de escolhas e operações, que o sujeito faz sobre a sua história de modo a torná-la particularmente sua.

A partir desse conceito, buscamos observar como o sujeito aprendiz de uma língua estrangeira se coloca como sujeito narrador de suas histórias e o que acontece com a sua aprendizagem, enquanto ele se constrói nessa inter-relação dinâmica aluno-professor.

2.3.3 Autonarrativa e narrativa autobiográfica em Bruner

Bruner (2004, p. 691) defende que seu intuito naquele momento era trazer a análise da narrativa para o universo da autonarrativa ou do texto autobiográfico. Ele não concordava com a ideia de que o pensamento deveria ser sempre algo lógico, para ele deveríamos explorar novas facetas desse pensamento que não se limitaria à lógica exata, mas que poderia ser rico e revelador quando extraído e analisado de uma autonarrativa. Bruner também argumenta que é algo um tanto inovador e que ele se aventura nesta ideia que acredita ser bastante promissora e fértil.

Para isso, Bruner (2004) precisaria se ater a uma abordagem forte que desse conta de suas ideias, e por isso optou por se fundamentar na abordagem construtivista, pois seria nesta abordagem que, para ele, se centralizava o fazer do mundo, a principal função na mente nas ciências e artes; no entanto ele se depara com um dilema do construtivismo relacionado a autonarrativa e à autobiografia. Para a abordagem construtivista, as histórias não podem acontecer no mundo real, porém segundo o autor, essas mesmas histórias seriam construídas nas mentes das pessoas.

Bruner (2004, p. 691) lança o seguinte questionamento: “Isso significa que nossas autobiografias são construídas, é melhor que sejam vistas não como um registro do que aconteceu (que é em qualquer caso um registro inexistente), mas sim

como uma contínua interpretação e reinterpretação de nossa experiência?”. O autor responde se fundamentando no argumento forte do filósofo Nelson Goodman que afirma que a física ou a pintura ou a história são “formas de fazer mundo” (GOODMAN, 1978), portanto a autobiografia formal ou informal deveria sim ser vista como um conjunto de procedimentos para fazer ou construir vida.

Bruner (2004) tem duas teses principais, a primeira afirma que parece não haver outra forma de descrever tempos vividos senão através de uma narrativa; a segunda afirma que a mimese entre a chamada vida e a narrativa é uma questão de mão dupla: ou seja, assim como a arte imita a vida no sentido de Aristóteles (384 a C – 322 a C), então, no de Oscar Wilde (1854 - 1900), a vida imitaria a arte. A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. "Vida" neste sentido é o mesmo tipo de construção da imaginação humana como "uma narrativa."

Segundo Bruner (2004, p. 692),

[...] isto seria construído por seres humanos através de um raciocínio ativo, através do mesmo tipo de raciocínio pelo qual nós construímos narrativas. Quando alguém lhe conta sobre sua vida, esse momento é sempre uma conquista cognitiva, e não uma transcrição absolutamente precisa de uma história de vida, ou de um trecho dela em um recital. No final das contas, é sempre uma conquista narrativa. Não existe tal coisa psicologicamente como 'a própria vida', pois para ele ela é uma conquista seletiva de recuperação da memória; além disso, recontar a própria vida é uma forma de façanha interpretativa. Para ele, filosoficamente falando, seria difícil imaginar ser um realista ingênuo sobre a 'própria vida.' (Grifos do autor).

O autor considera necessário entrever o posicionamento, sobretudo, de dois pensadores críticos do modelo da narrativa, ou autobiografia como ferramenta do pensamento e da construção do mundo.

Para outro crítico, Paul de Man (1919-1983), existiria uma espécie de "desfiguração" imposta pelo torneamento em torno de si mesmo para criar, como ele diz, "um monumento" (DE MAN, 1984, p. 84). Bruner (2004, p. 693), no entanto, afirma que apesar de toda a instabilidade da forma, é perfeitamente claro que não é qualquer autobiografia que servirá - seja para seu narrador ou para seu ouvinte, nessa questão. Uma impõe critérios de justeza ao autorrelato de uma vida, assim como alguém os impõe por causa de um jogo de futebol ou o relato de um evento na natureza. E afirma que, caso contrário, não seríamos capazes de dizer que certas autonarrativas são “rasas” e outras “profundas”. Um critério, claro, é se uma história de vida realmente “cobre” os eventos de uma vida. Mas o que seria a tal cobertura? As omissões também

não seriam importantes? E todos nós lemos ou ouvimos dolorosamente autobiografias detalhadas das quais se pode dizer que o todo é drasticamente inferior à soma das partes. Para Bruner (2004), elas carecem de interpretação ou “significado”.

Tudo isso gera problemas especiais e tornam os relatos autobiográficos, mesmo aqueles que contamos a nós mesmos, notavelmente instáveis. Por outro lado, essa mesma instabilidade torna as histórias de vida altamente suscetíveis às influências culturais, interpessoais e linguísticas. Essa suscetibilidade à influência pode, de fato, ser a razão pela qual “falar cura.” A instrução religiosa e outras intervenções na vida podem, muitas vezes, ter efeitos tão profundos na mudança da autonarrativa de uma pessoa, tais como a confissão ou a terapia.

Dada sua natureza construída e sua dependência das convenções culturais e o uso da linguagem, as autonarrativas obviamente refletem as teorias predominantes sobre “vidas possíveis,” que fazem parte de cultura de alguém. Uma forma importante de caracterizar uma cultura é pelos modelos narrativos, que disponibiliza para descrever o curso de uma vida. E o kit de ferramentas de qualquer cultura está repleto não apenas de um estoque de narrativas canônicas de vida (heróis, Marthas, trapaceiros, etc.), mas com constituintes formais combináveis dos quais seus membros podem construir suas autonarrativas de vida: posturas e circunstâncias canônicas, por assim dizer (BRUNER, 2007).

Mas a questão que devemos abordar não é apenas sobre o “contar” das autonarrativas. O cerne do argumento de Bruner é este: eventualmente, processos cognitivos e linguísticos moldados culturalmente que orientam a autocontenção de autonarrativas alcançam o poder de “[...] estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, para segmentar e construir com propósito os próprios **eventos** de uma vida. No final, tornamo-nos as autonarrativas pelas quais nós *contamos* nossas vidas?” (BRUNER, 2004, p. 694, grifos nossos).

Se buscarmos um gancho com Bakhtin (2006, p. 151), vamos compreender que os sujeitos do discurso narrativo “[...] só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada [...]”, ou seja, só existem porque têm uma história, porque estão em relação com a vida do outro.

Para Maia-Vasconcelos (2016), há uma relação de *ondulação teleológica*, ou movimento com finalidade de interação comunicativa entre o meio social e o mundo. Esta autora desenvolveu o conceito a partir de estudos com histórias contadas por crianças, quando percebeu que ao contarem suas histórias aos adultos, a outras

crianças ou a amigos imaginários, as crianças interpelam sua própria relação no e com o mundo com a finalidade de interação contínua. Em conversações narrativas de brincadeiras infantis, a troca de vozes nos discursos interpela os diferentes personagens vividos pelas crianças em situação de interação, mesmo quando brincam (aparentemente) sozinhas. Essas trocas ou simulações de vozes são frequentemente utilizadas por falantes quando se referem ao discurso de outrem numa conversação narrativa: "e fulano disse assim blá blá blá", com recursos a falsetes de voz, seja para tentar imitar, falsear, ironizar ou simplesmente fazer uma brincadeira. O mesmo recurso acontece em contações de histórias, como relatado por Maia-Vasconcelos (2016).

A autora estudou a relação entre a contação dos contos populares e a contação de narrativas de vida autocontadas e percebeu que as narrativas de experiência podem revelar uma estrutura formal comum em uma ampla variedade de conteúdos. A autora concorda com Bakhtin (2006): a autonarrativa ou como denomina o filósofo russo, a biografia, na verdade, difere da narrativa em geral, da qual a auto narrativa é um caso especial, porque esta última não apresenta a figura de um herói. Para Bakhtin, o grande marco diferencial entre a biografia e a autobiografia é a construção do herói (MAIA-VASCONCELOS, 2016).

Para Ricoeur (1984, p. 3)²⁶,

o mundo desdobrado por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é organizado à maneira de uma narrativa; a narrativa, por sua vez, é significativa na medida em que retrata as características da experiência temporal.

Além da questão do tempo estar atrelada à narrativa e vice versa, o autor destaca a questão do ato de narrar ser um ato de manifestação de conhecimento, independentemente se a narrativa é tácita (quando falamos) ou latente (não verbalizada).

O ato de narrar para ele é um ato fundamental do ser humano, sem narração, sem contarmos histórias não há tempo, pois o tempo se materializa dentro da narrativa. Ricoeur (1984) defende a ideia de que temos uma identidade narrativa,

²⁶ *The world unfolded by every narrative work is always a temporal world. Or, as will often be repeated in the course of this study: time becomes human time to the extent that it is organized after the manner of a narrative; narrative, in turn, is meaningful to the extent that it portrays the features of temporal experience. It is with this major presupposition that Part I of this work is concerned.*

ou seja, uma identidade vinculada às formas narrativas, pois nossa narrativa é a memória do que nós somos. E desse modo, língua e narrativa se encontram como ponto focal em nosso interesse de pesquisa, uma vez que temos como premissa o fato de que o sujeito em aprendizagem de L2, L3... nunca perde aquilo que já adquiriu anteriormente, mas incorpora à sua história, corporifica com suas experiências e mantém em seu repertório, ainda que no domínio da inconsciência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, optamos pela seguinte organização. Inicialmente, expomos os conceitos referentes ao tipo de pesquisa desenvolvida, delineando toda sua caracterização.

Em seguida, fornecemos dados relacionados ao participantes desta pesquisa, questões como critério de escolha dos voluntários, procedimentos metodológicos para a coleta, transcrição e análise dos dados.

Além disso, apresentamos em detalhes como funciona a plataforma *Italki*, *locus* de nossa pesquisa, onde atuamos como professor de português como língua estrangeira e tivemos contato com os participantes da pesquisa.

3.1 Tipologia de pesquisa desenvolvida

Nossa pesquisa dentro da LAs interdisciplinar se caracteriza como qualitativa-participante, pois está baseada na integração do pesquisador com a realidade dos voluntários, contudo, é importante ressaltar, que, diferentemente, da *Pesquisa-ação*, neste caso, o pesquisador não mediu esforços para evitar influenciar e interferir na realidade do participante e da pesquisa em momento de interação, mesmo que isso seja algo muito difícil de controlar.

Nossa pesquisa também se caracteriza como qualitativa, pois utilizamos questionários com perguntas e respostas subjetivas sobre a realidade dos participantes da pesquisa. Estes questionários nos auxiliaram nas análises e nas interpretações mais profundas e refinadas dos dados coletados na pesquisa propriamente dita.

Empregamos o método de abordagem hipotético-dedutivo, pois inicialmente partimos de algumas hipóteses desenvolvidas pela nossa intuição, que posteriormente tivemos a oportunidade de testar se tais hipóteses eram válidas ou não, corroborando-as ou refutando-as.

Também empregamos técnicas do **método comparativo**, pois a todo o momento comparamos estruturas lexicais e sintáticas de falantes de diferentes nacionalidades e de diferentes línguas nativas entre si e estabelecemos correlações com a língua alvo, o português do Brasil.

3.2 Participantes, procedimentos metodológicos e materiais

Esta pesquisa contou com a participação de seis voluntários estrangeiros multilíngues aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira. Os países onde os participantes nasceram era, Argentina, Bolívia, Honduras, México, Estados Unidos e Irlanda do Sul. Todos participantes poderiam ter línguas maternas diferentes entre si, inglês ou espanhol e falar o português como língua estrangeira com um nível de proficiência, que oscilasse entre intermediário e avançado. Como dissemos, os participantes precisariam ser multilíngues, ou seja, além da(s) língua(s) materna(s), precisariam falar, pelo menos, mais dois outros idiomas modernos para quem tem, apenas, uma língua materna e mais um idioma (português) para aqueles que têm duas línguas maternas simultâneas. Todos precisariam ser adultos maiores de idade, em seus respectivos países, e serem falantes / aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira, especificamente, na plataforma *online Italki*.

As videoaulas/entrevistas foram gravadas *on-line* via *Zoom* com autorização, por escrito dos participantes, para uso do material com a finalidade de estudo dos trechos linguísticos necessários à comprovação de nossas principais hipóteses. A transcrição e divulgação deste material foram, também, autorizadas.

Cada entrevista levou cerca de uma a uma hora e meia. Nesta conversa os alunos não tinham consciência de qual aspecto linguístico estava sendo investigado, eles precisam apenas interagir com o professor brasileiro e que os encorajavam a falar, conversar e contar suas histórias de vida em língua uma estrangeira, o português brasileiro. Enquanto a conversa se desenvolve o aluno aprende também com o feedback do professor em um processo de constante transformação e na maioria dos casos evolução.

Os participantes foram todos estrangeiros, que contratam aulas na plataforma internacional de ensino de idiomas on-line *ITALKI*. Mais à frente, descrevemos em detalhes a empresa *Italki* e todos os procedimentos que a compõem.

Nas aulas de conversação, é possível falar sobre diversos assuntos livres, incluindo-se expressões idiomáticas, cultura, dialetos, pronúncias, gramáticas e muitos outros aspectos de uma conversa natural ou mesmo técnica. O aluno é encorajado a falar sempre em português, embora, em alguns momentos mudem de código ou recorram a outra língua, quando não conseguem se comunicar precisamente.

Na gravação da aula/entrevista, utilizamos computadores, *laptops*, *tablets* ou celulares compatíveis através da plataforma/aplicativo Zoom. Uma boa conexão de Internet também foi utilizada. Antes do início da aula/entrevista o professor conversou com os alunos e lhes pediu autorização para gravar a aula, que serviria como *corpus* de estudo na pesquisa de doutorado e, também, como material de revisão para o próprio aluno, que, posteriormente, poderia assistir a si próprio, como parte da metodologia de auto-observação.

Precisamos informar que antes das gravações, os participantes foram esclarecidos e preencheram um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE), que foi exaustivamente explicado por nós. Cada participante dispôs de tempo para pensar e tirar dúvidas, antes de assinar e aceitar participar. Desta forma, cada participante autorizou e cedeu o material de gravação e respectivo conteúdo para estudo linguístico.

Quando o aluno aceita e dá a autorização por escrito, aquele material pode ser utilizado para a pesquisa com o compromisso do pesquisador de não divulgar dados pessoais do participante, tais como: nome, documentos, endereços ou informações de exclusividade do aluno, nos momentos de conversação. Nós explicitamos todo o procedimento da pesquisa e esclarece que não haverá danos ou prejuízos à imagem do participante, que poderá deixar a pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer dano ou prejuízo.

Depois do processo de gravação das aulas e autorização do uso do material, precisamos assistir e transcrever às aulas, atenciosamente, e buscar a recorrência do efeito buscado, comparando diferentes materiais de estrangeiros de diferentes línguas em momento de uso do português brasileiro, para perceber similaridades e diferenças no uso e produção da fala de cada participante. Quando os efeitos são encontrados, os trechos das falas da conversa são escritos, transcritos e analisados e passam a fazer parte da tese.

Nesta pesquisa, utilizamos dados coletados de conversas de duas categorias de alunos estrangeiros falantes de português como língua não materna. A primeira categoria é composta por alunos com L1 similar à língua Portuguesa. Estes falantes têm o espanhol como língua materna. O segundo grupo é composto por falantes de português como língua não materna com L1 não afim do português, ou seja, falantes de inglês como língua materna.

A partir destas duas categorias primárias, investigamos em português brasileiro como os falantes multilíngues se comportam para aspectos da língua portuguesa que se mostram similares ou diferentes em suas línguas maternas. Verificamos, ainda, a presença ou não de alternância de códigos e se a L1 ou L2 foram responsáveis por dar suporte no uso e produção oral do português como língua estrangeira adicional.

3.3 Plataforma internacional de ensino de línguas - Italki

A companhia *Italki* se descreve em sua página²⁷ como uma comunidade global, que proporciona o aprendizado de idiomas conectando alunos e professores em aulas individuais de línguas *on-line*. No *Italki*, eles acreditam que a interação humana e o compartilhamento cultural são a melhor maneira de tornar alguém fluente em um idioma estrangeiro.

A plataforma *Italki* possui mais de 5 milhões de estudantes ao redor do mundo, distribuídos em mais de 180 diferentes países. Estão cadastrados na plataforma mais de 10.000 professores de alta qualidade, advindos de 120 diferentes países, que ensinam mais de 130 idiomas. Os professores são nativos ou estrangeiros, que comprovem alta proficiência e certificações internacionais para a língua, que pretendem ensinar.

Em 2006, nasce a rede social em Hong Kong, lançada inicialmente como uma rede internacional para intercâmbio de idiomas. A ideia dos cofundadores, Kevin Chen e Yongyue Jiang, era unir pessoas para aprenderem línguas umas com as outras ao redor do mundo.

Inicialmente, utilizavam uma logomarca rosa muito brilhante, pois consideravam que isso ajudaria na divulgação e destaque da marca, conforme a Figura 2:

²⁷ Confira em: <https://company.italki.com/>

Figura 2 - Primeiro logotipo do Italki



Fonte: *Italki.com*

A partir de 2016, a empresa decidiu mudar de a cor para vermelho e o *design* da marca. Hoje em dia, a logomarca mudou bastante, estando o nome *Italki* dentro de um balão vermelho de diálogos (Figura 3).

Figura 3 - Novo logotipo do *Italki* a partir de 2016



Fonte: *Italki.com*

De acordo com dados da plataforma *Italki*, em 2006 Kevin Chen e Yongyue Jiang fundaram a companhia como uma comunidade de intercâmbio de idiomas *online*. Inicialmente, o *site* estava focado, apenas, no desenvolvimento de recursos gratuitos para a comunidade. Entretanto, em 2009, o *site* fez um lançamento oficial no mercado e os professores puderam cobrar por suas aulas, fornecendo serviços de tutoria *online*. A partir daí, os professores, puderam definir o preço das aulas e cronogramas personalizados, no *Italki*.

Em 2012, a equipe *Italki*, finalmente, encontrou “seus anjos”, os grandes investidores, que apostaram na ideia e forneceram suporte financeiro relevante para expansão do negócio. Dessa forma, puderam crescer bastante, ampliaram o leque de

idiomas oferecidos ao público internacional e, assim, alcançaram uma fatia maior de novos alunos.

A expansão da empresa foi contínua e, em 2016, os dirigentes relançaram o *site* e os aplicativos móveis e renomearam o logotipo "*Neon Salmon*". No mesmo ano, concluíram uma temporada de financiamento com uma empresa chinesa de educação on-line, denominada *Hujiang*.

Em 2019, toda a equipe *Italki* se muda para um escritório próprio e inicia o processo de expansão de suas equipes internacionais. A primeira aquisição foi a *Lingbe*, com sede na Espanha. Antes de ser vendida para o *Italki*, a *Lingbe* era um aplicativo muito forte no ramo de aprendizagem de línguas via celular.

A *Lingbe* era um aplicativo móvel gratuito, em que os usuários podiam ligar para nativos de outros países ao redor do mundo para praticarem línguas, instantaneamente. A ideia era promissora, portanto, o *Italki* comprou a empresa espanhola, que foi anexada à plataforma on-line via computadores, que já existia. Assim, o alcance da empresa foi ampliado via computadores e, agora, via dispositivos móveis. No mesmo ano de 2019, o anúncio da aquisição e relançamento oficial foi feito pelo *Italki*.

Em 2020, a equipe *Italki* continuou com a missão de sempre melhorar a experiência de aprendizagem de língua e trocas culturais de seus clientes, pois consideram que a experiência do aprendizado de uma língua nunca cessa.

Atualmente, o escritório central do *Italki* está instalado em Shanghai na China e, apesar de ser uma empresa chinesa, utiliza o inglês como língua franca para oferecer seus serviços aos clientes ao redor do mundo, com a possibilidade da tradução para diversas outras línguas das páginas *on-line* caso o cliente prefira. A empresa tem crescido bastante, a ponto de ter uma boa posição no ranking das plataformas concorrentes, conforme mostramos no Quadro 3:

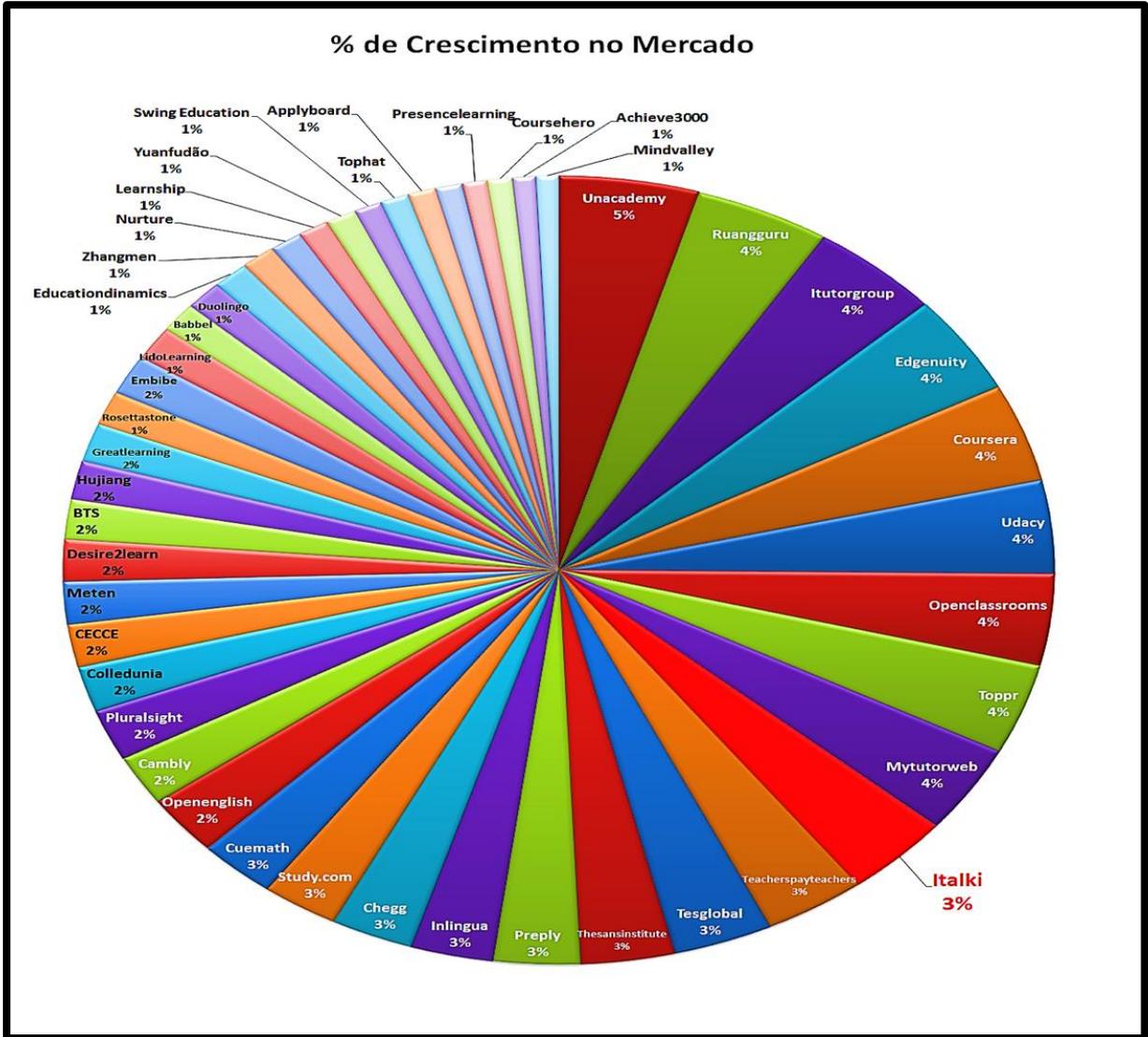
Quadro 3 - Posição no mercado por concorrência e quantidade de funcionários

POSIÇÃO NO MERCADO POR Nº. DE FUNCIONÁRIOS (CONCORRENTES)	
1ª Unacademy	2370
2ª Ruangguru	2300
3ª Itutorgroup	2210
4ª Edgenuity	2130
5ª Coursera	2090
10ª Italki	1800
19ª Openenglish (Inglês)	1280
32ª Babbel	629
33ª Duolingo	629

Fonte: *Italki.com*

Como podemos ver no Gráfico 1, em 2020, a empresa *Italki* alcança a marca de 3% do mercado mundial de ensino de línguas estrangeiras, portanto, está entre as maiores escolas de *on-line* de língua estrangeira, pois oferece um ensino acessível e democrático e se adapta a todos os horários do planeta.

Gráfico 1 - Nível de crescimento no mercado de ensino de línguas

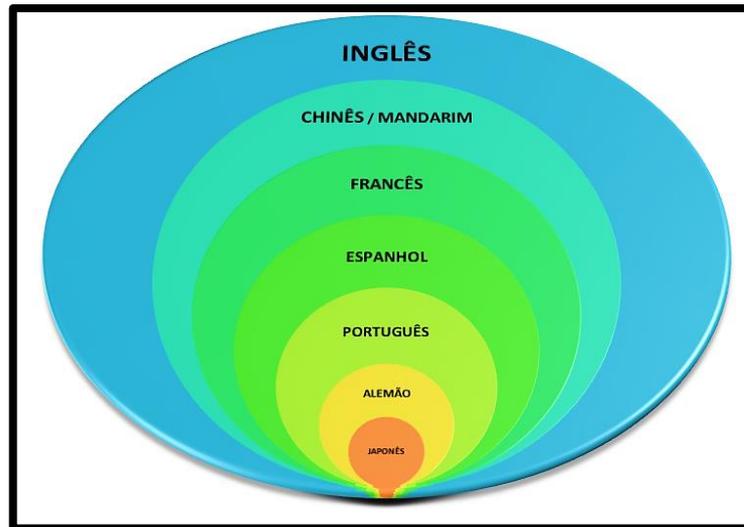


Fonte: Italki.com

Agora que apresentamos nosso contexto de pesquisa, descrevemos na próxima seção o panorama do ensino de línguas na plataforma, com ênfase na procura pelo português como língua estrangeira.

3.3.1 Modelo de aula on-line e equipamentos utilizados

De acordo com dados da plataforma *Italki*, apresentamos hierarquicamente na Figura 4 as principais línguas, no quesito volume de procura pelos aprendizes. A língua portuguesa se encontra logo após o espanhol, em quinta colocação, vejamos:

Figura 4 - Línguas mais procuradas por aprendizes no *Italki*

Fonte: Plataforma *Italki* (2020).

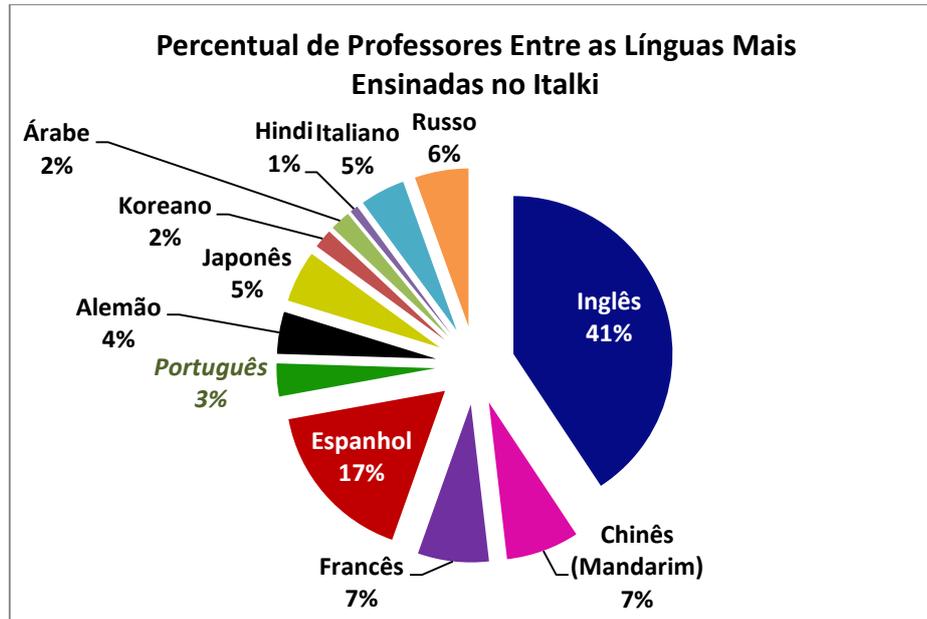
Segundo dados da plataforma, em 30 de agosto de 2020, no que tange ao número de professores por língua, o português ocupa a nona posição, o que corresponde, a 3% dos professores totais da empresa. A versão mais procurada é o português brasileiro seguido do português de Portugal, conforme mostramos na Tabela 1 e no Gráfico 2, respectivamente:

Tabela 1 - Quantidade de professores por idioma em 30/08/2020

Ranking	Idioma	Total
1ª	Inglês	4679
2ª	Espanhol	1921
3ª	Chinês (Mandarim)	854
4ª	Francês	830
5ª	Russo	628
6ª	Japonês	609
7ª	Italiano	525
8ª	Alemão	495
9ª	Português	387
10ª	Árabe	239
11ª	Koreano	224
12ª	Hindi	95

Fonte: Plataforma *Italki* (2020).

Gráfico 2 - Gráfico do percentual de professores / língua



Fonte: *Italki.com*

Além destas línguas mais populares, que são procuradas pelos aprendizes de línguas estrangeiras, a plataforma *Italki* disponibiliza uma infinidade de opções de línguas e dialetos orais diferentes e, também a Língua de Sinais de cada país.

Especificamente no *Italki* a língua Portuguesa está no rol das línguas mais populares, vindo em 5º lugar logo atrás do espanhol na procura pelos alunos (Conf. Figura 4). A versão mais procurada é o português brasileiro seguido do português de Portugal.

Em 2020, a plataforma disponibiliza um número oficial de 387 professores de português, que lecionam em diferentes línguas e dialetos. Deste número total, 294 são professores de português brasileiro e 35 de português de Portugal. É nítida a robusta diferença na quantidade de professores de português brasileiro em comparação com o português europeu.

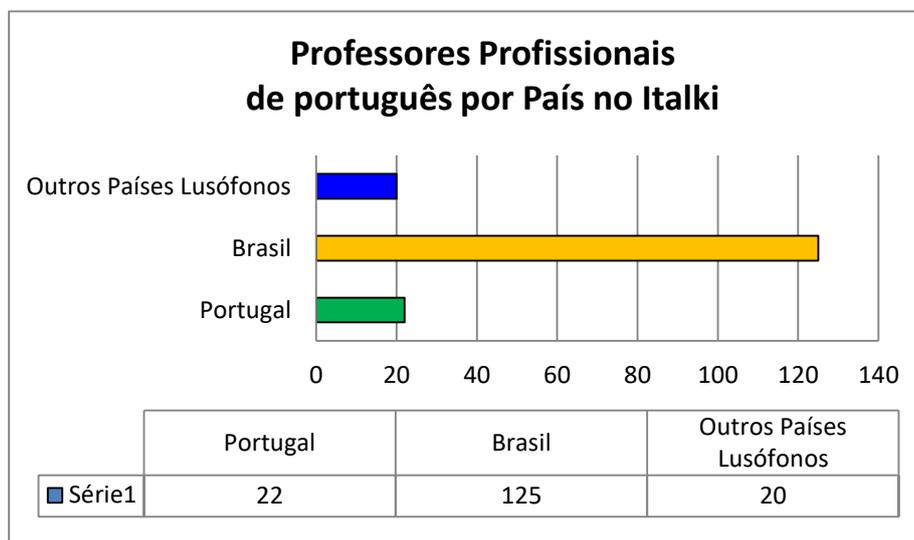
Ressaltamos aqui que não dispomos de dados quantitativos relativos aos alunos de português brasileiro, europeu, entre outras categorias. Consideramos que a grande quantidade de professores talvez reflita uma procura maior pelo dialeto brasileiro, em detrimento de outras versões de português como o europeu, o africano ou o asiático. Mas precisaríamos de dados concretos para afirmar isso com segurança.

Do total de professores, que ensinam língua portuguesa e seus dialetos, contabilizados a partir dos dados coletados da plataforma *Italki*, os professores brasileiros são maioria sendo seguido logo após por Portugal. Apenas para efeitos de simplificação de contagem, incluímos o restante dos professores dos outros países lusófonos, juntamente com os professores estrangeiros, que são certificados em língua portuguesa, em um único terceiro grupo de professores.

Desse total geral de professores, os professores tutores podem migrar para a categoria de professor profissional, desde que comprovem as necessárias habilitações para as novas funções. No entanto, uma vez evoluindo para o cargo de professor profissional, a licença de professor tutor é cancelada. No caso dos professores que já ingressaram na plataforma com o status de profissionais não poderão atuar como professores tutores.

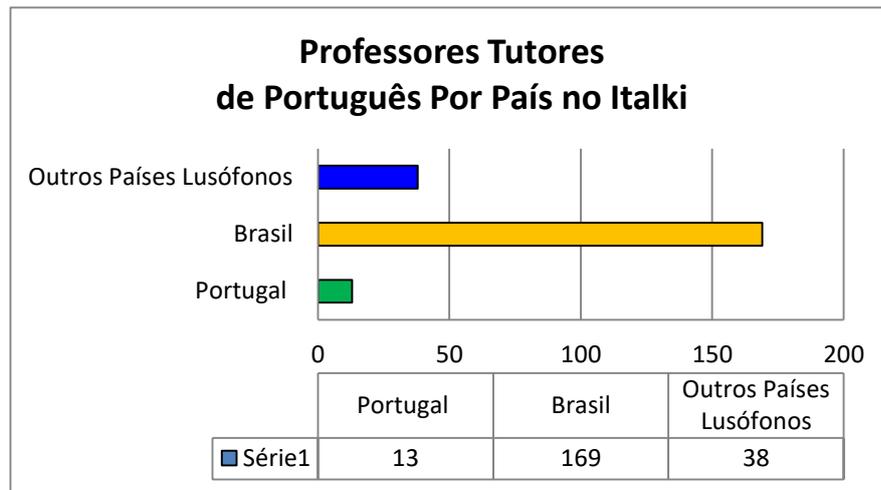
Os Gráficos 3 e 4 nos dão uma visão mais clara dos tipos e das quantidades de professores de português como língua estrangeira por categorias (tutor/profissional) e pela nacionalidade/origem dos professores.

Gráfico 3 - Número de professores profissionais



Fonte: *Italki.com*

Gráfico 4 - Número de professores tutores



Os professores tutores são qualificados, no entanto, em geral, não possuem formação específica em línguas, pois são graduados, mestre ou doutores em diferentes áreas do conhecimento, tais como Matemática e Geografia. Além disso, alguns são nativos, sem graduação, mas desejam ensinar a língua materna em conversações *on-line* e, assim, compartilham sua intuição linguística. Esse trabalho é remunerado. Para esta categoria, em números gerais, o Brasil tem uma quantidade bem maior de professores do que outros países. A não exigência de titulação facilita a vinculação com a plataforma *Italki*, como professor tutor. Vejamos os números a seguir:

Nessa categoria, o Brasil possui mais professores tutores do que profissionais, no entanto, esse fato não ocorre entre professores oriundos de Portugal, dos demais países lusófonos e de outras nacionalidades.

De maneira geral, o Brasil detém a maioria dos professores de língua portuguesa na plataforma, no entanto, o *Italki* não especifica a versão de português, que é escolhida pelo aluno. Quando perguntamos aos aprendizes, por que eles escolheram o português brasileiro, eles dizem que acham o português de Portugal charmoso e/ou elegante, contudo, seria uma língua de maior complexidade, no momento de compreensão auditiva. Portanto, o aspecto fonético pode ser considerado como um fator de influência forte na escolha do dialeto brasileiro.

Segundo a percepção de alguns aprendizes de PB,²⁸ o uso enfático das vogais e a melodia da língua portuguesa do Brasil, de alguma forma, facilitam a compreensão. Ressaltamos que esses dados são oriundos de conversas informais e pura especulação dos aprendizes sobre as línguas. Precisaríamos aplicar testes em experimentos específicos para averiguar se essas impressões dos aprendizes se confirmariam ou não, contudo, isto não é o foco de nossa pesquisa.

Tabela 2 - Professores de língua portuguesa ao redor do mundo no *Italki*

Tipo de professor	Portugal	Brasil	Outros países Lusófonos ou Estrangeiros Certificados	Total
Professor Profissional (PP)	22	25	20	67
Professor Tutor (PT)	13	69	38	20
Total	35	94	58	87

Fonte: Adaptado da Plataforma *Italki*.

Como falamos anteriormente, o *Italki* é uma plataforma on-line livre para o aluno e para o professor, porque não existem contratos e horários impostos como em uma empresa tradicional. Se o aluno decide ter aulas com algum dos professores da plataforma em quaisquer das línguas que escolher, ele precisa, apenas, entrar na página da *web* ou via *smartphone* e escolher o(a) professor(a) que mais lhe agrada. No *Italki*, também, não existe uma metodologia fixa, portanto, cada professor(a) desenvolve suas aulas da forma que considerar mais adequada para si e para o aluno.

Os valores das aulas variam entre 4\$ a 80\$ por hora de aula. Alguns professores-tutores cobram altos valores por suas aulas, no entanto, o professor profissional se sente mais confortável para estabelecer valores mais altos por cada aula, devido à sua larga experiência e formação com línguas. Para o professor profissional, o valor mínimo por aula é de 8\$, ou seja, a menor aula de 30 minutos não pode ser inferior a 8 dólares americanos. Os tutores têm um limite mínimo de 4\$.

Existem alguns filtros para facilitar a escolha do aprendiz, no momento da escolha do professor, por exemplo: país de origem, preço da aula, disponibilidade de dia e horários, a categoria de professor se tutor ou profissional, nativo ou não nativo.

O aluno pode optar por ter aulas com professores, apenas, tutores, que são nativos e o valor da aula é mais baixo; ou ter aulas com professores profissionais, que

²⁸ Português brasileiro.

estudaram línguas na universidade, em cursos específicos e têm certificação de seus conhecimentos. Na plataforma, os professores profissionais têm autonomia para elaborar e oferecer até 6 tipos de cursos diferentes, tais como: um curso de português para alunos de nível básico, um de gramática, um de escrita e um de pronúncia brasileira.

O professor tutor passa por uma seleção simplificada com envio, apenas, de documentos pessoais, que comprovem sua nacionalidade, nível de estudo mínimo e vídeo de apresentação. O valor de sua aula é mais baixo e tem o limite mínimo de 4 dólares americanos. Não pode oferecer cursos específicos na língua que ensina, apenas, a prática de conversações com seus alunos.

O professor profissional passa por um processo rigoroso de seleção, pois precisa enviar seus diplomas de graduação, especializações, mestrados, doutorados ou certificações de teste de proficiências, internacionalmente conhecidos, que comprovem nacionalidade, habilidades linguísticas, na língua que pretendem lecionar. O valor mínimo de sua aula é maior, a partir de 8 dólares. Os tutores e os professores profissionais podem oferecer aulas com diferentes durações. Existem quatro modalidades, aulas de 30, 45, 60 e 90 minutos.

Depois que o aluno escolhe e agenda a aula, o professor tem até o horário da aula para aceitar ou recusá-la. As aulas são feitas em plataforma própria do *Italki* ou, em aplicativos sugeridos pela plataforma como *Skype*, *Face Time*, *Google Hangouts*, *WeChat* e *QQ* através do computador, *laptop* ou um celular que suporte os aplicativos.

Em geral, os pagamentos são feitos em dólar, mas podem ser feitas negociações em euro ou libras esterlinas, isso dependerá do país em que o aluno mora. Para contratar as aulas, os alunos precisam comprar créditos, usando cartões de crédito ou contas bancárias *online* como *paypal* ou *payoneer*. Os créditos adquiridos só podem ser utilizados na plataforma *Italki*.

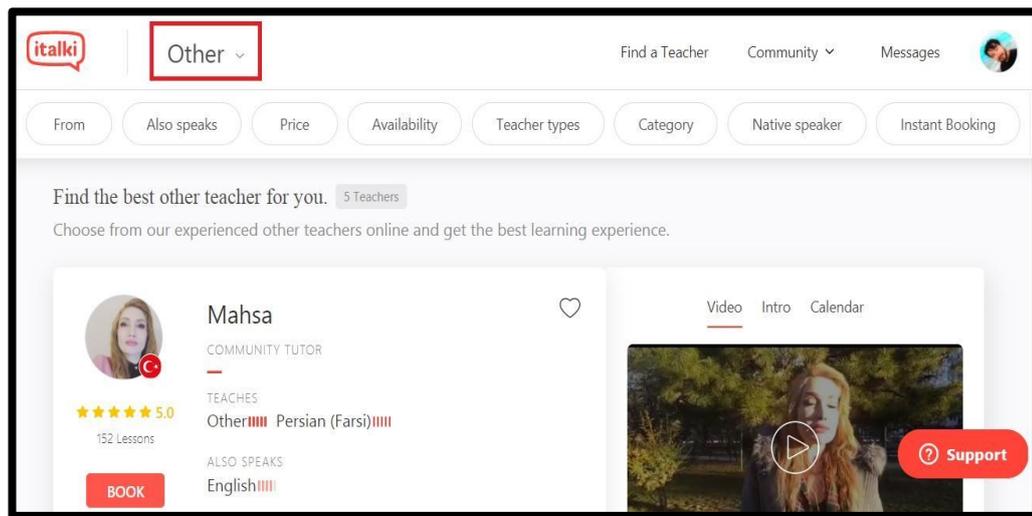
O *Italki* fornece uma lista de inúmeros dados, que orientam o aluno *Italki* iniciante em relação ao funcionamento da plataforma, antes do agendamento das aulas e contato com o professor. Incluímos essa lista em nossos anexos.

Quando a aula é feita e o aluno confirma a conclusão, a plataforma transfere os créditos para a conta *Italki* do professor com valores correspondentes ao dólar americano. Antes da transferência, a plataforma *Italki* desconta 15% do valor da

aula ministrada pelo professor, como a taxa de comissão da plataforma e, o restante é lançado na conta bancária do professor.

Existem professores e alunos do mundo inteiro, por conseguinte, o fuso horário poderá ser um problema, cabendo ao professor total autonomia para escolher em que horários e dias quer trabalhar com liberdade e sem pressão de metas a atingir.

Figura 5 - Plataforma *Italki* de inscrição e escolha do professor



Fonte: Plataforma *Italki*.

Quero, agora, apresentar minha experiência profissional na plataforma *Italki*, portanto, volto a usar os verbos na primeira pessoa do singular, com enfoque no processo de seleção.

Para entrar ingressar como professor profissional de Língua Portuguesa no *Italki*, participei de uma seleção foi bem rigorosa. Inicialmente, preenchi um formulário extenso com todos os dados pessoais, principais documentos e comprovações de experiência e formações, tais como: certificados de escolas, universidades, graduação, especialização e mestrado, pois ainda não havia concluído o doutorado.

A plataforma solicitou um vídeo de apresentação com enfoque nas habilidades e nas metodologias empregadas, que gravei e legendei em português e inglês. Esse vídeo, depois de aprovado, foi utilizado pela plataforma como minha apresentação junto aos alunos. Dessa forma, aluno pôde agendar a aula.

Após toda a documentação ser aprovada pela comissão do *Italki*, recebi um e-mail para um encontro *on-line* via *Zoom* com um dos membros da equipe de treinamento da plataforma *Italki*. Esta reunião estava disponível em espanhol, inglês

ou Mandarim; tal etapa foi decisiva para minha aprovação. Fiz algumas perguntas e, também, recebi as primeiras instruções relativas ao uso da plataforma e demais procedimentos.

Todo o processo de seleção, desde a inscrição *on-line* via edital e a conferência, durou 12 dias. Após esse período, recebi licença e acesso completo ao *Italki* e, assim, comecei a criar cursos e aulas para ensinar a língua portuguesa do Brasil para estrangeiros.

O processo de seleção ocorreu em fevereiro de 2020 e, logo, no dia 04 de março, o primeiro aluno solicitou aula comigo, diretamente, da Rússia. Desde o aluno número um até a presente data, já tive mais de 250 aulas com alunos dos mais diversos países, tais como: Rússia, Bielo Rússia, Suíça, Alemanha, Bélgica, Holanda, Finlândia, Turquia, Irlanda, Tailândia, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Honduras, Panamá, Costa Rica, México, Argentina, Chile, Uruguai, Venezuela, Peru e Colômbia.

A experiência de lecionar *on-line* a língua portuguesa, praticada e falada por muitas pessoas, que já falavam outras tantas línguas, tem sido enriquecedora, pois me possibilitou observar a reação de cada um às unidades lexicais e sintáticas da língua portuguesa. As reações são diversas, pois dependem da língua materna de cada aluno e, também, das outras línguas, nas quais são proficientes. Ressalto que muitos alunos são multilíngues, pois falam, de pelo menos, três línguas, incluindo a língua materna.

Nesta pesquisa, utilizei o modelo de aula de conversação, no qual fiz algumas perguntas aos alunos e estimulei a conversação livre, tendo considerado o grau de timidez e domínio da língua do aprendiz.

Meus alunos estão em nível intermediário e avançado de proficiência em português brasileiro, portanto, conseguem se comunicar com facilidade e a conversa flui tranquilamente. Nas aulas de conversação, sempre, há pequenas dicas de gramática, tópicos culturais como costumes, tradições e expressões idiomáticas, trocas de experiências culturais e discussões sobre diversos temas. Convém esclarecer que os temas religião e política não devem ser inseridos ou incentivados pelo professor, pois, de acordo com política da companhia os assuntos polêmicos causam mais mal-estar do que aprendizado linguístico. Por serem temas polêmicos evita-se falar sobre tais tópicos, mas em casos em que os alunos perguntam sobre, a discussão pode ocorrer, desde que o professor saiba conduzir a discussão para não constranger ou gerar atritos com os alunos, clientes do *Italki* e também do professor.

Este tópico pode ser aprofundado a partir do trabalho de Pinheiro (2018, p. 14) sobre categorização dos culturemas. Esta autora procurou em sua pesquisa, entre outros pontos, analisar "[...] de que forma a identidade nacional se representa na língua." Pinheiro (2018) não trabalhou com aprendizagem do português como língua estrangeira, no entanto, o aporte de sua pesquisa é pertinente ao presente estudo, no que se refere à questão da identidade.

É notória em toda aprendizagem de língua estrangeira, isso é comentário pessoal e experiencial, que o aprendiz tente buscar aprender as palavras mais corriqueiras, as expressões idiomáticas, ou símbolos culturais, que Pinheiro (2018) considera como culturemas. No entanto, afirma que "Não há nas pesquisas um repertório, tampouco a descrição do fenômeno como uma classe, reunindo as semelhanças e diferenças, ou uma categorização, que os identificam como culturemas" (PINHEIRO, 2018, p. 15).

Desse modo, expressões cotidianas, conforme exemplos abaixo: "dar um branco", "rodar a baiana", podem ser incompreensíveis até mesmo para falantes de português que não sejam brasileiros. Nessas expressões se encontram as diferenças subjetivas e emocionais na aprendizagem do sujeito, que escolhe aprender o português brasileiro e o português de Portugal. Ainda retomando Pinheiro (2018, p. 18),

[...] é o conhecimento desses termos ou combinações de elementos que outorga naturalidade comunicativa ao falante estrangeiro, ou seja, a utilização/compreensão das palavras certas, nas combinações certas, no contexto certo.

Sobre esse aspecto, ocorre mais do que a outorga da naturalidade comunicativa, ou seja, a identificação subjetiva e emocional do sujeito aprendiz, que consegue compreender o significado das palavras e, também, apreender o sentimento real do significado das expressões.

Para melhor compreensão dos procedimentos de uma aula, apresento uma imagem, Figura 11. O aluno agenda a aula de acordo com a disponibilidade de cada professor, pré-exibida na plataforma. O professor tem a possibilidade de aceitar ou recusar aquele aluno, até o dia e hora da aula.

Figura 6 - Aula de conversação em português como língua não materna com aluno



Fonte: Próprio autor

As aulas buscam trazer situações bem naturais de conversação, a fim de levar os participantes a um estado de conforto na relação com o professor. Essa metodologia se aproxima do que Maia-Vasconcelos (2005) denomina de clínica narrativa, situação na qual é gerada uma relação de confiança durante uma interação, como busca a uma conversação de qualidade. Nessa conversação, ambos os interlocutores podem utilizar todos os seus recursos lexicais disponíveis para seu desenvolvimento linguístico. O professor pode usar *slides*, *pdf*, imagens, áudios, vídeos e qualquer recurso audiovisual, que a plataforma suporte. A câmera sempre fica aberta e disponível, pois a interação visual com gestos e expressões faciais facilita o entendimento e a interação, bem como as trocas de experiências, como mostramos nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Exemplo de slide usado em aula



Fonte: Próprio autor

Outro exemplo de *slide* e técnicas utilizadas para explicar conteúdos e conceitos que ultrapassam a língua, como sistema e, alcançam a língua como uso. Aqui nós apresentamos diferentes informações para o aprendiz, ora expressões idiomáticas que são ensinadas com auxílio de imagens, ora falamos de gramática, ora de vocabulários novos, sendo que o mais importante é se comunicar o máximo de tempo possível em língua estrangeira, português brasileiro.

Figura 8 - Slide usado em aula sobre expressões idiomáticas ou culturemas



Fonte: Próprio autor.

Essas observações linguísticas me instigaram a investigar como a língua portuguesa é absorvida e produzida por estrangeiros de diferentes *backgrounds* linguísticos. Surgiu mais questionamento: até que ponto o acervo lexical e a estrutura sintática original da língua são preservados e reproduzidos e, até que ponto são substituídos ou alterados pelos diferentes aprendizes de português como língua estrangeira? Essas questões serão abordadas com maior profundidade nas análises das conversas com os alunos que aceitaram participar de nossa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreensão e identificação das alterações de código, que surgirem nas interações, utilizamos diferentes cores para cada idioma diferente do português brasileiro (laranja para o espanhol e azul para o inglês).

Expomos as transcrições escritas, logo em seguida um quadro com as principais recorrências coletadas do depoimento de cada participante separadamente. Na sequência, faremos algumas considerações e análises baseadas principalmente em nossas hipóteses e objetivos antes de nossa conclusão global da pesquisa.

Reafirmamos que nossos participantes foram 6 sujeitos multilíngues, que classificamos conforme mostra o Quadro 4:

Quadro 4 - Resumo dos participantes da pesquisa

Nome	País de Origem	País de Moradia	Língua materna	Faixa Etária	Gênero
Aluno 1	Argentina	EUA	Espanhol	30-50	Feminino
Aluno 2	México	EUA	Espanhol	30-50	Masculino
Aluno 3	Honduras	Panamá	Espanhol	30-50	Masculino
Aluno 4	Bolívia	Bolívia	Espanhol	30-50	Masculino
Aluno 5	Irlanda	Irlanda	Inglês	30-50	Masculino
Aluno 6	EUA	EUA	Inglês	30-50	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa.

Submetemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará e obteve o parecer favorável: Nº 4.506.084, em 21 de janeiro de 2021, que se encontra anexo a esta tese. Apresentamos a seguir os sujeitos participantes, um a um, com trechos que consideramos essenciais à nossa discussão.

4.1 Transcrições das falas dos participantes

Fizemos as transcrições das entrevistas com os 6 participantes e a íntegra de todas elas estão disponíveis nos apêndices. Apresentamos, na sequência, alguns trechos que merecem destaque pelas ocorrências que dizem respeito ao objeto de estudo inicial e complementar desta tese, a saber, a recorrência da alternância de códigos e a relevância do que denominamos de **identidade emocional** para a aprendizagem de uma língua.

Figura 9 - Nacionalidades dos participantes da pesquisa



Fonte: Adaptado de Google Imagens (imagem modificada pelo próprio autor)

Esclarecemos nosso posicionamento em relação à recorrência da alternância de códigos (*Code-switching*) aqui verificada. Essa alternância de diferentes aspectos entre as línguas é bastante positiva e necessária. Consideramos essas recorrências como parte importante e essencial em um processo de interlíngua, ou seja, de uso de uma língua intermediária transitória no processo construção (aprendizagem) de uma língua estrangeira na mente do aprendiz.

4.1 Participante Argentina - Córdoba (espanhol)

A participante Argentina (Quadro 5) é uma mulher de 58 anos que nasceu na Argentina, filha de argentinos que não falavam outra língua além do espanhol. Passou a maior parte de sua vida até a fase adulta na Argentina, tendo vivido a maior parte do tempo em Córdoba, onde se formou em Arquitetura. Ela se casou, ficou viúva e depois decidiu se mudar para os Estados Unidos, onde vive há mais de 20 anos. Casou-se novamente com um americano e, hoje, trabalha como arquiteta nos Estados Unidos, portanto, vivem imersos na cultura e língua americana. O casal não tem filhos, mas a participante argentina tem uma irmã, que também mora nos Estados Unidos junto com as filhas, suas sobrinhas.

Quadro 5 - Participante Argentina

Nacionalidade	País de Residência	Línguas faladas	Língua nativa	Língua dominante	Idade	Nível
Argentina	Estados Unidos	Espanhol ¹ Inglês ² Português ³	Espanhol	Inglês	58	¹ Nativa ² Avançado ³ Intermediário

Fonte: *Italki.com*

A participante vive sozinha com o marido que só fala inglês, por isso, ela se encontra completamente imersa na língua e cultura americana. O único contato com sua língua materna, o espanhol, ocorre em datas e comemorações especiais feriadados, quando o casal visita a irmã argentina e sobrinhas americanas. Ela afirmou ser natural o uso do espanhol, especificamente, com irmã, mas sempre precisa retornar ao inglês automaticamente para falar com o com o marido, amigos e colegas de trabalho americanos.

Quadro 6 - Dados da participante Argentina

Desvios Fonéticos	Desvios Lexicais (Code-switchings)	Desvios Sintáticas (Code-switchings)	Desvios Semânticos Pragmáticos	Mesclas
Apossentar /aposē'tar/ Iguazu /iguá'zu/ Comenssei /komē'sei/ Pesquissar /peski'sar/ Áte /'atɛ/ Ma /'ma/ Sao Paulo /saū'paulu / Dessolado /'desoladu/ Volte /volte/ Voltamos /voltamo/ Año /Año/ Comunicar /Kõmiwnikar/ Con /kon/ Doblada /Doblada/ Dobladinha /dobla'dʒĩɲe/	Non Dizioto Tenia Iguazu Años So, So Empecé Enton... Hermã Libre Tene Poblado Dice Remote Un Avion Iléus Far Away Arribamos Una Así Dicen Loca Vino otras Tan Lejos Far Away, Far Away Again	"Ela És , Ela É Uma Artista" --- " Ela É Meu Parceira" --- " Si, De Ai Você Tem Que Pegar Um Carro, Dois Horas." --- "Fomos Uma Vez E Nós Apaixonamos" --- " Iva Estudar" --- "Você Dirige Dois Horas" --- Da Terra Es La BR-30 --- "E Se Alguien Roba They're Gonna É... Eles Van a Capturar, Como Você Dice? " --- "...Eu Acho Que Se Eu Voltara , E Ficara Mais Tempo Eu Poderia Fazer Amigos Na Povo ".	-	<i>Irmãna</i> (irmã) <i>Centrinho</i> (Centro) <i>Dizen</i> (Dizem) <i>Cocoteiro</i> (Coqueiro)

<i>Palmeira</i> /palmei're/	<i>Quise</i> <i>Iva</i> <i>Estudiar</i> <i>Con</i> <i>Es</i> <i>La</i> <i>Preguntava</i> <i>Casi</i> <i>Robos</i> <i>Una</i> <i>Alguien</i> <i>Roba</i> <i>They</i> <i>'re</i> <i>Gonna</i> <i>Personas</i> <i>Son</i> <i>Ice-Cream</i> <i>Hermana</i> <i>Toalla</i> <i>Persona</i> <i>Va</i> <i>Sí</i> <i>Machete</i> <i>Muy</i>			
--------------------------------	---	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pudemos observar no depoimento e na coleta que fizemos no Quadro 8, já citado, verificamos que a participante da argentina possui um nível intermediário de português que a possibilita se comunicar bem. No entanto, percebemos ainda que houve uma influência relevante de sua língua materna, o espanhol, com 50 recorrências de palavras espanholas similares ao português e, algumas mesclas de português e espanhol.

É muito importante ressaltarmos um fator curioso, mesmo ela vivendo completamente mergulhada na cultura e língua americana, por mais de vinte anos, ocorreram pouquíssimas influências da língua inglesa, sua segunda língua e língua dominante. Em suas falas, surgiram apenas cinco palavras em inglês e uma delas foi utilizada propositalmente em uma pergunta, na busca de uma tradução correspondente no português.

Podemos observar que, com esta participante, nossa hipótese para parece ganhar força, no momento em que ela dá preferência a itens lexicais do espanhol, sua língua materna não dominante, em detrimento da língua inglesa. Reafirmamos que o inglês é sua língua de vivência diária, em quase todos os contextos, com exceção, apenas, das visitas pontuais e curtas que faz a irmã em feriados especiais.

Quanto ao uso de estruturas gramaticais, nossas hipóteses também parecem se confirmar, pois as alternâncias que ocorrem de outras línguas diferentes do português sinalizam para uma maior presença do espanhol do que do inglês, pois cerca de 10 ocorrências sintáticas estranhas foram do espanhol e, apenas, uma emergiu do inglês em momento de fala natural. Assim, reforçamos completamente nossa hipótese de que falantes de línguas similares ao português, como o espanhol, recorrem à sua língua materna, mesmo que ela não seja a língua dominante de uso diário. Assim os falantes utilizariam, consciente ou inconscientemente essa língua similar para suprir brechas ou falhas no português que ainda não foi completamente dominado. Isso foi exatamente o que verificamos com a participante argentina faz.

Enfatizamos que a maioria dos desvios fonéticos de pronúncia em relação ao português foram de língua espanhola, sendo apenas um de língua inglesa. Talvez isso indique um sotaque nativo resistente da língua espanhola devido à forma como alguns fonemas /m/, /n/ / l / e /z/ são produzidos diferentemente em português e espanhol. Esse tema precisa ser analisado em estudos futuros.

Afastando-nos da parte lexical e estrutural da língua e partindo para a que mais nos interessa, ou seja: através desta autonarrativa, descobrir as principais motivações, que impulsionam a participante argentina a estudar e querer cada vez mais evoluir e se aperfeiçoar no português brasileiro. Este idioma não é uma língua de herança, nem uma língua de negócios/ trabalho. Além disso, o português brasileiro não é uma língua dominante, na qual ela precise se comunicar no dia a dia. Surge assim, o questionamento: o que move a participante argentina a querer tanto aprender a falar o português fluentemente e ter duas aulas fixas semanais de conversação no *Italki* com um professor brasileiro?

De acordo com suas falas, ela possui lembranças profundas de sua infância quando sua mãe tocava músicas da MPB brasileira na Argentina. Alguns cantores marcaram fortemente esses momentos familiares, fazendo-a apreciar a música brasileira.

Na juventude teve a oportunidade de visitar o Brasil, e se apaixonar pelo clima quente, pelas praias belas, pelo humor, simpatia e gentileza do povo brasileiro. Mas, em uma dessas viagens, ela se frustrou fortemente por não poder se comunicar e se conectar com o povo do Brasil com quem ela tanto se identificou e se apaixonou, tendo criado um forte laço de identidade emocional.

De acordo com a participante, sua principal motivação é decorrente, basicamente, da admiração pelo povo, da cultura, das paisagens, das músicas e das comidas brasileiras. A participante argentina se identificou completamente com esta cultura, se sentindo muito bem acolhida pelo povo e jeito brasileiro²⁹. Isso a motiva a voltar ao Brasil e querer mais e mais estudar e se tornar fluente em português brasileiro para poder se conectar, não apenas, com as praias, a música a comida, mas se conectar linguisticamente com esse povo que ela tem tanta afeição.

Com isso, verificamos que a autonarrativa a faz reviver momentos pessoais da infância e de viagens ao Brasil e, também, provoca sua aproximação com uma língua, que não é viável para sua comunicação diária, nem para o seu trabalho de arquiteta. Mesmo assim, o uso do português brasileiro consegue transformá-la, pois, a cada semana, durante duas aulas, muda sua rotina nos seguintes aspectos: ela tenta criar uma atmosfera brasileira, pois modifica a configuração de suas redes sociais, do celular para o português; assiste filmes sempre com áudio em português para evoluir e ser mais fluente. A autonarrativa pode ajudá-la a alcançar estes objetivos e possibilita sua evolução como falante multilíngue.

4.2 Participante México - Mexicali (espanhol)

O participante do México tem 32 anos e viveu em seu país de origem por 27 anos, morou na Áustria por 6 anos, onde aprendeu um pouco de alemão e, hoje, vive nos Estados Unidos há 5 anos. Seus pais vivem no México e falam espanhol como língua materna e sua mãe fala o inglês em nível intermediário.

Conforme já citamos, o participante México vive, atualmente, nos Estados Unidos e estuda a língua inglesa desde os 12 anos, quando começou na escola ainda no México. Morava na cidade Mexicali, na fronteira com os Estados Unidos, às vezes, visitava o país americano para fazer comprar ou passear. Sua esposa, também mexicana, mora com ele nos Estados Unidos. No começo, ela não falava inglês, mas hoje ela já fala o inglês necessário para uma confortável convivência com os nativos.

²⁹ Ver depoimento no apêndice.

Quadro 7 - Participante do México

Nacionalidade	País de Residência	Línguas Faladas	Língua Nativa	Língua Dominante	Idade	Nível
Mexicana	Estados Unidos	Espanhol ¹ Inglês ² Português ³ Francês ⁴ Alemão ⁵ Mandarim ⁶	Espanhol	Inglês	28	¹ Nativo ² Avançado ³ Intermediário ⁴ Básico ⁵ (iniciante) ⁶ (iniciante)

Fonte: Dados da pesquisa.

O participante México afirmou ter começado a estudar o português brasileiro integralmente em 2020, antes disso, ele só aprendia vocabulários. Ele fala o espanhol como língua nativa, mas só a utiliza com a esposa, quando estão juntos e a sós em casa. Ele também fala o inglês como segunda língua, que se tornou a língua dominante de convivência geral e de trabalho.

O participante México fala o português brasileiro como terceira língua, em um nível intermediário muito bom. Para ele, o português brasileiro não é um tipo de língua para o trabalho, nem para convivência diária, apesar de muitos brasileiros morarem na América do Norte. Ele a reconhece como uma língua com a qual se identificou, quando esteve em um restaurante brasileiro e, simplesmente, decidiu estudá-la para se comunicar com os brasileiros, em ambientes de convivência social livre.

O participante Mexicano fala o alemão como quarta língua, mas afirma ter perdido um pouco da fluência por falta de prática. Também se dedicou ao francês e chinês (Mandarim) por um ano cada língua, como línguas adicionais, mas não chegou a dominá-las profundamente. Consegue ler em francês, mas não tem habilidades para falar. A língua chinesa está, praticamente, apagada de sua memória.

Em sua autonarrativa, o participante Mexicano deixa claro sua paixão pela língua portuguesa, desde a primeira vez, em que esteve em um restaurante brasileiro nos Estados Unidos. Os clientes poderiam ser atendidas em inglês, português e espanhol, sua língua materna, no entanto, ele ouviu as pessoas falando em português, tendo percebido alguma semelhança sonora com o espanhol. Esse foi o gatilho para que ele se interessasse pela língua portuguesa do Brasil e sua cultura, apesar de não conhecer o nosso país.

Inicialmente, ele começou a estudar a língua sozinho, tendo utilizado aplicativos como o *Busu* para adquirir vocabulário e, depois, foi criando uma atmosfera

de português ao seu redor, por exemplo: lendo livros, ouvindo músicas, assistindo vídeos e filmes na Internet todos em português. Por conseguinte, fez uma verdadeira imersão individual na língua e cultura brasileiras.

Informou, ainda, que, quando começou a estudar formalmente a língua portuguesa, comprou cursos *on-line* pelo *Youtube* e, depois, uma amiga lhe apresentou a plataforma internacional *Italki*, na qual pôde, efetivamente, ter contado direto (*on-line*) com professores nativos do Brasil e aperfeiçoar bastante seu português.

O que mais nos chama a atenção é que todo esse esforço para aprender a língua não está relacionado ao trabalho nem à convivência diária com brasileiros, portanto, ocorreu algum tipo de identificação emocional. Ele ainda não teve a oportunidade de visitar o Brasil, mas espera a pandemia acabar para poder visitá-lo e utilizar a língua, que aprendeu com tanta dedicação.

No que concerne à nossa análise dos dados, percebemos que ele detém boa fluência, comete poucos desvios de pronúncia, lexicais, sintáticos ou semânticos tendo demonstrado ter um nível de proficiência intermediário bom. Devemos considerar que ele estava há meses sem fazer aulas de português e, também, sem interagir com brasileiros em decorrência da pandemia, que lhe levou ao trabalho remoto.

Quadro 8 - Dados do participante México

Desvios Fonéticos	Desvios Lexicais (<i>Code-switchings</i>)	Desvios Sintáticas (e <i>Code-switchings</i>)	Desvios Semânticos Pragmáticos	Mesclas
Infelizmente [ɪfeliʃ mēĩtɪ] Algumas [Al'gũmas], Alguns [Al'gũs] Busuu, [Bu'su]	Todo Frontera Sí Chino Comunicame Conocer Jugo Sumo Saludarem Non	"Em Arizona". --- "Estou Perdendo Um Pouquinho a Fluente , a Fluência" --- "Mas Eu Esquecei , Esquecei Tudo, Praticamente!" --- "Agente Começou A Conocer [...] De Brasil" --- "[...] É Eu Quero Uma Ah... Jugo ^u , Sumo De Laranja" --- "É, Geralmente Eu Gosto Das Linguagem " ---	"... Mas Depois Que Eu Nasci Ela Começou A A Perder É A Linguagem " --- É, Geralmente Eu Gosto Das Linguagem , ---	Ve...Via (Vinha) Compreen (Compreende) Ma (Mas) Esquecei

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme já citamos, sua principal motivação com a língua portuguesa é poder se comunicar com o povo brasileiro e conhecer o Brasil de perto. Essa motivação é de caráter puramente emocional, uma vez que se identificou com a língua e cultura ao entrar em um restaurante brasileiro nos Estados Unidos. Ele se envolveu de tal forma, que foi capaz de criar sua própria atmosfera de imersão no português dentro de sua rotina americana.

(Participante Mexicano): É, geralmente eu gosto das linguagens, mas quando eu morava ali eu comecei a gostar muito de português, como agir, como é todo. Eu comecei a gostar muito então eu comecei a ter interesse no Brasil, eu comecei a conhecer Brasil, então eu me disse, "eu vou visitar Brasil algum dia".

(Pesquisador): E quando foi que você teve o primeiro interesse por aprender português assim, a primeira vez que você lembra um, o contato com essa língua?

(PM): Sim, acho que quando a gente morava em Massachusetts nós morávamos em uma cidade com uma comunidade bem grande de brasileiros então a gente começou a conhecer de Brasil, visitar restaurantes, a a alguns restaurantes que eles não falavam inglês então...

(P): ah...

(PM): Eu estava falando espanhol eles ah respondiam em português então eu eu comecei a aprender e a comunicame [17] me comunicar em português.

(P): Ah que legal muito bem...ai depois deste momento você começou a estudar? sozinho? como foi o primeiro contato mais sério, assim eu vou estudar português. Vou aprender! (Risos)

(PM): Eu comecei com um aplicativo que se chama Busuu.

(P): Ah busuu, sim conheço.

(PM): Eu comecei e estava bem para conhecer coisas bem básicas as palavras, mas nunca me expressar, acho que a frase que eu pu pude ou pus?

(P): Pude!

(PM): Ah, pude, pude utilizar é eu quero uma ah... Jugo[18], sumo de laranja, não me lembro

(P): Um suco de laranja, sim. É tudo!

[Participante Mexicano]

(PM): Sim, suco é isso! Suco de laranja [...] (informação verbal)³⁰.

Em seus depoimentos, constatamos que não há qualquer motivação de língua de herança, (pressuposto desta pesquisa), de língua de trabalho, de língua de convívio nem de acolhimento, pois se trata, puramente, de uma língua de identidade emocional. Repetimos, mais uma vez: ele se identificou com pessoas, que encontrou no restaurante brasileiro e sentiu necessidade de interagir e participar daquela realidade, se comunicando em português. Então, começou a estudar por aplicativos, mudou a configuração de seus dispositivos eletrônicos e redes sociais para a língua

³⁰ Informação fornecida pelo participante do México, em conversação realizada para fins desta pesquisa.

portuguesa. Iniciou este desafio vendo filmes, vídeos, musicas, lendo livros e textos em português.

Vejamos outro trecho de sua fala, referente à dificuldade de se comunicar em outras línguas, que não são suas línguas nativas e ele fala algo muito interessante do português em relação ao inglês:

(Pesquisador): É difícil se expressar, né?

(Participante Mexicano): Nunca é a mesma coisa né? Na sua língua materna você tem, consegue dizer detalhes muito claros, na língua estrangeira também, mas nunca é a mesma coisa. [...] Nã... Sim é dife..., é diferente sim.

(P): É diferentes sim, e principalmente línguas latinas né? As línguas latinas parece que elas têm, eu tenho a sensação que elas têm mais palavras, a gente consegue descrever mais os sentimentos do que o inglês que é uma língua com menos vocabulário, né?"

(PM): Sim é, interessante isso é porque eu acho que eu falo melhor inglês, mas **eu acho que eu posso sentir mais quando estou falando português.**

Esse depoimento do participante mexicano é relevante, porque, apesar de ele ser mais fluente em inglês, sua língua dominante e de acolhimento, enfatizou ter se identificado de tal forma com a língua portuguesa, que conseguia se expressar e sentir essa língua com maior intensidade do que ocorria com a língua inglesa.

Esse sentimento e essa sensação são inusitados, porque o participante não precisaria do português com a mesma intensidade, que precisa do inglês ou espanhol para sobreviver, contudo, essa língua o cativou e, talvez, a proximidade com sua língua materna e a estrutura da língua favoreçam essa identificação emocional. Não sabemos ao certo, portanto, precisamos de estudos mais aprofundados, que nos permitissem confirmar a existência da relação de identificação emocional com a língua portuguesa. No entanto, reafirmamos: esta língua o atrai e vem trazendo bem-estar para ele, que pretende conhecer o Brasil em um futuro breve e, assim, se comunicar com os nativos, em português.

No que concerne à parte sonora da língua, percebemos poucos erros e desvios, que comprometam a comunicação efetiva final no português falado. Ele cometeu poucos desvios de pronúncias e, os que ocorreram são referentes aos sons do / z / e / l / após as vogais. Estes sons são diferentes ou não existem em português do Brasil. No espanhol, por exemplo, não existe o fonema / Z / e o som do L / u /, /w/ em português se diferencia do som do L / l / tanto em espanhol quanto no inglês, línguas que ele fala.

Em relação ao aspecto lexical, ocorreram em torno de 10 alternâncias de línguas/códigos (ver Quadro 8) e todas vieram do espanhol sua (L1) e, apenas, uma foi em língua inglesa, que surgiu na conversação em português como uma mudança de código. Essa alternância revela a similaridade das línguas e a preferência do uso da língua materna similar em detrimento do uso da segunda língua ou língua dominante. Não ocorreu nenhuma alternância (lexical) de código do português para o inglês, apenas, para o espanhol, o que corrobora com uma de nossas hipóteses de que línguas similares cooperam entre si.

No que se refere ao quesito estrutural/gramatical, algumas estruturas do português apareceram nas falas e foram usadas similarmente ao inglês. Por exemplo, no trecho "**Em Arizona**" a preposição "em" não corresponde à forma canônica, mais usada em português para se referir aos estados, que seriam, 'no' ou 'na';

Em outro trecho, o participante México se refere às línguas, utilizando na sua fala a palavra "linguagem", um pouco similar a palavra inglesa "*language*" que, em inglês, é utilizada em ambos os sentidos de língua ou linguagem.

Embora tenham surgido esses dois casos prováveis do inglês, quase todas as alternâncias sintáticas aconteceram do espanhol para o português, o que reforça uma de nossas hipóteses: os falantes de línguas similares recorrem às suas línguas maternas para compensar as estruturas gramaticais não completamente aprendidas na língua estrangeira.

No trecho "*É, geralmente eu gosto das Linguagem*", o participante do México demonstra a falta de concordância de número no trecho "das linguagem" e, também, demonstra uma possível falta de referência, talvez advinda do uso único do inglês com a palavra "*language*", que representa língua ou linguagem. Os demais desvios são decorrentes da mistura entre espanhol e português, uso não preciso de preposição de lugar (país), às vezes, a troca de substantivos por adjetivos e escolha de palavras não tão precisas para aquele contexto.

O depoimento do participante mexicano reforça nossas hipóteses, pois indica uma evolução de seu desempenho. Durante as aulas, falamos sobre sua história de vida e suas experiências, que forçam sua motivação para seguir aprendendo e se envolvendo com a língua e cultura brasileira. Ele estuda a partir de suas experiências com o português, o que reafirma e estimula sua vontade de evoluir, pois ele percebe o quanto já superou suas dificuldades ao longo do tempo. As influências das línguas maternas em línguas semelhantes confirmam, mais um vez,

as nossas hipóteses, pois percebemos pouquíssima influência da língua inglesa nas alternâncias de língua/código em sua fala no português. A maior ocorrência de alternâncias ocorreu efetivamente em espanhol nas esferas lexicais, sintáticas e fonéticas.

4.3 Participante Honduras - San Pedro Sula (espanhol)

O participante hondurenho é um rapaz jovem, que vive no Panamá desde os dois anos de idade quando seus pais se mudaram para este país (Quadro 9). Ele fala espanhol como língua materna, mas já teve a oportunidade de estudar nos Estados Unidos durante o ensino médio, quando aprendeu a falar o inglês fluentemente (nível avançado). Na juventude, visitou o Brasil e, depois de adulto, teve a oportunidade de voltar ao nosso país, em uma viagem pela América Latina. Sua motivação em aprender o português decorre de sua identificação com o povo brasileiro e com a língua portuguesa, que ele considera simpáticos.

Quadro 9 - Participante Honduras

Nacionalidade	País de Residência	Línguas Faladas	Língua Nativa	Língua Dominante	Idade	Nível
Hondurenho	Panamá	Espanhol ¹ Inglês ² Português ³ Árabe ⁴ Francês ⁵	Espanhol	Espanhol	28	¹ Nativa ² Avançado ³ Intmediário ⁴ Básico ⁵ Iniciante

Fonte: Dados da pesquisa.

No seu desempenho como falante de português como língua estrangeira (Quadro 10), identificamos alguns desvios que descrevemos agora. No quesito fonético, apresentou por volta de 13 desvios, nos quais cerca de 11 nos parecem ser de influência do espanhol, sua língua materna, e, apenas, 2 provavelmente do inglês, sua segunda língua. Quanto ao léxico, ocorreram 23 alternâncias de línguas: 20 palavras foram em espanhol e, apenas, 03 da língua inglesa. Isso revela uma forte influência de sua língua materna e diminuta interferência de sua segunda língua, sobre a língua adicional o português do Brasil.

No quesito sintaxe, ocorreram muitas alternâncias de código, pois registramos 30 ocorrências: 4 foram de influência inglesa e 26 em espanhol, o que indica uma transferência linguística mais robusta de sua língua materna. Houve diminutas alternâncias de sentido (semântica/pragmática), aproximadamente, 5 e todas de influência espanhola.

Quanto à motivação, ressaltamos os seguintes aspectos: inicialmente, esperamos que a língua portuguesa fosse uma língua de herança, o que não se confirmou. Além disso, não é uma língua para trabalho, no entanto, o contato com brasileiros despertou seu interesse pela língua, cultura, culinária e música do Brasil. Hoje, ele faz aulas de conversação em português, semanalmente, no *Italki*.

O participante hondurenho também já fez vários cursos de português na embaixada do Brasil e segue com essa admiração e identificação emocional pela língua e pelo povo. Classificamos sua motivação como de identidade emocional, pois ele gosta da língua, dos brasileiros e da cultura. Reforçamos que todas as alternâncias de código que surgiram, revelam uma forte influência da sua língua materna sobre a L3 (português) e diminuta influência do inglês, sua segunda língua, em momento de conversação.

4.4 Participante Bolívia - Santa Cruz (espanhol)

O participante da Bolívia é bancário, tem 33 anos de idade. Estudou alguns anos em uma universidade alemã, onde aprendeu alemão. Já visitou diversos países como a França, Alemanha e também o Brasil. Optou pelo estudo do português pela proximidade com a Bolívia e pela similaridade com o espanhol, além de ter sido bem recebido no Brasil quando veio visitar o Rio de Janeiro.

Quadro 11 - Participante Bolívia

Nacionalidade	País de Residência	Línguas Faladas	Língua Nativa	Língua Dominante	Idade	Nível
Boliviana	Bolívia	Espanhol ¹ Alemão ² Inglês ³ Francês ⁴ Português ⁵	Espanhol	Espanhol	33	¹ Nativo ² Avançado ³ Avançado ⁴ Avançado ⁵ (iniciante)

Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostramos no Quadro 12, o participante da Bolívia demonstrou alto grau de proficiência na língua portuguesa, pois a quantidade de ocorrências de desvios e de influências de outras línguas foi baixo.

Quadro 12 - Dados do participante Bolívia

Desvios Fonéticos	Desvios Lexicais (Code-switchings)	Desvios Sintáticos (Code-switchings)	Desvios Semânticos Pragmáticos	Mesclas
REPÚBLICA CHECA /'Σ&Kε / /'tʃεke/ --- Sorriso /SO'RISO/ ≠ /SO'RIZU/ --- Abril /A'BrIL/≠ /A'BrIŪ/ ---	Quieres Eso También Sí Así se	[...] mas meu pai é, creceu outra cidade, mas sempre na, na Bolívia. --- [...] ela agora somente fala fluentemente de espanhol --- Quando eu decidi aprender o português eras porque eu viajei e eu gostei muito gostei do país[...] --- [...] eu te vou falar uma coisa, naturalmente eu agora tenho muita interferência do espanhol isso vai ser sempre eu acredito[...] que minha língua materna esso , isso é [...]		

Fonte: Dados da pesquisa.

Como vimos no Quadro 12, no depoimento do participante boliviano encontramos 4 ocorrências de desvios de pronúncias, mas todas relacionadas a sua língua materna, o espanhol. Foram elas: República Checa, pronunciado como /'ʃεke/ em vez de /'tʃεke/; a palavra Sorriso não obedecendo ao som de “Z”, mas seguindo o padrão da língua espanhola /so'riso/ em vez de /so'rizu/ em português. Encontramos também variação entre o som do L brasileiro e o som do L do espanhol. Como em: abril /a'bril/ em vez de /a'briu/.

Em relação aos desvios lexicais ou *code-switchings* lexicais, tivemos algumas ocorrências, por exemplo, Quieres, Eso, También, Sí, Así e se.

Não observamos qualquer desvio semântico, mas houve algumas ocorrências de desvios sintático. Ressaltamos que todas surgiram na língua materna do boliviano, que fala outras línguas, tais como: alemão (L2), inglês (L3) e francês (L4). Sua língua materna parece ter sido a protagonista no papel de gerar *alternância de códigos* no português e apresentar certa transferência linguística, mesmo que

tenha sido suprimida, em decorrência do bom nível de fluência e domínio do português brasileiro pelo falante.

Neste caso, as semelhanças entre o português e o espanhol são decisivas como estratégias de conversação empregadas. No campo sintático, surgiram duas ocorrências: o uso impreciso e a ausência de uma determinada preposição, como em a) “[...] mas meu pai é, cresceu outra cidade, mas sempre na, na Bolívia” e em b) “ela agora somente fala fluentemente de espanhol” (informação verbal)³².

Nesses casos, não parece haver influência do espanhol, talvez, as estruturas de sua L2, ou L4 possam ter se manifestado aqui. Precisariamos de mais tempo para investigar tais dados nessas línguas, que não dominamos com segurança. No exemplo a), a falta da preposição “em” causa forte estranheza, bem como no exemplo b) com um uso desnecessário da preposição “de”.

Um dos pontos fortes deste depoimento é a ênfase que o participante dá ao descrever os brasileiros e a sensação de acolhimento que teve no Brasil. O acolhimento e atenção teriam chamado a atenção do participante da Bolívia, que, a partir daí, começou a estudar o português brasileiro de forma mais sistemática. Podemos considerar que sua motivação é resultante não só das belas praias do Rio de Janeiro, mas também do povo cativante daquela cidade, pois a língua portuguesa não lhe serve para trabalho imediato, nem sobrevivência. Por conseguinte, afirmamos que se trata de uma língua de identificação pessoal, de identidade emocional.

Nesse participante, a influência da alternância de código foi menor, mas existiu em alguns itens lexicais relacionados ao espanhol e para algumas estruturas sintáticas, também, ligadas à sua língua materna. Percebemos, também, que a proximidade do espanhol com o português pode ter acionado algum acesso à língua, ao léxico e às regras gramaticais mais simples de serem acessadas e utilizadas em detrimento de línguas mais distantes do espanhol, sua LM. No entanto, nenhuma alternância de código do inglês se manifestou nessa conversa.

4.5 Participante Irlanda - Galway (inglês)

O participante da Irlanda é médico, tem 32 anos de idade e gosta muito de aprender idiomas. Além do inglês, ele gosta de estudar o irlandês, que é a língua

³² Informação fornecida pelo participante da Bolívia, em conversação realizada para fins desta pesquisa.

falada por poucas pessoas em seu país, mas que ele faz questão de aprender. Além disso, ele estuda alemão e o espanhol. Ele estuda o português porque tem um amigo que mora em São Paulo. O participante tem desejo de visitar o Brasil e se comunicar em português com a família. Além disso, ele deseja aprender português para atender seus pacientes brasileiros.

Quadro 13 - Participante Irlanda

Nacionalidade	País de Residência	Línguas Faladas	Língua Nativa	Língua Dominante	Idade	Nível
Irlandesa	Irlanda	Inglês ¹ Irlandês ² Português ³ Alemão ⁴ Espanhol ⁵	Inglês	Inglês	32	¹ Nativo ² Avançado ³ Intemediário ⁴ Básico ⁵ Iniciante

Fonte: Dados da pesquisa.

Como foi apresentado no Quadro 13, houve vários desvios e alternâncias de códigos linguísticos, no uso da língua portuguesa brasileira em momentos de interação face a face. Discutimos, agora, sobre algumas das mais relevantes ocorrências de acordo com nossos objetivos.

Quadro 14 - Dados do participante Irlanda

Desvios Fonéticos	Desvios Lexicais (Code-switchings)	Desvios Sintáticos (Code-switchings)	Desvios Semânticos Pragmáticos	Mesclas
Inglatera / ɪŋlate're/ ≠ / ɪŋlatere / --- Iniciante /inisi' ɛʃt/ ≠ /iniʃi' ɛʃt/ Do inglês / i' nɪʃ. i. ɛt / --- Perguntarão /PERGŪTA'rẽŃ/≠ /PERGŪ'TArẽŃ/ --- Pandemia /pɛdemi' ɛ/ ≠ /pæn'dem.ɪk / / pãŋ. 'de.mja / ---	Vacacione (feriado) Po (pouco-italiano) Estos Estúdio	Só uma, uma, uma sema... semana, em todas as cidades pra uma vacacione . --- Estas, estos erros es ... Estão dicas pra eles que são nat... --- [...] mas por causa de não usando Irlandês agora ele não teria confiança falando em Irlandês. --- [...] mas não posso falaria , falar, mais de bom dia, meu nome é, desculpe não falo português, frases como isso. ---	Cerca de (Perto de) --- [...] pra toda a mina vida moro aqui em Galway ---	Conecimento Mars Tomi

		<p>[...] Uma idioma[...] --- [...] português é minha primeira opção de idioma muito <u>cerca cerca</u> de <u>minha coração</u> por causa de meu amigo brasileiro. --- [...] "quando você fala <u>uma idioma</u> de <u>um pessoa</u>, ah... pode entender, você fala à cabeça, mas quando você \emptyset <u>uma idioma materna</u> como pessoal você fala <u>a coração</u>". --- [...] ela tem <u>uma sotaque</u> [...] --- Uma forma <u>aprendendo</u>, uma forma de aprender nas escolas --- Acho que com prática todas as coisas ficam <u>mais fácil</u>. ---</p>		
--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

De maneira geral, identificamos no Quadro 14 algumas estruturas que o participante multilíngue irlandês aprendiz de português gerou no momento de interação face a face com um nativo brasileiro, durante uma conversa em língua portuguesa. Identificamos alguns desvios de natureza fonética, lexical, sintática, semântica e, até construções de palavras mescladas ou não realizadas, semanticamente, portanto vazias (\emptyset).

De acordo com nosso primeiro objetivo específico, podemos afirmar que línguas de diferentes *backgrounds*, ou seja, de pouca similaridade com o português do Brasil causam ao aprendiz e falante desta língua algumas dificuldades extras, pois sua língua materna possui diferenças estruturais, que podem limitar ou retardar o desempenho do falante/ aprendiz multilíngue.

Aqui, vemos a recorrência do emprego do gerúndio, comumente utilizado no inglês de diversas formas, que foi usado em português de uma maneira que não é comum em nossa língua, como em “[...], mas por causa de **não usando** (*not using* -

não usar) Irlandês agora ele não teria confiança falando em Irlandês” (informação verbal)³³.

Consideramos que o participante da Irlanda utiliza estruturas similares à sua língua materna, porque, teoricamente, são mais simples para ele, como “*But because of not using*”. Esta estrutura, na qual o gerúndio é comum, desde que acompanhado de uma preposição, ou palavras especiais, que dependam dele, por exemplo: “*But because of not using Irish...*”. Nesse caso, o gerúndio é comumente usado após preposições.

Outra ocorrência do uso de gerúndio do inglês em frases do português foi capturada da seguinte fala: “Uma forma aprendendo, uma forma de aprender nas escolas [...]”. Nesse exemplo, o participante se dá conta de que utilizou uma forma comum em sua língua materna, mas não é uma forma apropriada para o português do Brasil e, automaticamente, reformula a fala de acordo com os padrões do português brasileiro.

Em outro momento, o participante demonstrou dificuldade em selecionar o sentido correto do verbo *to be* em português, tendo elegido o verbo 'Estar' em vez do verbo 'Ser' como na frase a seguir: “Estas, estos erros es... **Estão** dicas pra eles que são nat...(nativos)”.

O participante utiliza diversas estratégias para se comunicar. Embora ele se comunique e se expresse relativamente bem, inevitavelmente sofre muita interferência de sua primeira língua, o inglês. Percebemos isso em algumas pronúncias, palavras, estruturas e, até semântica. Houve recorrência de alternância de código, como estratégia para manter a conversação, na tentativa deste participante ao conversar em português. Vemos isso nas alternâncias de fonemas, palavras, estruturas gramaticas e até semânticas.

No quesito fonético, houve apenas 4 ocorrências: 3 eram de influência do padrão fonético do inglês (LM) e uma pode ser de influência inglesa ou espanhola ao mesmo tempo. Quanto às variações lexicais, houve 14 ocorrências: 8 foram de natureza geral, sem influência direta de outras línguas. Ocorreram alguns desvios de concordância, de número e de gênero, devido, talvez, ao nível intermediário do participante em língua portuguesa.

³³ Informação fornecida pelo participante da Irlanda, em conversação realizada para fins desta pesquisa.

As demais ocorrências lexicais se mostraram equilibradas, 5 de inglês e 5 de espanhol. Não ficou claro qual língua teria mais influência sobre o português do falante, mas ambas as línguas se manifestaram de alguma forma.

Durante a entrevista, participante afirmou falar irlandês como L2, português como L3 e alemão com L4 iniciante e não fez referência ao espanhol. No entanto, em aulas anteriores, ele informou que também estava estudando espanhol no *Italki*. Consideramos que presença do espanhol não seja uma influência forte, mas algum tipo de “portunhol” desvio à similaridade das línguas e vocábulos para um falante nativo de inglês. Mesmo em equilíbrio, podemos dizer que o espanhol entrou em competição com a língua materna do participante.

Quanto à motivação, é nítida a identificação do português como uma língua social de identidade emocional, pois segundo seu depoimento, seu único interesse é aprender a língua do amigo brasileiro que trabalha com ele em um hospital. Pretende visitar o Brasil, a família do amigo e quer se comunicar em língua portuguesa. Além disso, como médico, deseja aprender português para se aproximar mais de suas pacientes falantes dessa língua. Precisamos ressaltar que não há qualquer exigência do hospital para que ele aprenda português. Ele o faz por livre e espontânea vontade, pois se identifica com a língua, a cultura e o povo brasileiro, mesmo sem nunca ter viajado para o Brasil.

4.6 Participante Estados Unidos - Washington (inglês)

Os participantes dos Estados Unidos foram convidados, separadamente, para participarem da entrevista e conversa, porém eles não dispunham de tempo livre naquele momento. Eles propuseram um dia e horário específicos no mês de dezembro, mês de suas férias, para realizarmos a entrevista, na condição de eles participarem em dupla. Por essa razão, a entrevista aconteceu com os dois participantes ao mesmo tempo.

No entanto, desta entrevista utilizamos e analisamos apenas os dados do participante um (o marido), pois ele detém um nível de proficiência considerável, que nos permite investigar a possível recorrência de alguns tipos de *alternâncias de código* entre as línguas e perceber qual é a sua motivação para o estudo do português brasileiro, conforme consta no Quadro 15.

Com a participante dois (a esposa), a análise de sua entrevista nos possibilitaria, apenas, checar a sua motivação para o estudo da língua portuguesa. Seus níveis de aprendizado e proficiência eram iniciais e superficiais na língua portuguesa. Dessa forma, não disporíamos de dados robustos para investigar e cumprir os objetivos desta pesquisa. Em dois momentos de entrevista, a participante se comunicou na sua língua materna, o inglês, na maior parte do tempo.

Quadro 15 - Participante Estados Unidos

Nacionalidade	País de Residência	Línguas Faladas	Língua Nativa	Língua Dominante	Idade	Nível
Americana	Estados Unidos	Inglês ¹ Português ² Espanhol ³	Inglês	Inglês	33	¹ Nativo ² Avançado ³ Básico

Fonte: Dados da pesquisa.

O participante 01 Americano exibiu boa fluência, conversando durante a entrevista quase que totalmente em língua portuguesa, embora tenha uma fluência que transita entre os níveis intermediário e avançado. Ele apresenta alguns desvios lexicais, sintáticos e, também, semânticos. No entanto, o campo estrutural e a sintaxe causam mais imprecisões, no momento do uso do português brasileiro na comunicação oral, conforme vemos no Quadro 16:

Quadro 16 - Dados do participante Estados Unidos

Desvios Fonéticos	Desvios Lexicais (Code-switchings)	Desvios Sintáticos (Code-switchings)	Desvios Semânticos Pragmáticos	Mesclas
	Caribeu (Caribe) Ideas (Ilhas) Curso (Curso)	Dois mil Ø Ø dezessete (dois mil e dezessete) Dois mil Ø Ø dezenove (dois mil e dezenove) --- "[...] Foi aqui com a minha esposa, com Ø religião dela." (com a religião dela) --- "[...] Sim, minha primeira vez foi há, no templo Ø umbanda." (no templo de Umbanda) --- "[...] People who were going to Brazil for military or other reasons. " ---	"Meu primeiro tempo" (Minha Primeira Vez) --- [...] E foi cada semana, só por 3 meses mais ou menos. (e toda semana) ---	Caribeu (Caribe) Ideas (Ilhas) Curso (Curso)

		<p>"[...] Crash courses in portuguese."</p> <p>---</p> <p>"[...]*Sim, o meu pai não <u>falou</u> nada de outra língua."</p> <p>---</p> <p>Letras Espanholas. Foi <u>o coisa</u> que ela estudou.</p> <p>---</p> <p>*Acho que para mim foi não necessariamente, uma necessidade, mas pra tentar entrar mais <u>profunda</u> na tradição de umbanda sem alguém pra me ajudar <u>com interpretar</u> as coisas pra <u>mim entender</u> diretamente.</p> <p>---</p> <p>"[...] Some of the words are very long.</p> <p>---</p> <p>"[...]Some of the words are very long."</p> <p>"[...] When you short the words"</p> <p>"[...] Abreviations. No! Contraction!"</p> <p>"[...] The speed and the accent."</p> <p>---</p> <p>"Acho que a coisa mais <u>complicado</u> para mim é tentar aprender <u>por</u> escutar os brasileiros falando entre os brasileiros. " (Complicada / a)</p> <p>---</p> <p>– As gírias, a velocidade de falar entre eles. O humor é a palavra. – O humor? – Hum rum, <i>the humor</i>.</p> <p>---</p>		
--	--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com nosso objetivo geral, identificamos que este falante/aprendiz multilíngue de português brasileiro produziu, durante seu diálogo com o entrevistador, inúmeras estruturas lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas boas para um falante estrangeiro (Quadro 16).

Mesmo com um bom nível de fluência e desempenho na comunicação oral o participante trouxe, junto com a sua oralidade, marcas e influências de sua língua materna e algumas interferências causadas por um processo de interlíngua.

No campo lexical, algumas palavras como “Caribeu” (português-Caribe/ inglês - Caribbean/ espanhol - Caribe), “ideas” (português - Ilhas/ inglês - Islands/ Islas - espanhol) e *Curso* (português - *Curso*/ inglês - *Course*/ espanhol - *Curso*) surgiram por influência do inglês ou, por incerteza e insegurança do participante de utilizar a palavra correta no momento de conversação. Para não “arranhar” sua fachada de falante fluente de português perante a esposa e o entrevistador, pode ter utilizado uma mescla como tentativa. Não temos argumentos teóricos para fazer tal afirmação, por isso, precisamos de estudos mais detalhados nesse campo.

No campo da sintaxe, observamos e analisamos algumas situações, desde a alternância de códigos em falas inteiras, quanto imprecisões no uso do gênero, concordâncias, uso geral de artigos, conjunções preposições entre outras questões.

No meio de uma conversa em língua portuguesa, o uso de falas inteiras em inglês pode sugerir o uso voluntário de uma estratégia de precisão ou complementação na comunicação. Dessa forma, procurou suprir algumas deficiências, que são geradas pelo seu português, para melhor manutenção da conversação em tópicos, que ele considera necessários para a compreensão de entrevistador e de sua esposa, que estava ao seu lado.

Vejamos, agora, algumas estruturas empregadas de forma imprecisa.

Inicialmente, quando fala de datas, o participante 01 utiliza as datas 2017 – dois mil e dezessete e 2019 dois mil e dezenove, sem utilizar a conjunção “e”. Esse efeito demonstra uma clara transferência de comportamento linguístico do inglês, que, como forma de prestígio, utiliza o modelo de duas dezenas para se referir aos anos (20/17 vinte Ø dezessete ou 20/19 vinte Ø dezenove). Essa influência pode ser, também, do espanhol, que, em sua gramática, não licencia o uso da conjunção ‘y / e’. Embora no inglês, seja possível utilizar o formato “*Two thousand (and) nineteen*” para 2019, em que o “and” e “e” são opcionais, como falamos anteriormente, esta não é a forma de prestígio utilizada no inglês dos americanos.

Outro efeito que encontramos pode sugerir dificuldade no domínio e no uso da preposição “de” em português ou uma influência da sua língua materna sobre a

língua estrangeira, como no trecho “[...] Sim, minha primeira vez foi há, no templo Ø umbanda” (informação verbal)³⁴.

O participante pode ter demonstrado aqui uma forte influência/transferência linguística do inglês, que se utiliza bastante do emprego de adjetivos antecedendo substantivos para qualificá-los e defini-los sem o uso da preposição, como ocorreria em português na seguinte ocorrência: a) Templo de Umbanda (português); b) *Umbanda temple* (inglês).

Podemos perceber que esse formato empregado em inglês naturalmente se transfere para a comunicação em português como língua adicional. Gostaríamos de lembrar que o espanhol se utiliza de uma formatação linguística similar ao português, portanto, não haveria qualquer influência contrastiva sobre o participante para este aspecto analisado.

Alguns dias após a coleta dos dados da entrevista, entramos em contato com o participante 01 e perguntamos, indiretamente, qual seria a opção preferida por ele, como americano, e qual seria a sua intuição em relação à forma de prestígio utilizada pelos americanos em geral.

Sua resposta confirma nossa análise, pois segundo ele, o uso dos termos ‘*Temple of umbanda*’ ou ‘*Umbanda temple*’ dependem do contexto de uso. Seria possível em inglês, por exemplo, falar: “*the temples of umbanda, the temples of Budismo* (o templo de umbanda, o templo de budismo) principalmente quando você compara e os distingue. No entanto, de maneira geral, ele afirmou que o uso do “*of*” para esse aspecto é percebido mais fortemente no português e espanhol, línguas que ele estudou, do que no inglês. Vejamos o próximo exemplo falado pelo participante 01:

(a) “[...] Foi aqui com a minha esposa, **com Ø religião** dela” (Trecho transcrito da fala do participante);

(b) “[...] Foi aqui com (a) minha esposa, com a religião dela” (Como seria falado em português);

(c) “[...] *It was here with Ø my wife, with her religion*”³⁵.

No exemplo (a), percebemos a falta do artigo definido “a” que em português brasileiro é fortemente empregado pelos nativos, mas que não é uma opção válida em

³⁴ Informação fornecida pelo participante dos Estados Unidos, em conversação realizada para fins desta pesquisa.

³⁵ Tradução de como provavelmente seria falado pelos nativos do inglês americano.

língua inglesa. Artigos definidos e pronomes possessivos adjetivos não são combinações compatíveis no inglês. O pronome possessivo suprime o uso do artigo definido em exemplos como estes; no entanto, precisamos a ressaltar que, no início da frase, o participante utiliza o artigo definido feminino singular “a” associado com o pronome possessivo feminino singular “minha”, seguindo os moldes do português, porém, na sequência, não o faz, pois adota o padrão de sua língua materna.

As próximas recorrências de alternância de código ocorrem com frases inteiras em língua inglesa. Vejamos:

- (a) “[...] *Some of the words are very long*”. (Algumas das palavras são muito longas);
- (b) “[...] *When you short the words*” (Quando vocês encurtam as palavras);
- (c) “[...] *Abbreviations. No! Contraction!*” (Abreviação. Não! Contração!);
- (d) “[...] *The speed and the accent.*” (A velocidade e o sotaque).

Essas recorrências de alternância de código completo podem ter surgido a partir de uma necessidade do participante de se expressar com profundidade e em riqueza de detalhes, o que talvez não fosse possível com a língua portuguesa, considerando algumas limitações que ele possa ter com a língua estrangeira.

No trecho “[...] *Sim, o meu pai não **falou** nada de outra língua”, o participante exibe um pequeno desvio em relação ao emprego do tempo verbal mais apropriado. Sua fala não está errada, no entanto, poderia ser mais coerente para soar natural ao ouvido dos falantes nativos. Nesse trecho, ele foi perguntado (no presente do indicativo) sobre quais línguas o seu pai falava, dominava. Ele responde com o verbo falar no pretérito perfeito “não falou” indicando uma falha na seleção do tempo verbal da resposta, mas, logo em seguida, fala da mãe, emprega o presente simples na resposta e afirma que ela fala espanhol. Aqui, não identificamos qualquer transferência linguística ou alternância de código.

No trecho “[...] Letras Espanholas. Foi **o coisa** que ela estudou”, identificamos uma seleção equivocada do gênero masculino no artigo ‘o’ para um substantivo feminino “coisa”. Essa escolha foi um equívoco devido à complexidade de selecionar o artigo definido correto em português para um falante de uma língua que dispõe, apenas, de um termo para tal, sem marcas de gênero e número.

No trecho “Acho que a **coisa mais complicado** para mim é tentar aprender **por** escutar os brasileiros falando entre os brasileiros”, o participante emprega alguns padrões de sua língua materna, pois não está apto a escolher com precisão o gênero

da palavra “**complicado**” em “[...] a coisa mais complicado [...]”. Ele também demonstra influência dos padrões de sua língua materna, uma vez não seleciona a melhor opção de palavra portuguesa, do que seria para ele, em alguns contextos do inglês a preposição “to” (para / a).

Ressaltarmos que, além de desvios sintáticos na estrutura empregada em português pelo participante 01, identificamos exemplos de desvios ou imprecisão de termos semânticos. Nos trechos a) “[...] *Meu primeiro tempo” (Minha Primeira Vez, tradução nossa) e b) “[...] *E foi cada semana, só por 3 meses mais ou menos” (E foi **toda** semana, só por 3 meses mais ou menos, tradução nossa), o participante fala de sua primeira experiência com determinada situação, no templo de umbanda.

Percebemos que ele tem certa dificuldade de converter a palavra “time” para a língua portuguesa, pois, em português do Brasil, fazemos forte diferenciação entre as palavras “tempo”, “hora” e “vez”. Em inglês, essas três opções poderiam ser facilmente substituídas apenas, por “time” em diferentes contextos. Então, no exemplo (a), fica evidente a forte transferência de significado (semântico/ pragmático) do termo “tempo”, que não se encaixa no contexto específico de língua portuguesa a aqui empregado. A palavra “time” é um termo genérico, bastante ambíguo em inglês americano, mas completamente fragmentado se traduzido para a realidade da língua portuguesa.

No exemplo b), efeito similar é registrado em relação ao uso da palavra “cada” que, nesse contexto utilizado pelo participante, está mal empregada quando descreve que ele e a esposa receberam e hospedaram uma professora de português para que pudessem estudar de forma intensiva. Talvez quisesse falar a palavra “toda”, como em “toda semana” em vez de “cada semana”. A palavra “every” pode significar em português brasileiro as palavras: todo(s), toda(s) ou cada.

Nos últimos dois exemplos, não encontramos alternância de código concreto, no entanto, verificamos forte transferência de sentidos de termos do inglês sobre o português. De maneira geral, não capturamos nenhuma relevante presença do espanhol (L3) do falante sobre o seu português (sua L2).

4.7 Motivações para o aprendizado do português brasileiro

Na Figura 10, trazemos informações condensadas que nos permitem avaliar e analisar de forma ampla algumas informações pessoais e também linguísticas dos participantes da pesquisa.

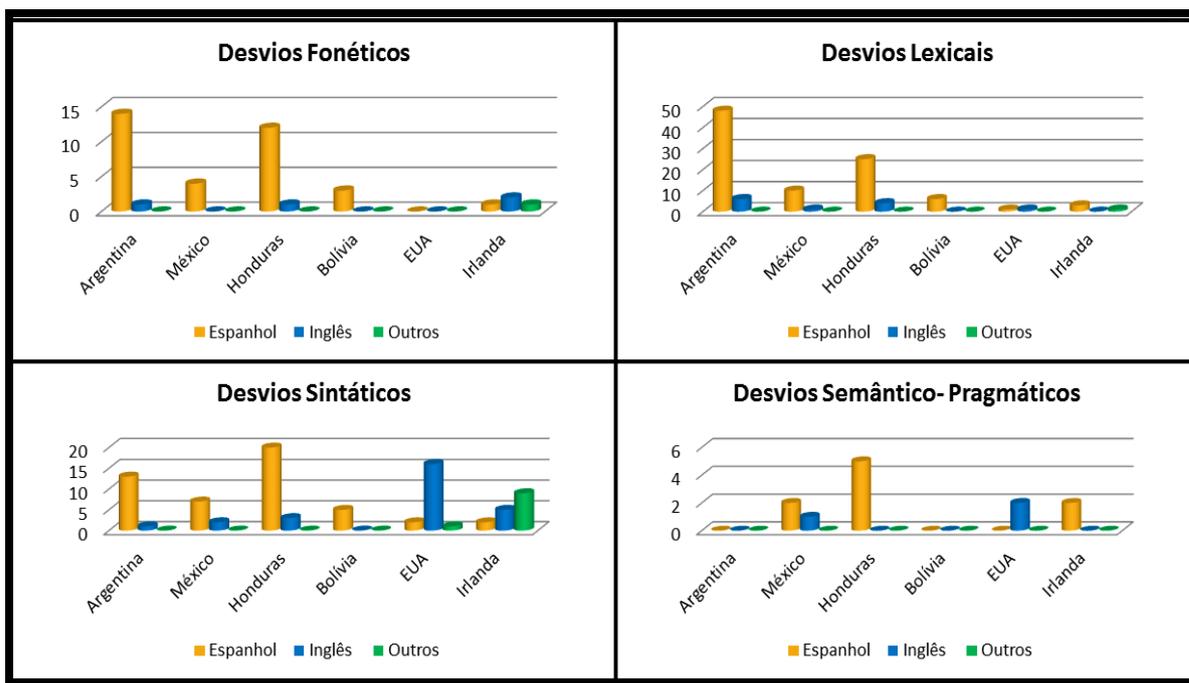
Figura 10 - Perfil geral e coleta de dados dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 10, percebemos o número de recorrências de alternância de códigos dos participantes estrangeiros em diversas camadas linguísticas. As recorrências de dados do espanhol estão escritas na cor laranja, enquanto as recorrências do inglês estão escritas com números em azul. Na Figura 11, temos um compacto de vários gráficos com dados condensados que facilitam nossa compreensão dos resultados de todos os participantes para todos os aspectos investigados.

Figura 11 - A alternância de códigos em diferentes esferas linguísticas



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos nas Figuras 10 e 11 que falantes de língua espanhola como L1 são mais dependentes de itens lexicais de suas línguas maternas, demonstrando uma ocorrência maior de alternância de código do português para o espanhol, enquanto que no aspecto sintático (estrutural) a ocorrência de alternâncias de códigos é reduzida, o que pode sugerir uma facilitação entre as línguas devido à semelhança estrutural entre ambas as línguas de mesma família latina. As transferências fonológicas foram mais recorrentes apenas nos candidatos da Argentina e Honduras, talvez pela reduzida proficiência na língua portuguesa de deles em comparação aos demais falantes de espanhol como L1.

Quando analisamos os participantes falantes de língua inglesa como L1 alguns resultados são distintos.

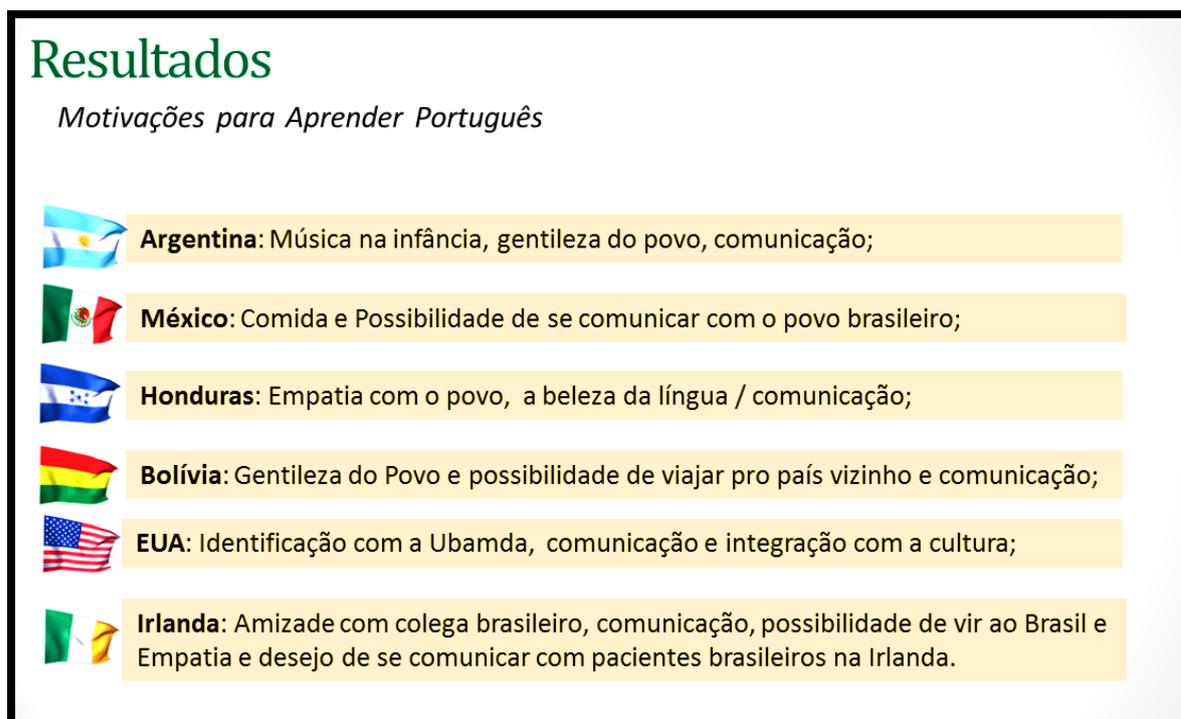
Nos níveis semânticos e pragmáticos apenas o participante hondurenho demonstrou forte transferência de conteúdo semântico de sua língua para o português. O candidato mexicano também gerou algumas ocorrências, mas em número muito inferior ao participante hondurenho. O nível de proficiência aqui pode ter feito a diferença.

Nas Figuras 10 e 11, percebemos que, diferentemente dos falantes de espanhol como L1, os falantes do inglês não demonstram forte recorrência de

alternância de códigos português-ínglês para itens lexicais, no entanto, eles demonstram uma recorrência de alternância de códigos português-ínglês em níveis estruturais. O participante americano demonstrou forte uso de estruturas sintáticas características de sua língua materna, o ínglês, em momentos de conversação em língua portuguesa. O participante Irlandês também demonstrou forte influência estrutural de outras línguas, do espanhol e principalmente do italiano.

Para os níveis fonológicos, não houve muitas ocorrências de transferência das pronúncias de suas línguas maternas. Para os níveis semânticos e pragmáticos, houve algumas ocorrências em que o participante americano foi influenciado pela sua L1 e o participante Irlandês foi influenciado pela língua espanhola. Isso pode ter ocorrido devido o participante irlandês estar periodicamente praticando a língua espanhola no *Italki*, enquanto o participante americano se dedica apenas ao português brasileiro na mesma plataforma.

Figura 12 - Motivação dos participantes para aprender português



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 12, percebemos agora o que motiva os estrangeiros a escolherem o português e se dedicarem periodicamente a aprenderem e utilizarem esta língua estrangeira que para eles não é uma língua de acolhimento, não é uma língua de herança, nem é uma língua dominante para trabalho, estudo ou convívio

social local. Então o que leva estes aprendizes a falarem português brasileiro? Entendamos agora.

De acordo com a Figura 12, existe uma relação de afeto, admiração, prazer e empatia em se estudar português. Alguns estudam porque na infância costumavam ouvir música brasileira, outros estudam porque foram a um restaurante brasileiro e se fascinaram com a língua, outros estudam porque gostam da cultura e do jeito com que o povo brasileiro trata as pessoas. A essa motivação que move os aprendizes a utilizarem e difundirem a língua portuguesa denominamos um novo termo: Língua Adicional de Identidade Emocional (LAIE). Apresentamos nossa contribuição a esse novo termo no próximo capítulo.

5 LÍNGUA ADICIONAL DE IDENTIDADE EMOCIONAL - LAIE

Para Rajagopalan (2006, p. 163) "qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal. Esse é o exato papel da LA que também abraça as questões práticas da linguagem atentando-se ao estudo da atividade linguística ligada ao seu contexto produtivo, por tanto, cabe a ela, perceber as questões que envolvem a língua(gem) e elucidá-las de forma adequada sem desconsiderar aquilo que a ela é inerente.

Neste capítulo, discorreremos a respeito de um fator relevante que surgiu em nosso trabalho de coleta de dados do *corpus*, o fator identidade emocional que se apresentou atrelada à língua portuguesa do Brasil como um efeito robusto e merecedor de ser analisado e compreendido. Como integrantes da linguística aplicada não podemos ignorar essa produção natural da língua e esse efeito vinculado ao português como língua adicional.

Existem inúmeras razões para uma pessoa aprender e se apropriar de uma língua adicional, principalmente porque não estamos falando aqui apenas de uma língua estrangeira, mas como o próprio nome sugere tratamos aqui de uma língua que está sendo aprendida por alguém que já escolheu e aprendeu uma ou mais línguas estrangeiras antes desta, seja a língua terceira (L3), Língua quarta (L4), língua quinta (L5), entre outras. Sabe-se que não é um processo simples e rápido a aprendizagem de uma língua nova, e por isso, nos intriga a busca, escolha e estudo do português brasileiro por inúmeros estudantes estrangeiros ao redor do globo.

Precisamos considerar que o português brasileiro, apesar de ser uma das 10 línguas mais faladas do mundo de acordo com os dados do Instituto Berlitz (2019), ainda não é uma das línguas prioritárias para o mundo dos negócios, nem é uma língua franca como é o inglês hoje ou como já o francês foi no passado. O português do Brasil também não é uma língua da música ou da arte universal como o italiano ou o alemão, línguas estas muito procuradas por estudantes dessas áreas, por exemplo.

Entender o que faz do português brasileiro uma língua atraente ou importante para uma fatia relevante de alunos que buscam aprendê-la através do ensino remoto é muito importante para nossa pesquisa e análise. A partir da coleta de dados e início das análises percebemos que os dados e depoimentos dos participantes tendiam a apontar o português como uma língua atraente foneticamente,

ou uma língua que também representava uma cultura, costumes e práticas dos brasileiros atraentes para os estrangeiros.

Acreditamos que os estrangeiros têm interesses outros que podem ultrapassar os limites do mundo dos negócios, trabalho, viagens ou mesmo turismo local, visto que não se estuda uma língua a fundo apenas porque se visita um país em alguns dias de férias. Até é possível, no entanto pouco provável. Apostamos que um desses interesses está relacionado à identidade, a identificação que o estrangeiro tem com algum ou alguns dos aspectos relacionados às características da própria língua, dos brasileiros ou do Brasil.

Acreditamos que dois aspectos amplos englobam completamente ou pelo menos em grande parte estas pessoas que estudam o português brasileiro nesta pesquisa: a emoção ou o emocional e a identificação ou a identidade. Por essa razão, discutimos brevemente à respeito da ideia de identidade e sua relação com a nossa pesquisa.

5.1 A Identidade

Aqui exibimos diferentes opiniões a respeito da definição do que é Identidade onde confrontamos importantes teóricos a fim de encontrar uma definição que corrobore o nosso conceito de identidade relacionada à língua portuguesa.

Para Hogg e Dominic (1988) a identidade é composta por conceitos pessoais de quem elas acreditam ser, de que tipo de pessoas elas são e também de como elas se referem aos outros. Para Deng (1995), a palavra “identidade” é usada num viés mais antropológico pois descreve a maneira como os indivíduos e grupos se definem e são definidos por outros com base na raça, etnia, religião, idioma e cultura; Jenkins (1996) por sua vez, sugere de forma contrastiva que a Identidade se refere às maneiras pelas quais indivíduos e coletividades se distinguem em suas relações sociais com outros indivíduos e coletividades. Assim, a identidade é um fator nacional e uma condição da qual uma massa de pessoas faz a mesma identificação com a internalização de símbolos nacionais, os símbolos da nação.

Para Herring (1993), a definição de identidade, significa o desejo expresso de distinção, dignidade e lugar de grupo. O termo também pode ser visto a partir de uma perspectiva relacionada às imagens convencionalmente e mutuamente construídas na evolução de si mesmo e do outro.

As identidades sociais são conjuntos de significados que um ator atribui a si mesmo enquanto assume a perspectiva dos outros, ou seja, como um objeto social. Identidades sociais são ao mesmo tempo esquemas cognitivos que permitem a um ator determinar “quem eu sou ou quem nós somos” em uma situação e posições em uma estrutura de papel social de compreensões e expectativas compartilhadas.

Para Hall (1989, 2015), a identidade surge como uma espécie de espaço não resolvido, ou seja, uma questão não resolvida naquele espaço, entre uma série de discursos que se cruzam. Segundo o autor, pensava-se antes o conceito de identidade de forma não satisfatória, por exemplo, ela era vista como uma espécie de ponto fixo de pensamento e ser, uma base de ação, a lógica de algo como um “eu verdadeiro”. Contudo, o autor traz uma perspectiva. Para ele, a identidade seria um processo, a identidade dividida. Ele afirma que ela não é um ponto fixo, mas um ponto ambivalente onde a identidade é também a relação do 'outro' consigo mesmo.

Nossa intenção não é trazer à tona um termo que defina precisamente o que é identidade, mas apenas uma noção segura de que aspecto da identidade adotamos e nos referimos neste trabalho.

As identidades sociais são conjuntos de significados que um ator atribui a si mesmo enquanto assume a perspectiva dos outros, ou seja, como um objeto social. Pois quando estrangeiros visitam ou simplesmente se identificam com a língua ou a identidade brasileira de onde estão, muitas vezes de longe países longes, essa identidade acaba sendo incorporada à sua rotina, inicialmente com o estudo da língua e depois com um envolvimento maior.

Portanto, a identidade está diretamente relacionada com as imagens convencionalmente e mutuamente construídas na evolução de si mesmo e do outro. Isso pode se aplicar a seu país local ou se ampliar para outros países e culturas e línguas de outras nações como a brasileira, por exemplo.

5.2 Língua Adicional de Identidade Emocional - LAIE

Vejamos brevemente apenas alguns recortes das falas dos participantes desta pesquisa que demonstram alguma atração, identificação ou influência da língua e da cultura brasileira sobre os gostos delas em relação ao português do Brasil:

Quadro 17 - Identidade emocional dos participantes com o Brasil

PARTICIPANTE	EXCERTOS
Argentina	“Eu... Eu acho que quando eu era criança, minha família meus pais, eles tinham, tinham muita música do Brasil, Vinícius de Moraes, naquela época, Toquinho, depois Elis Regina, Gal Costa. Eu cresci escutando muito música brasileira, eu gosto muito da música brasileira, mas ah, quando eu era criança, quando eu era adolescente também na universidade escutávamos muito a música brasileira. Mas eu nunca, nunca visitei o Brasil”.
México	“Sim é, interessante isso é porque eu acho que eu falo melhor inglês mas eu acho que eu posso sentir mais quando estou falando português [...]. Eu estava falando espanhol eles ah respondiam em português então eu eu comecei a aprender e a comunica me me comunicar em português”.
Honduras	“[...] eu gostei muito também da gente brasileira! Eu não sei eu, eu, quando uma vez eu estava na China por trabalho depois da escola eu voltei pra China é... nas férias não uma férias de Holiday, férias de empresas. Eu o... o... observei os brasileiros falando e eles são quando você, eles têm perguntas para você o vicevers eles são gente, o brasileiro é muito simpático! Fala, fala com a gente estranha. Non tem, não se se é. Muita gente, os europeus, o americanos eles falam "my own business", o que você quer? Ou que Who are you? Mas os brasileiros são mais é... Simpáticos!” (participante ginga com o corpo uma dancinha para falar).
Bolívia	“Quando pede informação, quando você pedia informação, né? Pedia informação, a resposta era sempre muito amável, com sorriso. [...] As pessoas são muito, eu achei as pessoas muito, muito legais, muito amáveis né? é? Não é sempre assim. Porque eu já viajei em muito, muitos países eu já te falei disso. [...] atitude sim, atitude. É difícil. Das pessoas quando eu falava com elas porque elas sorriam e então ajudavam é como que faziam isso com prazer, ajudavam com prazer e gostavam de falar com a gente. Então eu gostei muito disso, eu amei isso! Então eu me falei eu realmente me senti bem acolhido, acolhido? Eu gostei muito disso, não é sempre assim nos países que eu visite, visito. Você ser bem acolhido pelas pessoas, realmente.”
Irlanda	“[...] Tomi uma decisão que gostaria de fazer uma coisa positiva como aprender uma idioma e português é minha primeira opção de idioma muito cerca cerca (perto) de minha coração por causa de meu amigo brasileiro”. (Amigo brasileiro zelador que trabalhava com ele em um hospital na Irlanda) “[...] Temos uma expressão em inglês que significa: quan... quando você fala uma idioma de um pessoa, ah... pode entender, você fala a cabeça, mas quando você uma idioma materna como pessoal você fala a coração. Quando você fala o idioma de uma pessoa você poden entender, você fala à cabeça, mas quando você aprende um idioma materno dela você fala ao coração”.
Estados Unidos	“Minha primeira vez foi há, no templo umbanda. No templo de umbanda. No templo de Umbanda nos Estados Unidos e então você... Foi ótimo, muito bem o português, muito bom! Né?”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que há um ponto em comum entre todos, uma empatia pelo português gerada a partir do contago com a língua portuguesa bem como a apartir da reação de como os brasileiros interagiram com cada um. Isso nos sugere que nos limites desta pesquisa o português não é só uma língua adicional, mas para estes participantes ela representa algo maior.

Para Hall (2015, p. 11), o fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. “A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura”.

Essas identidades culturais as quais Hall (2015) se referem vão além das fronteiras de um país onde se nasce. Elas se estendem a lugares outros também que contribuam para alinhar nossos sentimentos subjetivos.

Dessa forma, acreditamos que há não só uma identidade cultural com o português, de alguma forma sentimentos e emoções brotam e transpassam a esfera da cultura alcançando o fator 'empatia' que atua como um centro gravitacional robusto que faz com que a cultura orbite cada vez mais próxima em torno do estrangeiro influenciando-o e aproximando-o cada vez mais da língua, dos brasileiros e do país. No entanto, esta é uma questão mais profunda que deve de ser investigada em estudos futuros.

Algumas línguas têm motivações diferentes daquelas comerciais ou artísticas, elas podem conectar pessoas e falantes através de laços de identidade emocional. O que é importante ressaltarmos aqui é que sentimentos, emoções como gratidão, afeição, simpatia, empatia, acolhimento e zelo tornam um idioma adicional mais atraente e motivador. O idioma pode ser atraente por si só, entretanto a identidade emocional gerada a partir dele, da cultura e hábitos que o envolvem facilitam e potencializam o aprendizado dessa nova língua adicional de identidade emocional (LAIE) pelos aprendizes estrangeiros.

6 CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos identificar e preencher algumas lacunas relativas às influências que a língua materna e a segunda língua podem exercer sobre línguas adicionais e, também, as influências que algumas línguas adicionais exercem umas sobre as outras, em momento de interação e comunicação oral.

Ressaltamos as contribuições que conseguimos trazer com nossa pesquisa para a literatura da área, visto que poucas pesquisas têm se debruçado sobre um tema tão específico quanto o do universo dos multilíngues estrangeiros conversando em português do Brasil. Se compararmos este tipo de pesquisa ao volume de pesquisas realizadas com monolíngues e bilíngues, apenas, a competição em número é impossível de vencer. Reconhecemos que podemos, no futuro, buscar pesquisas mais fincadas em nosso país, que certamente nos darão outras experiências. Também contribuímos para entender o aprendiz de idiomas mais de perto, suas necessidades, facilidades e dificuldades no momento da conversação.

Entender como essa conversa e aprendizado se desenvolve em diferentes estrangeiros com línguas nativas diversas pode nos dar pistas de quais são suas carências e como eles aprendem mais facilmente. Se dependem mais de léxico ou de estruturas sintáticas no processo de aprendizagem quando já se domina uma língua de mesma família ou não. Esse conhecimento pode ser útil no desenvolvimento de metodologias de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira e também de materiais didáticos.

Nosso objetivo geral foi analisar as autonarrativas de aprendizes de português brasileiro como língua adicional, sob a ótica da Linguística Aplicada, a fim de identificar os *code-switchings* de suas línguas de *background* em momento de interação oral em português brasileiro, bem como compreender suas motivações para o aprendizado da língua portuguesa. Nesse sentido, percebemos que os participantes estrangeiros aprendizes de português brasileiro, que se encontram em diferentes níveis de proficiência, são passíveis de sofrerem processos de *code-switching*, pois, em algum momento das entrevistas, cada um deles se submeteu à recorrência do *code-switching* com a troca ou alternância de idiomas completa ou parcialmente com itens fonéticos, lexicais, sintáticos ou semânticos. Assim, com o fito de se manterem em uma conversação mais ou menos estável, suprindo carências e lacunas

no português, os participantes transferiram conhecimentos linguísticos de suas línguas maternas ou adicionais anteriores.

Os seis participantes demonstraram, pelo menos, um tipo de alternância de línguas (*code-switching* - CS) nos campos lexical e sintático, o que sugere que seus níveis de proficiência e fluência, ainda, não estão plenos, embora todos fossem capazes de falar português, durante 50 minutos de aula e manter a compreensão do assunto abordado.

De acordo com nosso segundo objetivo específico, em nossas análises, verificamos que as línguas maternas de *backgrounds* diferenciadas do português causam algumas dificuldades para os participantes, na hora em que precisam construir a estrutura da língua portuguesa. Muitas estruturas não são canônicas em suas línguas maternas ou não são formadas daquela forma, o que causa dificuldades extras, a depender do nível de proficiência do falante, e/ou do tipo de estrutura utilizada.

Após analisar os dados, percebemos que línguas de *backgrounds* diferentes causaram mais dificuldades nas construções de estruturas sintáticas na língua estrangeira português. Por exemplo, o participante irlandês teve muita dificuldade em manipular o uso do gerúndio do inglês e convertê-lo para a forma mais natural no português.

O participante americano similarmente demonstrou muito mais dificuldade com as estruturas sintáticas do português do que em qualquer outro campo. Ele apresentou diversas dificuldades, tais como: desvios no uso do gênero dos artigos; ausência de algumas preposições e conjunções nos algarismos das datas com quatro dígitos e concordância verbal inconsistente.

Esses desvios sugerem que eles transferem conhecimentos ou estratégias linguísticas de suas línguas maternas para a língua estrangeira, mas, nem sempre essa transferência é compatível.

Em relação aos participantes falantes nativos de espanhol, as maiores recorrências de *code-switching* foram no campo lexical com muitas palavras em espanhol, diferentemente, dos participantes da Irlanda e Estados Unidos, que quase não apresentaram recorrência de léxico inadequado de suas línguas maternas no português.

Na esfera da sintaxe, os falantes de espanhol tiveram uma menor quantidade de ocorrências de inadequações na estrutura do português, no entanto,

algumas inadequações ocorreram quando as línguas se diferenciavam em algum ponto da gramática. As semelhanças entre as línguas ajudam, mas não isolam nem eliminam a possibilidade do *code-switching* e das transferências linguísticas em momento de conversação.

Podemos afirmar, a partir deste estudo que as línguas semelhantes facilitam o aprendizado e performance de uso e não causam muitos problemas na sintaxe para determinados aspectos gramaticais entre o português e o espanhol. Além disso, as línguas diferenciadas transferem suas rotinas de uso para o português brasileiro, o que causa incoerências e, em alguns casos, incompreensão e agramaticalidade sintática.

Em relação ao *code-switching*, ressaltamos que sua ocorrência é mais forte na forma lexical para falantes de espanhol e, menos frequente para falantes de inglês; no entanto, as estruturas sintáticas são mais trabalhosas para falantes de inglês, que precisam se comunicar em português, uma língua com estrutura diferente. O léxico não pareceu ser um problema relevante.

Quanto às principais motivações da aprendizagem do português brasileiro como língua adicional em autonarrativas de estrangeiros multilíngues por meio das experiências de conversações em sala de aula, observamos que os participantes são levados a aprender o português pela identidade emocional com o Brasil, pois seis participantes, que configuraram nosso *corpus*, confirmaram ter uma relação emocional com língua portuguesa. Além disso, afirmaram admirar o povo e/ou relataram experiências de alguma situação especial, que viveram com brasileiros e com o Brasil. Tais experiências trouxeram para os participantes da pesquisa o desejo de poder vivenciar o país de maneira completa, pela língua desse povo considerado pleno de coragem, de alegria e de *savoir vivre*. Alguns tiveram relacionamentos amorosos no Brasil em viagens rápidas, outros se apaixonaram, apenas, pela terra, pelo povo e pela gastronomia. Foi a emoção de viver com o povo brasileiro que os fez desejar aprender o português brasileiro.

Por isso, pretendemos aqui destacar um fenômeno ou um comportamento, que motiva um aprendiz de línguas estrangeiras a se dedicar a algumas línguas de forma mais especial do que a outras. Mesmo que essa língua não seja uma língua franca, de trabalho, uma língua de herança, de família, uma língua de acolhimento do lugar onde vive. Essa língua bem ao aprendiz e traz emoções do país de origem.

Em nossa pesquisa, pudemos observar e analisar que essa categoria de língua é bastante relevante de ser estudada e aprofundada. Aqui, cunhamos o termo **Língua Adicional de Identidade Emocional (LAIE)** e sugerimos que novas pesquisas possam ser realizadas a partir daqui para explorar estas línguas de identidade emocional, o que as faz serem assim. Levantamos questões para estudos futuros em LAIE, tais como: há línguas que nos atraem, mas cujos países não atraem? Há países que atraem, mas cujas línguas não atraem?

Esse foi um tópico não planejado, porém foi surgindo pouco a pouco, no meio do caminho da pesquisa. Tivemos como pressuposto inicial, a possibilidade de identificar dados referentes ao português como língua de herança, no entanto, constatamos que os participantes da pesquisa buscavam aprender uma língua adicional, no caso o português brasileiro, motivados por uma identidade emocional com o Brasil.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-CACCAMO, C. Codes. *In*: DURANTI, A. (org.). **Key terms in language and culture**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 23-26.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-nativa**. São Paulo, 12 jun. 2006. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ASHER, J. **Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook**. California: Sky Oaks Productions, 1977.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERLITZ BRASIL. **As 10 línguas mais faladas do mundo**. 2019. Disponível em: <https://www.berlitz.com/pt-br/blog/as-10-linguas-mais-faladas-no-mundo>. Acesso em: 10 out. 2020.

BERNOLET, S.; HARTSUIKER, R.; PICKERING, M. Shared syntactic representations in bilinguals: evidence for the role of word-order repetition. **Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition**, Champaign, v. 33, p. 931-949, 2007.

BOYD, B. **On the origin of stories**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

BROWN, D. H. **Principles of language learning & teaching**. 4th ed. New York: Longman, 2000.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, New York, v. 71, n. 3, Fall. 2004.

CAMINHA, P. V. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional Digital, [1450-1500]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. *In*: CENOZ, J.; JESSNER, U. (org.). **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

CHANDRASEKHAR, A. Base language. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Heidelberg, v. 16, n. 1, p. 62-65, 1978.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CLAHSEN, H.; FELSER, C. Continuity and shallow structures in language processing: a reply to our commentators. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 27, p. 107-126, fev. 2006.

COOK, V. J. Materials for adult beginners from an L2 User perspective. *In*: TOMLINSON, B. (org.). **Developing materials for language teaching**. London: Continuum, 2003. p. 275-290.

CUMMINS, J. **Heritage language education: a literature review**. Toronto: Ministry of Education, 1983.

DE ANGELIS, G.; SELINKER, L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *In*: CENOZ, J.; HEFEISEN, B.; JESSNER, U. (org.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 42-58.

DE ANGELIS, G. **Third or additional language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. (Second Language Acquisition, 24).

BOT, K.; CLYNE, M. Language reversion revisited. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 11, p. 167-177, 1989.

DE MAN, P. **The rhetoric of romanticism**. New York: Columbia University Press, 1984.

DENG, F. **War of visions: conflict of identities in the Sudan**. Washington, DC: Brookings, 1995.

DICIONÁRIO *online* de português Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DUSSIAS, P. E. Bilingual sentence parsing. *In*: NICOL, J. L. (org.). **One mind, two languages: bilingual language processing**. Malden: Blackwell, 2001. p. 159-176.

DUSSIAS, P. E. Syntactic ambiguity resolution in L2 learners: some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 25, p. 529-557, 2003.

DUSSIAS, P. E.; SAGARRA, N. The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish-English bilinguals. **Bilingualism: Language and cognition**, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 101-116, 2007.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 198-216, jul. 2015.

FANSELOW, J. The treatment of error in oral work. **Foreign Language Annals**, Alexandria, v. 10, n. 5, p. 583-593, out. 1977.

FLORES, C.; BARBOSA, P. When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**, Tilburg, v. 18, n. 3, p. 304-325, set. 2014.

FREITAS, M. L. T. **Narrativas de si em cena**: a dramaturgia das interações no *twitter*. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FROHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. **Tesol Quarterly**, London, v. 19, n. 1, p. 27-57, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, A. A.; LEITÃO, M. M. O processamento de orações relativas não ambíguas por brasileiros aprendizes tardios de inglês como L2. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 123-135.

GONÇALVES, A. A. O processamento linguístico de bilíngues e aprendizes de L2. **Revista ProLíngua**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 41-50, 2010.

GONÇALVES, A. A. **O processamento sintático de orações relativas por brasileiros aprendizes de inglês como L2**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOODMAN, N. **Ways of world making**. Indianapolis: Hackett, 1978.

GOUIN, F.; SWAN, H.; BÉTIS, V. **The art of teaching and studying languages**. Norderstedt: Hansebooks, 2016.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HALL, S. Ethnicity: identity and difference. **Radical America**, Providence, v. 23, n. 4, p. 9-22, out./dez. 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz da Silva e Guacira Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARTSUIKER, R. *et al.* Cross-linguistic structural priming in multilinguals: further evidence for shared syntax. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 90, p. 14-30, 2016.

HARTSUIKER, R. J., PICKERING, M. J.; VELTKAMP, E. Is syntax separate or shared between languages? Cross-linguistic syntactic priming in Spanish-English bilinguals. **Psychological Science**, New York, v. 15, n. 6, p. 409-414, jun. 2004.

HAWKINS, R.; CHAN, C. Y.H. The partial availability of universal grammar in second language acquisition: the "failed functional features hypothesis". **Second Language Research**, New York, v. 13, p. 187-227, 1997.

HERRIGEL, G. Identity and institutions: the social construction of trade unions in the United States and Germany in the 19th Century. **Studies in American Political Development**, Cambridge, v. 7, n. 2, p. 371-394, dez. 1993.

HIGBY, E. **Native language adaptation to novel verb argument structures by Spanish-English bilinguals**: an electrophysiological investigation. 2016. 205 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) - The Graduate Center, CUNY Academic Works, New York, 2016.

HOGG, M. A.; DOMINIC, A. **Social identifications**: a social psychology of intergroup relations and group processes. London: Routledge, 1988.

HULK, Aafke. Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French. **Interlanguage Studies Bulletin**, Utrecht, v. 7, n. 1, p. 1-34, fev. 1991.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JENKINS, R. **Social identity**. London: Routledge, 1996.

JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching**, Cambridge, v. 41, n. 1, p. 15-56, 2008.

KANTOLA, L.; VAN GOMPEL, R. P. G. Between- and within-language priming is the same: evidence for shared bilingual syntactic representations. **Memory and Cognition**, Berlim, v. 39, n. 2, p. 276-290, jan. 2011.

KELLY, L. **25 centuries of language teaching**. Rowley: Newbury House Publishers, 1969.

KRASHEN, S. **Explorations in language acquisition and use**: the taipei lectures. Taipei: Crane Publishing Company, 2002.

KROLL, J. F.; DE GROOT, A. M. B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages. *In*: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (org.). **Tutorials in bilingualism**: psycholinguistic perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers, 1997. p. 169-199.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History**, Amsterdam, v. 7, n. 1- 4, p. 395-415, jan. 1997.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIN, A.; LI, D. Code-switching. *In*: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (org.). **Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 1-15.

MAIA, M. *et al.* Early and late preferences in relative clause attachment in Portuguese and Spanish. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 5-6, p. 227-250, 2007.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Clínica do discurso**: a arte da escuta. Fortaleza: Premius, 2005.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Contaço**: a história que conta a vida... que conta histórias. Fortaleza: EDUECE, 2016.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, Montes Claros, v. 19, p. 1-22, 2009.

MCARTHUR, T. The relationship between first and second language: language proficiency and language aptitude. *In*: HARLEY, B. *et al.* **The development of L2 proficiency**. Oxford: CUP, 1990. p. 158-174.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. 2008. 55 f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOURA, I. M. **Traição lingüística e lealdade cultural**: a alternância de código no discurso bilingüe. 1997. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1997.

NÓBREGA, M. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha D'Água**, v. 23, p. 25-40, p. 25-40, 2010.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINEAU, G.; LEGRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, M. G. **Descrição e análise dos culturemas do português brasileiro**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAMPTON, B. Retuning in applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, Brussels, v. 7, n. 1, p. 3-25, 1997.

RICHARD, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICOEUR, P. **Tempo da narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. v. 1.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 3.

RICOEUR, P. **Time and narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

SCHOONBAERT, S.; HARTSUIKER, R.; PICKERING, M. The representation of lexical and syntactic information in bilinguals: evidence from syntactic priming. **Journal of Memory and Language**, Amsterdam, v. 56, n. 2, p. 153-171, 2007.

SCHMID, M. **Language attrition**. Cambridge University Press, 2011.

SHARWOOD SMITH, M. A.; VAN BUREN, P. First language attrition and the parameter setting model. *In*: SELIGER, H. W.; VAGO, R. M. (org.). **First language attrition**. Cambridge: CUP, 1991. p. 17-30.

SILVA, G. R. **O luto materno em narrativas de vida e de morte**: uma abordagem sociológico-discursiva da perda. 2015. 192 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUZA, E. F. **Gênero, identidade e videogames**: representação feminina e distorções os sujeitos sociais. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

TREMBLAY, M. C. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure". **CLO/OPL**, Ottawa, v. 34, p. 109-119, jan. 2006.

TSIMPLI, I. *et al.* First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. **International Journal of Bilingualism**, Tilburg, v. 8, n. 3, p. 257-277, set. 2004.

ULLMAN, M. T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v. 4, n. 2, p.105-122, 2001.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 95.

WARTENBURGER, I. *et al.* Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. **Neuron**, Cambridge, v. 37, n. 1, p. 159-170, jan. 2003.

WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London: Routledge, 2000.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 19, p. 295-333, 1998.

WONG-FILLMORE, L. Learning a second language: Chinese children in the American classroom. *In*: ALATIS, J. E. (org.). **Current issues in bilingual education**: Georgetown University round table on languages and linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 1980. p. 309-325.

RODRIGUES, José Honório. A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial. **Humanidades**, Brasília, DF, v. 1, n. 4, p. 22-41, 1983.

**APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES
ESTRANGEIROS**

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES ESTRANGEIROS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves

Orientadora: Prof^a: Dra. Sandra Maia

Doutorado em Linguística – UFC

Ano 2020

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

1 – Nome:

.....

2 – Idade 3 - País de Origem: 4 - Cidade onde nasceu.....

5 - País onde mora hoje: 6 Cidade onde mora hoje.....

7 - Em que países morou e por qual período / quanto tempo?

.....
.....
.....

8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe?

.....
.....

9- Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
10 – Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)?
.....

11 - Segunda Língua / Idioma:
.....

12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a segunda língua?
.....
.....
.....

13 - Terceira Língua / Idioma:
.....
.....

- Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a terceira língua?
.....
.....
.....

14 – Quarta Língua / Idioma:
.....
.....

- Quanto tempo faz e como começou a aprendeu a quarta língua?
.....
.....
.....

15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?

CASA - 1ª () 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()

TRABALHO - 1ª () 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso:
.....

.....

.....

.....

.....

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

.....

.....

.....

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE B – MODELO DE (TCLE) APLICADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Alyson Andrade Gonçalves como participante da pesquisa intitulada “A Recorrência do Code-switching em Narrativas de Experiências nas Interações de Estrangeiros Multilíngues Aprendizes de português Brasileiro Como Língua Estrangeira”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesta pesquisa precisaremos de dados linguísticos de conversações orais de estrangeiros em português brasileiros bem como da autorização e liberação de uso e gravação desses dados do participante no ano de 2020. Esses dados podem ser completamente obtidos e analisados a partir da gravação de vídeo aulas em momentos de interação entre o professor e o (a) aluno(a) voluntário(a). A coleta dos dados desta pesquisa é sigilosa e não causa qualquer dano, exposição ou desconforto à imagem ou à saúde do participante voluntário. Os dados pessoais dos participantes, ou trecho das conversas com informações mais pessoais ou íntimas não serão divulgados em nenhuma hipótese. Utilizaremos apenas coletas de trechos de falas que poderão ser transcritas e que nos possibilitem observar efeitos linguísticos no português falado por estrangeiros para comprovar a nossa hipótese de trabalho em relação ao uso do português brasileiro. Precisaremos também da autorização de liberação dos participantes da pesquisa para que possamos também utilizar algum material extra produzido no ano de 2020 seja ele escrito, visual, *on line* ou não de produções escritas do participante que tenham sido empregado em momentos de aulas ou posterior a elas como algum tipo de atividade ou interação. Esclarecemos que a sua participação nesta pesquisa é exclusivamente voluntária, pois a legislação do Brasil não permite que participantes recebam qualquer incentivo financeiro ou premiação por sua participação e nem que o responsável da pesquisa pague ou ofereça qualquer valor ao participante.

Destacamos, ainda que a qualquer momento o participante/ voluntário poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que os dados do participante não serão divulgados em público e poderão ser utilizados apenas pelos idealizadores da pesquisa e pesquisadores profissionais estudiosos da mesma.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: ALYSON ANDRADE GONÇALVES

Instituição: Universidade Federal do Ceará-UFC/ Universidade Regional do Cariri-URCA (DINTER)

Endereço: Rua XXXX, nº xx Bairro: XXXXXXX. Cep XXXXX-XXX , Cidade: Juazeiro do Norte CE

Telefones para contato: +55889XXXX-XXXX +55889XXXX-XXXX

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____anos, RG/ID: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/2020

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
	Data	Assinatura
Nome da testemunha	Data	Assinatura

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional	Data	Assinatura
que aplicou o TCLE	Alyson Andrade Gonçalves	

Fonte: UFC e adaptado pelo autor

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELA PARTICIPANTE ARGENTINA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Profª. Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2021

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

- 1 – Nome: [REDACTED]
- 2 – Idade: 58 anos 3 - País de Origem: Argentina..... 4 - Cidade onde nasceu: Cordoba.
- 5 - País onde mora hoje: Estados Unidos 6 - Cidade onde mora hoje: San Francisco
- 7 - Em que países morou e por qual período / quanto tempo? 27 anos na Argentina e 31 anos nos Estados Unidos
- 8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe?
Argentina.....
- 9- Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?
Espanhol.....
.....
.....
- 10 – Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)?
Espanhol.....
- 11 - Segunda Língua / Idioma:
.....Ingles.....
- 12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprender a segunda língua?
.....Eu comencei a aprender Ingles em 1968 na escola
- 13 - Terceira Língua / Idioma:
Portugues.....
.....
- Quanto tempo faz e como você começou a aprender a terceira língua? Eu comencei a aprender Portugues em 2019
.....
.....
- 14 – Quarta Língua / Idioma: No falo quarta lingua.
.....
- Quanto tempo faz e como começou a aprender a quarta língua?
.....
.....
- 15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?
CASA - 1ª () 2ª (x) 3ª () 4ª () Outra ()
TRABALHO - 1ª () 2ª (x) 3ª () 4ª () Outra ()
- Explique o contexto de uso: Na minha casa eu falo Ingles com meu marido. No trabalho eu falo Ingles .
- 16 – Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?
1ª (x) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso: Falo Espanhol com a minha familia da Argentina

.....
.....
.....

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

- 1ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 2ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 3ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 4ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

Sim, moro com o meu marido quem fala Ingles

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo? Eu moro com meu marido por 10 anos. Falamos Ingles.

.....
.....
.....

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nome do profissional
que aplicou o TCLE Alyson Andrade Gonçalves

Data

Assinatura



APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE MEXICANO



Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Prof^ª: Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2020

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

1 – Nome: [REDACTED].....
 2 – Idade ...32... 3 - País de Origem: ...México... 4 - Cidade onde nasceu... Mexicali.....
 5 - País onde mora hoje: ...Estados Unidos... 6 Cidade onde mora
 hoje... Scottsdale, Arizona.....
 7 - Em que países morou e por qual período / quanto tempo?
 México: 27 anos Austrália: 6 meses
 E.U.: 5 anos.....

8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe?
 ...Mexicanos os dois.....
 9 - Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?
 Pai: Espanhol (nativo)
 Mãe: Espanhol (nativo), inglês (intermediário).....

10 - Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)?
 ...Espanhol.....
 11 - Segunda Língua / Idioma: ...Inglês.....

12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprender a segunda língua?
 ...Desde os 12 anos na escola.....

13 - Terceira Língua / Idioma: ...Português.....
 - Quanto tempo faz e como você começou a aprender a terceira língua?
 ...Oficialmente em março 2020, mas aprendi vocabulário.....

básico anteriormente

14 - Quarta Língua / Idioma:

Alemão

- Quanto tempo faz e como começou a aprender a quarta língua?

Comecei em 2008 durante um ano e meio, antes e durante morar na Austria

15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?

CASA - 1ª (X) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()

TRABALHO - 1ª () 2ª (X) 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso:

Eu falo espanhol com minha mulher em casa, mas eu falo inglês no meu trabalho.

16 - Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?

1ª () 2ª (X) 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso:

Acho que o inglês é a segunda língua que eu mais utilizo, principalmente porque eu preciso no meu trabalho.

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

1ª Língua (X) Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

2ª Língua () Nativo (X) Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

3ª Língua () Nativo () Fluente (X) Intermediário () Básico () Pouca fluência

4ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico (X) Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

Não especificamente, mais morei numa residência com muitos estudantes que falavam muitas línguas.

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

6 meses nessa residência. Nós utilizávamos o inglês para nos comunicar.

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

Também estudei francês por um ano, e mandarim por outro ano, mais eu não os utilizo e meu nível é muito básico. O português é o idioma, depois do inglês, que eu me sinto mais confortável para falar. Acho que atingi um bom nível em pouco tempo por duas razões: 1) é parecido com o espanhol; 2) eu me imergi no português (por exemplo, mudei todos

os dispositivos ao português lendo notícias e livros, e vendo vídeos
só em português, falando em italiano durante vários meses.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE HONDURENHO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Profª: Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2020

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

- 1 – Nome: [REDACTED]
- 2 – Idade: 30 3 – País de Origem: Panamá/Honduras 4 – Cidade onde nasceu: Honduras
- 5 – País onde mora hoje: Panamá 6 Cidade onde mora hoje: Cidade da Panamá
- 7 – Em que países morou e por qual período / quanto tempo?
Estados Unidos 5 anos
- 8 – Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe?
Hondurenas
- 9 – Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?
1) Espanhol
2) Inglês
- 10 – Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)?
Espanhol
- 11 – Segunda Língua / Idioma: Inglês
- 12 – Quanto tempo faz e como você começou a aprender a segunda língua?
Na escola primária
- 13 – Terceira Língua / Idioma: Português
- Quanto tempo faz e como você começou a aprender a terceira língua?
3 anos
- 14 – Quarta Língua / Idioma: Francês
- Quanto tempo faz e como começou a aprender a quarta língua?
Intermitentemente, desde ensino fundamental
- 15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?
- CASA - 1ª (✓) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
- TRABALHO - 1ª (✓) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
- Explique o contexto de uso:
Na casa e no trabalho / escritório
a gente fala espanhol
- 16 – Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?
- 1ª () 2ª (✓) 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso:

O inglês é escutado nos meios
e também vem a (na) comunicação
comercial / laboral

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

- 1ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 2ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 3ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 4ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

~~Não~~ Sim

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

Eu morei nos Estados Unidos e falava inglês
no dormitório

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

Eu gosto muito aprender sobre línguas.

Explique o contexto de uso:

O inglês é escutado nos meios
e também em a (na) comunicação
comercial / laboral

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

- 1ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 2ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 3ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
 4ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

~~não~~ Sim

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

Eu morei nos Estados Unidos e falava inglês
no dormitório

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

Eu gosto muito aprender sobre línguas

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE BOLIVIANO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Prof: Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2021

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

- 1 - Nome: [REDACTED]
- 2 - Idade: 33 3 - País de Origem: Bolívia 4 - Cidade onde nasceu: Santa Cruz de la Sierra
- 5 - País onde mora hoje: Bolívia 6 Cidade onde mora hoje: Santa Cruz de la Sierra
- 7 - Em que países morou e por qual período / quanto tempo?
Bolívia - 33 anos
Alemanha - 6 meses
- 8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe?
Boliviana (ambos)
- 9 - Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?
Mãe - espanhol
Pai - espanhol e inglês
- 10 - Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)?
Espanhol
- 11 - Segunda Língua / Idioma: Inglês
- 12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a segunda língua?
Comecei a aprender inglês no ensino primário, faz mais de 20 anos.
- 13 - Terceira Língua / Idioma:
Alemão
- Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a terceira língua?
Comecei a aprender alemão no ensino primário, faz mais de 20 anos.
- 14 - Quarta Língua / Idioma:
Francês
- Quanto tempo faz e como começou a aprendeu a quarta língua?
Apreendi francês na Aliança Francesa faz 10 anos.
- 15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?
- CASA - 1ª (✓) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
- TRABALHO - 1ª (✓) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
- Explique o contexto de uso:
Toda a minha família tem espanhol como língua materna. Trabalho numa empresa Boliviana.

16 - Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?

1ª () 2ª 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso:

..... todos os dias leio livros em inglês via Internet e assisto vídeos, Series e filmes em inglês.

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

1ª Língua Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

2ª Língua () Nativo Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

3ª Língua () Nativo Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

4ª Língua () Nativo Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

..... Na Alemanha morava com uma família alemã e falávamos unicamente em alemão.
 Agora na Bolívia eles falam em espanhol.

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

..... 6 meses, falávamos unicamente em alemão.

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

..... Estou aprendendo português faz 1 ano.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE IRLANDÊS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Profª. Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2020

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

- 1 – Nome: [REDACTED]
- 2 – Idade 32 - País de Origem: Irlanda 4 -Cidade onde nasceu: Galway (Irlanda).
- 5 - País onde mora hoje: Irlanda 6 Cidade onde mora hoje: Galway.
- 7 -Em que países morou e por qual período/ quanto tempo? Eu morei na Irlanda toda minha vida.
- 8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe? Meus pais são irlandeses
- 9- Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia?
Meus pais só falam inglês todos os dias. Eles aprenderam irlandês na escola.
- 10 – Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)? Inglês
- 11 - Segunda Língua/ Idioma: Irlandais.
- 12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a segunda língua?
Aprendi irlandês na escola desde os quatro anos. Este ensino envolveu uma aula de 40 minutos, 5 dias por semana. Foi ensinado com um método didático. Meu estudo formal de irlandês terminou quando me formei na escola secundária.
- 13 - Terceira Língua/ Idioma: .. Francês.
- Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a terceira língua?
Aprendi francês na escola secundária por 5 anos. Tínhamos 3 aulas por semana (40 minutos de duração com 30 alunos). Usamos livros didáticos, áudios e tínhamos trabalhos de casa escritos.
- 14 – Quarta Língua/ Idioma: Português
- Quanto tempo faz e como começou a aprendeu a quarta língua?
6 meses. Usei aulas online (italki), vídeos, áudio (podcasts) e livros tradicionais.
- 15- Atualmente quallíngua/ idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?
- CASA - 1ª (Inglês) 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
- TRABALHO - 1ª (Inglês) 2ª (Português) 3ª () 4ª () Outra ()
- Explique o contexto de uso:
- Eu trabalho como médico. Às vezes tenho a oportunidade de falar português com pacientes do Brasil.
- 16 – Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?
- 1ª (Português) 2ª (Alemão) 3ª () 4ª () Outra ()

Explique o contexto de uso: Eu aprendo alemão online como um passatempo.

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

1ª Língua (Inglês) Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

2ª Língua (Irlandês) Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

3ª Língua (Português) Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

4ª Língua (Alemão) Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

Quando eu era estudante de medicina, morei com um estudante francês e um estudante espanhol.

19- Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

Um ano. Falámos em Inglês.

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

Não.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE AMERICANO


 UNIVERSIDADE
 FEDERAL DO CEAR

Pesquisador: Alyson Andrade Gonçalves
Orientadora: Prof^ª: Dra. Sandra Maia
Doutorado em Linguística – UFC
Ano 2021

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE

1 – Nome: [REDACTED]
 2 – Idade: 33 3 - País de Origem: USA 4 - Cidade onde nasceu: Washington DC
 5 - País onde mora hoje: USA 6 Cidade onde mora hoje: College Park, MD
 7 - Em que países morou e por qual período / quanto tempo?
USA, 33 years

8 - Qual a nacionalidade de seu pai e de sua mãe? Americana
 9 - Que línguas eles falavam / falam e em qual hierarquia? English

10 – Qual sua Língua(s) materna / nativa (1ª língua)? English
 11 - Segunda Língua / Idioma: Portuguese
 12 - Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a segunda língua?
2-3 years

13 - Terceira Língua / Idioma:
 - Quanto tempo faz e como você começou a aprendeu a terceira língua?

14 – Quarta Língua / Idioma:
 - Quanto tempo faz e como começou a aprendeu a quarta língua?

15- Atualmente qual língua / idioma você utiliza com maior frequência em sua rotina em casa e no trabalho?
 CASA - 1ª () 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
 TRABALHO - 1ª () 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
 Explique o contexto de uso:

16 – Atualmente qual seria a língua / idioma que você utiliza em segundo lugar com maior frequência em sua rotina?

1ª () 2ª () 3ª () 4ª () Outra ()
Explique o contexto de uso:

I use Portuguese for my religion.

17 - Indique o nível de Fluência ou de domínio de cada língua que você fala:

- 1ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 2ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 3ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência
- 4ª Língua () Nativo () Fluente () Intermediário () Básico () Pouca fluência

18 - Morou ou mora com alguém que fala uma língua(s) diferente(s) da sua nativa?

No

19 - Se sim, por quanto tempo morou ou mora com essa(s) pessoa(s)? Em que língua se comunicavam a maior parte do tempo?

.....
.....

20 Gostaria de fazer algum esclarecimento importante sobre as línguas que fala?

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE I – DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 01 ARGENTINA - (ESPANHOL)

– [...] Eu sei que você gosta do Brasil, né? Você tem essa paixão pelo clima, pelo povo, pela cultura, mas o que foi que chamou sua atenção assim, em primeiro lugar? A partir de hoje ah eu gosto dessa língua, eu gosto dessa cultura, o que foi que te atraiu? A primeira coisa você lembra?

– Eu... Eu acho que quando eu era criança, minha família meus pais, eles tinham, tinham muita música do Brasil, Vinícius de Moraes, naquela época, Toquinho, depois Elis Regina, Gal Costa. Eu cresci escutando muito música brasileira, eu gosto muito da música brasileira, mas ah, quando eu era criança, quando eu era adolescente também na universidade escutávamos muito a música brasileira. Mas eu nunca, nunca visitei o Brasil.

– É mesmo Participante 01, até hoje *você não visitou?*

– Non, Non até hoje non, nunca visitei quando eu era mais nova, quando eu era mais nova.

– Ah não você visitou a Bahia! Até a universidade, entendi, é verdade eu lembrei da Bahia agora.

– Si, Quando eu **tenia**, quando eu tinha **dizioito** anos.

– Dezoito!

– **Dizioito**, eu fui **con** meu pai e uma de minhas irmãs às cataratas do Iguazu.

– Ahhh no Iguazu é lindo!

– **Si..** é e cruzamos ao lado brasileiro um dia, um dia, mas é a única vez que eu estive no Brasil até que eu, até dois años atrás ou três años quando eu fui na Bahia, eu fui na Bahia. é... Quando eu é... eu decidi viajar à Bahia, na Bahia, é porque quando eu me **apossentar** eu quero voltar na argentina.

– Ah... Hum rum.

– [...] Mas eu gosto muito de praias e non Argentina non tem lindas praias, non temos, nossas praias non son bonitas, éh .. son, a água és marron, porque está o rio da plata é o rio da plata...

– [...] Ah... é verdade, o rio traz muitos sedimentos, né?

– Sim muitos sedimentos, e se você vais mais ao Sul da Argentina você tem águas mais claras, mas és muito frio. So, so eu está *empecé* na internet. A ...

– Hum, ah... é verdade. Eu o que? Desculpe, eu empeciei?

– *Comencei*... Eu comecei a procurar praia na internet. Pesquissar! Eu pesquisei, eu pesquisei praias na internet e eu vi o Caribe, o Panamá, mas eu gostei do Brasil muito mais.

– Ah sim, sim, sim. Pesquisar, sim, sim! Hum, olha foi amor mesmo à primeira vista.

(risos)

– Eu achei que o Brasil era mais interessante.

– Ham, pois é. E pertinho de casa ali na Argentina, né?

– Pertinho da Argentina.

– Pode ir e vir rapidinho, né?

– Bem rapidinho, *enton* eu tenho, eu tenho três *Hermã*, irmãs.

– Han ram.

– Mas a mais nova ela *és*, ela é uma artista! Ela é música.

– Uau eu adoro música!

– E ela é muito boêmia, ela é muito *libre*, eu sou muito estruturada, e ela é meu parceira.

– É mesmo? Oh, livre sim....

Oh é bom, pra sair é ótimo né que é alguém que leva você para os lugares, ah é perfeito!

– Ela non tene medo de nada. Ela tem dois filhos, uma filha de dezesseis anos e um garoto de oito.

– Ah jovenzinho ainda.

– Ela é separada do marido.

– Sim.

– E quando eu disse pra ela, você quer conhecer um lugar do Brasil que é um po... *pobrado* muito pequenino na praia, barra grande. Ma é muito... Como você *dice*, "*remote, far away*"?

– Longe! Distante?

– Longe muito distante. Por que você tem que, quando nós *arribamos* à Sao Paulo.

– Quando nós fomos a São Paulo? Ou não quando nós chegamos. *Arribar* é chegar é? *Arrive*?

- Isso. Sim, quando chegamos. Quando você tem que ir á **sao** Paulo, depois tem que tomar **un avion** à Iléus. Iléus?
- À Ilheus.. é uma cidade também legal da Bahia.
- **Si, de aí** você tem que pegar um carro, **dois** horas.
- De lá?
- Na estrada de terra.
- Isso.
- Sim na estrada, a BR -30 que é **una** estrada de terra, você **dice** estrada de terra?
- Estrada de terra, sim perfeito, brasileiríssimo.
- É muito longe, e um lugar muito **dessolado**, e ela me disse si, eu quero!
- Ela topa tudo, ela – Aceita tudo né? Aventura é com ela mesmo,
(Risos)
- Porque se eu falo **así** a minhas **otras** irmãs, elas **dicem non** está **loca** eu não vou. **tan Lejos**, com você disse, **far away, far way again**^[3]?
- Longe ou distante.
- Longe!
- Eu não vou a um lugar tão distante, mas a minha **irmana** nova, minha irmã, a mais nova ela: "Vamos! Vamos!
- Vamos... agora né? (Risos)
- Vamos já!
- Ah isso é ótimo.
- Fomos uma vez e **nos** apaixonamos.
- Ela gostou também, ela gostou também?
- Ela gostou, gostam muito.
- Meu marido **non ah... non, vino** co... como você **dice? Non vino** conos... conosco?
- Ah, não veio conosco. Ele não veio conosco.
- Ele não venho? Ele não venho?
- Veio.
- Veio, ele não veio conosco, fomos as duas sós **con** as crianças.
- Olha mesmo que legal (risos)
- E passamos um tempo muito, muito bonito.
- Só uma semana só **una** uma semana, mas eu me apaixonei.
- Olha mesmo
- Eu **quise** voltar e **volte**, **voltamos** o próximo **año**.

- Han ram.
- E este **año** eu decidi que eu **iva** estudar português, que eu **iva** aprender português.
- Oh...
- Que eu ia aprender português. Porque eu quero voltar e quero poder me **comunicar con** a gen.. com as pessoas poder falar poder participar e eu decidi que eu queria aprender!
- Sim uau. Oh, linda história, linda história. Eu perguntei isso para saber qual é a paixão da pessoa com a cultura do Brasil. Porque aí eu consigo preparar as aulas em cima disso. É...
- Sim... sim...Eu adoro, eu adoro! E... Esse povo...esse.
(Neste momento a aluna falou sobre uma visita que fez a um pequeno vilarejo na Bahia, descreveu sua admiração pela segurança e tranquilidade do local, enfatizando a honestidade, simpatia e grande receptividade do povo local).
- Eu quero te contar uma cosa desse povoado, povoado?
- Um Povoado. povoado
- Povoado. É muito pequ**enino**, todas as ruas são de areia.
- Uau...!
- E no centrinho do povo você não pode conduzir carro.
- Dirigir, ou conduzir
- Dirigir. Você tem que deixar os carros fora do centrinho.
- Anh.. entendi....
- Você caminha, as crianças podem brincar na ruas porque non há carros.
- Ah é bom né? Tranquilo.
- Si, é muito seguro porque é, você de **lleus**, non, de ilhéus, você dirige dois hora
- De Ilhéus, certo.
- E a maioria ...(trecho incompreensível) da terra es la BR-30 e quando você vai na rua de terra, estrada de terra, e´44, eu acho 40 quilômetros, você chega a barra grande, está na ponta da península de Maraú. A ponta da peninsu...
- Hum, uau.
- Há uma estrada pra chegar, só uma estrada.
- Meu Deus é bem remoto né, assim é.
- É muito segura, porque eu preguntava, para os moradores como é que non há, non há crime, **casi** quase non há crime o robos.
- Sim, sim.

- Eu pergun, perguntava como é tan seguro?!
- Sei
- E elas me dizem por que há una entrada, somente.
- Ah, então é fácil de controlar a entrada né? Das pessoas.
- E se alguien roba **they're gonna** é... eles **van a** capturar, como você **dice?**
- Eles vão pegar ou capturar.
- Van pegar, porque não há formas de escapar.
- (risos)
- É verdade, que bom...nesse lugar que bom, né? tranquilo.
- Um lugar maravilhoso! E toda as **personas** son muito gentis. muito alegres. eu ah...me lembro que ah... fomos ao povoado ah... comer, como você dice, **ice-cream?**
- Que legal, sorvete, sorvete.
- Sorvete. Fomos a comer sorvete, ou comer sorvete?
- É, agent... as crianças dizem vamos, vamos comer sorvete (risos) mas normalmente a gente fala tomar sorvete
- Tomar sorvete
- Tomar, isso!
- Fomos tomar um sorvete e a minha hermana, a minha irmã
- Minha irmã
- Minha irmã? minha irmã. Esqueceu uma **toalla**, uma **toalla?**
- Uma toalha
- Uma toalha na sorveteria.
- Oh!
- E nós non lembrávamos onde está a toalha, não lembrávamos,
- Sim, sim
- Quando fomos três ou quatro dias depois a toalha estava alí.
- No mesmo lugar, é realmente no Brasil isso é... inédito.
- Estava **doblada, dobladinha,**
- Deixou lá para a pessoa voltar e pegar
- Pra persona voltar e pegar.
- Uau. É realmente é muito bom lá, viu.
- Muito legal, **Si.** Outra vez, estávamos ah caminhando no povoado, caminhando, e um garotinho, garotinho?
- Sim claro, garotinho, perfeito.

- Corre! corre pra nós e dice: "ei, você é perdeu este dinheiro?"
- Sério?
- Sério.
- No Brasil isso é difícil, mas ótimo que bom ouvir isso, fico feliz.
- Sí, é um povoado muito, muito legal. E nós caminhávamos pela praia e há muitas – casas, casas de praia e um garoto que estava trabalhando no jardim numa casa ele nos oferece cocos, é non.
- Cocos
- Dice: "vocês querem água de coco?"
- Hum eu adoro é muito bom.
- E ele ele pegou um **machete** e cortou na palmeira, o cocoteiro, como você disse?
- Um coqueiro.
- Um coqueiro. Pegou o coco com o **machete** e cortou o topo e nos deu água de coco.
- Olha assim...
- Tudo gente muito gentil, muito, e por isso eu me apaixonei e decidi voltar e quando eu voltei decidi que eu queria aprender português.
- Ah que coisa boa, então até aí você não tinha amigos no Brasil, assim, amigos não? você foi conhecer o Brasil mesmo lá dentro, né? Coisa boa.
- É, **non**, eu acho que se eu voltara, e ficara mais tempo eu poderia fazer amigos na povo, tem muita gente, muita, a gente, as pessoas são muito amis... amistosas.
- Amistosas, que coisa boa adorei. adorei (risos) é bom ouvir coisas boas do país da gente. né?
- **Si** você tem um país maravilhoso.
- Que bom que aí que tem pessoas boas, pessoas boas no Brasil.
- (risos)
- **Si muy** maravilhosas.
- Muito bem minha amiga, vamos aqui agora, você já pode ver o slide?
- Hum rum!
- Pronto.

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 02 MÉXICO (ESPANHOL)

- Olá meu amigo como vai?
- Oi Alyson, tudo bem?

- Tudo bom Sérgio? Meu amigo muito obrigado ai mais uma vez tirar o seu tempo ai corrido, né? Eu prometo que vai ser muito rápido, viu?
- Não se preocupe, vai ser **todo**, tudo bem. Tudo bem.
- Que bom lhe ver
- Como você está ai?
- Como você está ai?
- Estou bem, graças a Deus estou muito bem. Cê tá forte tá malhando?
- Não. (sorrisos)
- Tá forte! Muito bem, (sorrisos).
- Tô fraco? Tem um ave aqui, um um guiné que a gente chama, parece uma galinha. e Agente diz que ela canta, "tô fraco, Tô fraco!" enfim.
- (Participante sorri)
- Bom então vamo lá 'Participante México'. [...] então vamos lá.
- Você podia me narr, você podia me dizer 'participante México' de onde você é?
- Eu sou do México, eu sou do México, mas agora estou morando nos Estados Unidos, **em** Arizona.
- No Arizona, há quanto tempo você está morando nos Estados Unidos meu amigo?
- Ah.. eu cheguei há...cinco anos em. Há cinco anos. Em... sim há cinco anos.
- E antes de vir morar definitivamente nos estados unidos, você já visitou os Estados Unidos antes, já passou férias ou algum período em outro momento no passado, não?
- É, mais ou menos, o que acontece é que eu... eu morava perto dos da **frontera**^[2] dos Estados Unidos, então pra ir pra comprar alguma coisa, roupa, alguma coisa, me... eu sempre **ve, via**^[3] para Estados Unidos.
- Visitava né?
- **Sí**, visitava. – Muito bem, e ah.. e o Brasil? Você já visitou o Brasil alguma vez?
- Ainda não infelizmente
- (Risos Entrevistador)
- Ainda não, mas eu gostaria muito.
- E particiante México, quantas línguas você fala, meu amigo?
- Você fala claro, o espanhol como língua nativa, né?
- **Sí**, mais ou menos, (risos) **Sí** eu, eu falo o espanhol e inglês eu acho que eu posso falar bem em espanhol e inglês.
- Hum rum.
- Em espanhol claro!

(Sorrisos entrevistador)

– Eu é, eu acredito que sim. português agora estou falando um pouquinho, acho que nos últimos meses não estou praticando muito então estou perdendo um pouquinho a **fluente**, a fluência.

– Fluência, não, é isso?

– É. Fluência. Muito bem, não, mas está bom, está bom. Seu português está bem claro ainda. (Risos).

– Muito bem então você, o francês, italiano, não? Nunca teve contato não, só essas três línguas?

– **Sí**, eu , eu estudei mas agora eu talvez eu posso ler mas é muito difícil **compreen** entender.

– Entendo.

– Então eu estudei francês, eu estudei alemão e eu estudei Chinês, **chino**, como se [inaudível].

– Chinês, certo, uau!

– Mas eu **esquecei**, **esquecei** tudo, praticamente!

– Eu esqueci completamente, não me lembro mais de nada.

– Ham, ram e é difícil chinês, Mandarim né?

– Sim.

– Muito bem, e seus pais que línguas eles falam? Só pra eu entender se você teve alguma influência deles.

– Hum, sim. Meus pais eles falam somente espanhol.

– Espanhol.

– Minha mãe ela estudou inglês também, mas era pra **seu** trabalho, mas depois que eu nasci ela começou a a perder ê a **linguagem**.

– Ah entendi. E sua esposa, sei que você é casado, de outras aulas você já falou. Ela fala outra língua? Ela ela tá ai nos Estados Unidos também? Ela já fala inglês? Como é? Me conta.

– Sim! Ela, ela é também. Ela é do México mas quando nós chegamos aqui ela não falava muito bem inglês **ma** ela começou começou e agora ela fala muito bem, acho que fala muito bem.

– E uma curiosidade pessoal que eu tenho, você falam mais quando estão em casa sozinhos, mais espanhol só vocês dois entre vocês dois ou mais inglês, como é? ou depende do momento?

– Espanhol, espanhol acho que... 99% espanhol, **algumas** [al'gũmas], **alguns** dias que ela me diz:

– Espanhol né?

– "Ei vamos praticar inglês", então falamos um pouquinho, mas imediatamente nós trocamos pro espanhol.

– Eu entendo, eu acho que eu faria isso também com o português se eu convivesse com um brasileiro, com um outro brasileiro ai ou em um outro país, né? Eu acho que é bem natural.

– É difícil se expressar, né?

– Nunca é a mesma coisa né? Na sua língua materna você tem consegue dizer detalhes muito claros, na língua estrangeira também, mas nunca é a mesma coisa.

– Não... Sim é dife..., é diferente sim.

– É diferentes sim, e principalmente línguas latinas né? As línguas latinas parece que elas têm, eu tenho a sensação que elas têm mais palavras, a gente consegue descrever mais os sentimentos do que o inglês que é uma língua com menos vocabulário, né?

– Sim é, interessante isso é porque eu acho que eu falo melhor inglês mas eu acho que eu posso sentir mais quando estou falando português.

– português (risos), pois é eu, eu tenho essa sensação também, num sei se é a quantidade de palavras nós temos mais palavras nós temos mais jeitinhos, né? É diferente você dizer a minha 'casinha' e dizer '**my little house**', num sei, num sei se você, né? Pra mim é diferente num sei se pra você, né? parece que o 'inho' causa um num sei um apego maior num sei eu tenho essa sensação mas pode ser coisa minha apenas (risos).

– Sim.

– Muito bem deixa eu ver aqui o que é que eu posso te perguntar mais meu amigo, ah pronto, então você falou que ainda não conhece o Brasil, não veio aqui ainda, né? É quando foi que você teve o primeiro interesse por aprender português assim, a primeira vez que você lembra, hum, o contato com essa língua? Ou (estalou os dedos) comecei a ter interesse a partir desse momento? Conta ai pra mim, por favor.

– Sim, acho que quando a gente morava em Massachusetts nós morávamos em uma cidade com uma comunidade bem grande de brasileiros então a gente começou a **conocer de** Brasil, visitar restaurantes, a a alguns restaurantes que eles não falavam inglês então...

– ah!

– Eu estava falando espanhol eles ah respondiam em português então eu eu comecei a aprender e a **comunicame** me comunicar em português.

– Ah que legal muito bem...ai depois deste momento você começou a estudar sozinho? Como foi o primeiro contato mais sério, assim eu vou estudar português. Vou aprender!

(Risos)

– Eu comecei com um aplicativo que se chama Busuu,

– Ah busuu, sim conheço.

– Eu comecei e estava bem para conhecer coisas bem básicas as palavras mas nunca me expressar, acho que a frase que eu **pu pude ou pus?**

– Pude!

– Ah, pude, pude utilizar é eu quero **uma ah... Jugo, sumo** de laranja, não me lembro.

– Um suco de laranja, sim. É tudo!

– Sim, suco é isso! Suco de laranja.

– Então, mas só pra eu entender melhor então o seu interesse pelo português foi uma questão mais de: Ah de desafio, de necessidade, ou foi algo que você começou a gostar? Ou foi um pouquinho dos dois?

– Qual foi o seu interesse assim, você foi ao restaurante, ah eu quero me comunicar é natural, né? Mas foi uma coisa automática ou foi uma coisa que você foi gostando, ah porque eu quero conhecer o Brasil, eu quero conhecer a cult... num sei!

– Sim.

– O que é que você acha? Nesse aspecto?

– É, geralmente eu gosto **das linguagem**, mas quando eu morava ali eu comecei a gostar muito de português como agir, como é todo. eu comecei a gostar muito então eu comecei a ter interesse no Brasil, eu comecei a conhecer Brasil, então eu me disse, "eu vou visitar Brasil algum dia".

– Que legal

– Sim.

– E depois que você começou a estudar participante México você voltou àquele restaurante ou foi em outro lugar que tinha brasileiros e conseguiu praticar com alguém? Conversar com alguém na rua ou ainda não teve essa oportunidade? Ai nos Estados Unidos...?

– Não, não tive não tive eu só conhecia frases muito básicas infelizmente é a **saludarem**, tchau, a gente se vê mas nada **non** como nós.

– Ah ram, agora quando encontrar alguém já tá mais fácil né? Já fala português, espero que sim!

– Agora sim, agora já tá bem mais fácil. Meu amigo muito obrigado ai pela entrevista ai adorei. [...] Eu quero lhe agradecer muito pode contar comigo pro que você precisar, qualquer coisa, qualquer dia conte comigo.

– É um prazer, é um prazer meu amigo e me conta como vai todo com seu trabalho? [...]

(A conversa continua, mas com assuntos pessoais que se distanciam do objetivo desta pesquisa.)

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 03 HONDURAS (ESPAÑHOL)

– Então, quantas línguas você fala, participante Honduras? Você fala espanhol como língua nativa, né?

– Sim espanhol.

– Depois do espanhol?

– Inglês, é ...

– Inglês

– Um pouquinho de português. Eu falo falo falo Portunhol eu... eu... eu... eu **meto a pata** muito.

– Ah... (risos) e está estudando mais alguma língua?

– Sim eu estou estudando francês e árabe

– E árabe

– E árabe

– Você, você pode me dizer, assim, na sua opinião. Qual o seu nível de proficiência em cada língua? A sua percepção, o que você acha?

– No mesmo ordem, o espanhol obviamente primeiro, depois inglês, depois português, depois...

– No inglês você se considera avançado né? Né isso?

– **Sí** eu posso falar muito bem **no inglês**, eu não tenho problema com isso. Éh mais mais si, porque acho que morei e estudei numa **escuola** internacional.

– É você viveu cinco anos né lá também?

- Então desenvolvi muito, tinha muitos amigos americanos que falavam muito todo no inglês, non.
- Ah sim.
- Mas depois, o português depois acho que me desenvolvo, desenvolvo bem mas eu tenho muitas dudas do que eu estou falando.
- Sim (risos)
- Porque é muito, muito similar ao espanhol que a vezes tem su tem su, pode ser [...] (trecho incompreensível).
- Ai você tem a sensação num sabe se tá falando realmente português ou espanhol, eu também tenho essa sensação com o espanhol quando eu estou tentando estudar.
- Estou falando bobagem, estou inventando a língua?
- Será que eu estou falando realmente espanhol, né? Eu também tenho essa sensação igual (risos)
- Pelo menos no inglês eu acho que sim eu sei o que eu estou falando (trecho incompreensível), mas é, é sí francês tá no quarto lugar, definitivamente quando eu escuto um francês falando eu non entendo nada ah o sotaque deles ouço sua pronúncia.
- É diferente, né?
- Eu solo entendo quando está escrito e o árabe é o ultimo.
- (Risos Entrevistador)
- E chinese último, eu não entendo nada, eu só tenho um pouquinho de chinese, mas ele eu posso dizer o meu nome, eu quero, eu gosto, eu não quero, eu não gosto, eu estou com fome
- Entendi.
- Coisas assim muito básicas para eu falar aos chinese.
- Situações básicas da rotina né? Muito bem.
- Mas quando eles respondem eu estou perdido, o que você falou? Fala mais fácil eu num entendi nada. (Risos de ambos)
- Por favor repita, repita né? Muito bem e meu amigo. (risos de ambos)
- E só pra eu entender sua relação com os seus pais. Você poderia me dizer que línguas eles falam?
- Sim, meus pais falam espanhol e o meu pai, meu mãe fala um pouquinho de inglês, mas meu pai sim fala inglês. Meu pai estudo, hum mo... morou no Ca... Canadá
- Olha que massa!

- Para **suos estúdiós**, quatro anos ou cinco não sei quanto mas ele... ele fala inglês bem. Eu acho que falo melhor que ele, ele morou lá faz muito tempo.
- Ah entendo.
- Mas ele fala.
- E por que que você decidiu estudar português, por que não italiano, por que não japonês, por que não enfim, outra língua?
- Eu decidi estudar português porque aqui no Panamá nós temos muitos brasileiros eu... eu gosto eu gostaria. Eu acho que é muito mais fácil aprender uma língua quando você está mais perto **de ela**
- Sim.
- Eh, eu eu eu tinha estudado na escola francês mas nunca nunca **hevia** estado nunca tinha ido? êh... Tinha ido?
- Sim, nunca tinha ido, nunca havia estado, está correto!
- Nunca havia estado **no França, no Quebec** or em nenhum país que... eu eu eu observei, **percatei** que meu contato como se fala com franco... Francófonos, é muito limitado.
- Sim, sim.
- Eu... Eu agora com os com os lusófonos ou brasileiros
- Sim!
- É muito mais frequente, frequente.
- Mais próximo, frequente, próximo.
- Mais próximo, mas **non, non** muito eu só tenho **uno** dois amigos brasileiros aqui mas, mas, mas temos, eu te falei que temos muitas multinacionais aqui como companhia DELL, tem muita gente do Brasil trabalham... trabalhando aqui.
- Uau e qual foi a... Desculpa pode falar!
- Você **va** para o shopping e você escuta brasileiros aqui no Panamá.
- É mesmo, uau legal, viu!
- Então eu decidi, Brasil está muito perto, é muito mais fácil ir **a** Brasil que ir a França **o non** sei, Quebec. Eu...eu sempre **gustaba** mas por alguma **razón** o português **non** é muito **enseñado**
- Sim é verdade.
- Meu primeiro curso foi na embaixada, é um curso aqui no Panamá. Um da embaixada do Brasil no Panamá e os outros cursos são muito limitados, **é muito** básicos.

- Tendi!
- Informais ah. Informais. Não não não tem uma estrutura são **fotocópias** dos livros.
- Tendi.
- E depois encontrei uma escola muito **pequeña compartí** um livro todos os nivéis e depois decidi **probar** tentar com *Italki*.
- Ahhh.. sim!
- Diferentes ferramentas na internet.
- E por falar em brasileiro ai no Panamá, né? É... você já visitou o Brasil? E quando? Primeira vez?
- A primeira vez eu tinha, foi ai no ano 2002, eu estava muito pequeno
- Hum sim.
- Mas.
- E você tem boas lembranças daquele tempo? Você gostou?
- **Sí.**
- Ou não lembra muito?
- Eu estava, eu lembro de... de ano novo no Rio.
- Olha que legal.
- Todo mundo estava do branco no na praia Copacabana.
- É de branco, sim a tradição.
- Eu fui todo branco também, a gente falou tem que ir todo branco.
- Pra dar sorte é? Energia boa é?
- Eu me lembro disso.
- Olha!
- E de Sao Paulo, nos shoppings marketplace Ibirapuera.
- Sim.
- Sim Morumbi tudo isso, mas é, não lembro muito, mas lembro disso.
- Você foi com seus pais a primeira vez?
- Sim meu meu tio o **ermão** de meu pai morava no São Paulo
- Ah! São Paulo, legal.
- Nós **fui**mos para Noel e depois para ano novo tomamos um ônibus ou um... **bus**?
- Ônibus! sim!
- A Rio.
- Pro Rio.
- E voltamos para São Paulo, mas estava pequeno.

- E depois agora mais recente fez dois anos eu visitei Foz.
- Uau, Foz do Iguaçu!
- Mas eu estava só, eu escutei que eu não deveria falar, você nunca deveria falar só, você está consigo mesmo.
- (Risos de entrevistador)
- É verdade! É uma perspective, é, é.
- Eu tomei avião para Paraguai, Eu tomei ônibus para Paraguai a cidade do **este**, do leste, depois eu cruzei a fronteira.
- Ah...
- Eu estava no Brasil, eu eu dormi no Foz do Iguaçu, do lado Brasileiro
- Que legal.
- Eu, eu eu gostei de já já tinha um pouquinho de experiência falando mas é me mo me gostei muito mais! E tinha muito mais paixão de querer seguir continuando e seguir e continuar seguir aprendendo mas é como como falamos, eu não sei se eu verdadeiramente estou aprendendo não aprendendo falando bem ou ou estou inventando a língua. *The* Camões vai despertar do do do da tumba e vai dizer:
- (Com voz nasal participante imita Camões)*
- " – Não fale português, a minha língua!". (Risos de ambos).
- Camões vai despertar foi ótimo, né? Esse 'Participante' muito bem e, e aqui no Brasil? Você chegou a fazer algum amigo, amiga, ou não, você foi só passear sozinho nos lugares e visitar os lugares?
- Não, eu gostei muito também da gente brasileira!
- É mesmo?
- Eu não sei eu, eu, quando uma vez eu estava na China **por** trabalho depois da escola eu voltei pra China é... nas férias não **uma férias** de **Holiday**, **férias** de empresas.
- Sim, sim.
- Eu o... o... observei os brasileiros falando e eles são quando você, eles têm perguntas para você o **vicevers**^[20] eles são gente, o brasileiro é muito simpático!
- É mesmo? Óh!
- Fala, fala com **a gente** estranha.
- É, eu acho que é né?

– Non tem, não se se é. Muita gente, os europeus, o americanos eles falam "my own business", o que você quer? Ou que Who are you?

– Sim, entendi.

– Mas os brasileiros são mais é...

(participante ginga com o corpo para falar)

– Simpáticos!

– Que bom que bom ouvir isso. Isso é bom.

– Eu tenho um bom pressentimento, não pressentimento, uma boa percepção.

– Uma boa percepção.

– Sí, eu sei que todo país tem suas coisas boas e más. Suas corrupções para todos os lados o crimes pra todos os lados, mas mas é (trecho incompreensível) [...] nós temos gente má aqui.

– Claro, é verdade.

– Então que bom que você gostou dos brasileiros, né? Que bom.

– Sim eu gostei.

– E da língua?

– Da língua depois eu comecei escutando música, Vinicius de Moraes

– Olha, sim!

– Viníciu de Moraes, Vinicius de Moraes. Poeta diplomático, o branco mais preto do Brasil.

– Conhece tudo! Olha ai! Conhece mais do que eu que sou brasileiro, né?.

– Jobim. Ah, Jobim é morto?

– Sim Jobim.

– Oh Toquinho é...! Estou confundindo os nomes.

– Conhece tudo da música brasileira.

– É, é sim eu gostei muito.

– E a comida, você se identificou ou é muito estranha, pra você o paladar brasileiro?

– A coisa mais estranha pra mim é feijoada. Mas digo da comida, mas eu não sei se é algo Gourmet é... ou se algo é... popular.

– Não entendi participante Honduras, como é? Juana? Não entendi direito, desculpa.

– Feijoada?

– Ah! Feijoada, sim, sim agora entendi. A feijoada.

- Eu escutei que era uma comida de escravos
- Sim, sim era.
- Agora é uma comida muito chique, eu **non** entendi se é chique ou se **non** é chique.
- É, é, dizem que no passado os escravos eles não tinham uma comida certa eles pegavam os restos e juntavam tudo, né? As sobras...
- Sim.
- E ai, fez aqui, ficou tradição e agora é uma comida chique, né? Agora sim.
- Agora é comida chique, então, então eu não sei se eu vou comer o rabo de porco, eu não sei se eu quero comer rabo de porco, eu não sei. O que você colocou nessa feijoada? (Participante faz cara de desconfiado e sorri simulando conversa com vendedor da feijoada).
- Ah, é engraçado essa questão cultural, né? Eu adoro rabo de porco, mas, é questão cultural, né? Tem comidas que são estranhas.
- **Si** rabo de porco... (trecho incompreensível)
- [...]Eu não sou mulçumano, musulmán, mas eu tenho um pouco de medo de comer carne de porco.
- Sim claro, o porco tem esse mistério da carne, né? É um pouco mais forte.
- **Os parasitos**
- Os parasitas é verdade. Tem essa história aqui no Brasil também de subir pra – cabeça, tem toda uma história, né?
- **Sí** tudo isso. Então eu gost, eu como porco, mas **si** as orelhas, o rabo, a pata, tudo, o rabo tudo (risos).
- É tudo, vai tudo orelha, focinho, tudo é!
- [...] Muito bem meu amigo, então deixa eu ver se eu tenho mais alguma pergunta aqui pra você. Ah hum, ok, você falou que depois estudou de aplicativo né? Depois foi pra, aplicativo não no *Italki*, né?
- Sí** "Drops" eu usei Drops.
- Ah aplicativo é verdade.
- Tentei...
- português no Drops.
- E depois eu falei, "eu preciso falar com gente, mas agora com pandemia eu não falo com mais ninguém. Então eu preciso ter ali com quem falar um pouco, qualquer coisa, conversar, praticar.
- Conversar, né?

- Se você não fala você **non** aprende não não utiliza, se lembra, se esquece.
- Você não sabe se tá falando correto, é verdade.
- Só pra confirmar meu amigo, você acha que tem quanto tempo estudando português desde o primeiro momento que você decidiu estudar sério? Ah agora eu vou estudar sério, português! Quanto tempo mais ou menos?
- Dois a três anos.
- Uns dois a três anos, ah legal!
- Comecei em dois mil e dezoito, 2019, acho que foi em 2018, 8,9... 20, três anos.
- Três anos mais ou menos, é isso meu amigo!
- Mas eu gosto muito da língua, eu acho que é **muy**, é ótima! É muito alegre, muito simpática!

(Depois deste trecho o participante compara a língua portuguesa a língua italiana e inicia falando dos costumes italianos e se distancia do nosso propósito alongando-se para outros temas estrangeiros. Por esta razão a entrevista finaliza-se aqui sem uma despedida formal).

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 04 BOLÍVIA (ESPAÑHOL)

- Participante Bolívia, onde você nasceu meu amigo, de onde você é originalmente? Ok, eu nasci aqui em Santa Cruz, na Bolívia, então eu nasci e cresci aqui, então eu sempre morei aqui em Santa Cruz.
- Qual é sua idade meu amigo? Não é uma pergunta muito educada, mas qual sua idade?
- (Risos de ambos)
- Eu tenho trinta e três anos.
- Ah muito jovem é um bebê, 33 anos.
- Trinta e três, trinta e três anos.
- Ok, você já morou em algum outro país além do seu país natal, claro, que é a Bolívia?
- É morei seis meses na Alemanha, é.
- Seis meses na Alemanha, uau! Muito bem.
- Mas, além disso, eu sempre morei aqui na Bolívia. Sempre.

– Sim claro, muito bem ah e deixa eu ver, que línguas você fala meu amigo? Quais são as línguas você domina?

– Bom, minha língua materna é o espanhol, né? Então, bom naturalmente eu falo essa língua, e depois eu aprendi, na escola aprendi alemão e inglês e eu falo, eu falo fluentemente, ah... e depois na universidade no tempo da universidade eu aprendi francês. Então são alemão, inglês e francês e agora estou aprendendo português, né? Então quatro, quatro línguas, sim.

– Uau fantástico!

– Ainda eu não, não digo que falo português, eu digo que estou aprendendo, mas as outras línguas eu já posso falar que eu já falo fluentemente.

– Rapaz, eu eu eu mudaria esse status. Eu colocaria você como português avançado, sério mesmo, assim!

– Obrigado, Obrigado. Obrigado,

– Porque você fala português bem, muito fluente, rápido né? Fala rápido também o português isso é difícil, né?

– Muito obrigado, mas o alemão, o inglês e o francês posso falar melhor, mais fluentemente.

– Entendi.

Com menos erros, mais tranquilamente, livremente.

– Interessante. Bom, você podia me falar dos seus pais, eles também são bolivianos? Eles moram, moraram aí a vida toda?

– Não.

– Eles falam outra língua? Ou apenas a língua do país?

– Meu pai é, os dois são bolivianos.

– Sim.

– Meu pai não morou sempre aqui em Santa Cruz, mas na Bolívia sim sempre, porque ele vem de outra cidade, né? A cidade se chama Potosi, ele nasceu lá, ele nasceu e cresceu lá e depois quando já era, eu acredito que depois quando tinha mais de 30 anos mais ou menos.

– Sim!

– E éh, um éh, como se chama? Mudou? Mudou?

– Sim, mudou, sim sim.

– Mudou a Santa Cruz e aí, aqui ele conheceu minha mãe, minha mãe é sempre morou aqui em Santa Cruz, então minha mãe é uh... sim sempre morou aqui na cidade, mas meu pai é, cresceu outra cidade, mas sempre na Bolívia.

– Entendi muito bom.

– Ah então ma... meu pai fala um pouco, um pouco de inglês não, não muito bem, mas sim, um pouco de inglês e ele fala que aprendeu um pouco do francês na escola, mas ele não se lembra, não, não se lembra, então ele não fala. Ele somente fala um pouco de inglês.

– Inglês hum , muito bem.

– Minha mãe não minha mãe aprendeu somente um pouquinho de alemão ah... porque ela ela ela ela era professora na escola alemã.

– Uau!

– Então ela, eles os professores tinham aulas de alemão, ela aprendeu um pouco, mas não muito, não muito então ela agora somente fala fluentemente de espanhol.

– Então ela só fala o espanhol agora, que legal.

– Então minha, minha família não é realmente uma família de poli... políglotas, não realmente, eu sou o único.

(risos)

– Então você é o pioneiro, né?

– Uma coisa assim, mais ou menos é é é é.

– Que legal! Muito bem. E você já visitou, você já morou na Alemanha, mas visitar, que países você já visitou meu amigo?

– Todos é, todos os países, **quieres** que eu fale todos? Ok.

– Sim, parece que são muitos, heim?

– Sim porque quando eu era jovem estava na escola ah... eu viajava com minha mãe, né? É com minha mãe.

– Ah.. entendi.

– Sim eu viajei com ela argentina, na argentina, Peru, Peru, ao Peru, México ah... sim foi isso isso, depois já eu eu conheci o o Paraguai, ah... o Brasil a ah... Colômbia ah..e depois quando eu estava na escola eu te falei que eu fiz um intercâmbio, eu morei na Alemanha eu tambien viajei, né? França, Espanha, Suíça, Itália é isso aí e faz dois anos eu fiz uma viagem À Europa é e eu visitei a hum... a Hungria se se fala assim a Hungria?

– Hungria, perfeito sim.

- Rep... república checa?
- A República Checa, checa.
- A república Checa e Bélgica, Bélgica e a França novamente.
- A Bélgica é ali pertinho da França, né?
- É é perto, É é isso, é isso são todos os países que eu conheço.
- Realmente são muitos países, você conhece praticamente dois continentes inteiro, né?
- É mais ou menos isso
- (Risos fortes).
- É quase toda a Europa, né?
- Mais ou menos, e eu gostaria de conhecer mais.
- Claro! Claro, acho que é o sonho de toda pessoa adquirir essa cultura, essa bagagem, né? É fascinante é!
- É isso aí.
- [...] Só por curiosidade participante Bolívia você tem projetos pra outra língua depois do português? Qual língua você estudaria depois do português?
- Realmente não, porque não é somente uma língua pra mim, ah... tem que ter alguma coisa de interessante. Alguma coisa de digamos, digamos ah... de culturalmente o [...].
- Tem que atrair, te encantar, né?
- A mídia, o, o poder viajar no país por exemplo.
- Claro.
- Tem alguma coisa, alguma coisa então. A única língua que eu talvez é, o Italiano porque eu gosto muito da música clássica.
- Ah eu adoro também.
- E assim, tem muita música, ópera, por exemplo, em italiano.
- Eu adoro.
- Talvez se eu tivesse que aprender uma língua assim, se estiver obrigado a aprender uma nova língua seria o Italiano, talvez. É por isso né, por culturalmente importante né? Eu usaria por isso, por isso, mas se não, não realmente quando eu, quando eu estava na escola eu aprendi japonês por mais ou menos dois anos, dois anos.
- Caramba! Japonês, uau! Difícil né?
- Dois anos porque eu achava muito interessante a língua, né? Mas depois, depois eu me dei conta que era muito trabalho e realmente eu não ia usar muito a língua

porque viajar no Japão, ao Japão, ao Japão é muito caro, muito caro, né? E eu me dei conta que não ia realmente utilizar, era muita, muito esforço pra pouco...Retorno?

– Sim retorno, é isso. Então eu deixei, mas eu aprendi mais ou menos dois anos então eu não falo que eu falo japonês porque eu não falo eu já esqueci quase todo tudo, quase tudo.

– Quase tudo.

– Quase tudo! Mas se, se você me pergunta uma, uma, uma língua, pode ser o italiano simplesmente por isso, né? Porque eu sei que eu usaria pra ouvir essas músicas que eu gosto.

–Que você gosta. É verdade tem que ter alguma ligação né? Emocional? É verdade.

– É isso aí, como eu te falei, né? Quando eu decidi aprender o português eras porque eu viajei e eu gostei muito gostei do país, gostei das pessoas e foi, foi isso porque antes eu falei ah, português é bonito, mas eu realmente não tenho motivação, né?

– Sim!

– Foi depois que eu já tive uma motivação realmente de aprender. É isso.

– E quando foi que você veio ao Brasil, você lembra mais ou menos?

– Faz três, três anos, 2017!

– Dois mil e dezessete.

– Faz seis anos.

– E você veio pra que estado e cidade, meu amigo?

– Rio de Janeiro, Rio na cidade do Rio de Janeiro, eu, eu fiquei lá, eu viajei com minha mãe, fiquei lá, lá mais ou menos dez dias no Rio de Janeiro. É.

(longo silêncio)

– Desculpa, eu tô um pouco gripado então às vezes (entrevistador tosse) dá uma coceirinha na garganta e a voz falha, mas vamo lá!

(Ambos riem)

– Ainda bem que você fala português fluente porque eu deixo você falando e fico só anotando.

– Você pode simplesmente botar uma pergunta e eu falo, e falo e falo!

(Risos)

– Excelente é!

– [...] E o que foi que você gostou tanto no Rio, o que foi que o Rio fez com você, que você se apaixonou e decidiu estudar português?

– Ah ok, a cidade mesmo eu adorei. Eu adorei porque tem muita diferença não é somente, naturalmente o mar e a praia né? Porque naturalmente tem muitas cidades com, na não aqui na Bolívia, mas no mundo bonitas com praia (risos), não somente isso, mas também a cidade eu gostei muito porque muito muitos parques né, eu vi eu vi muitas pessoas por exemplo fazendo exercícios na cidade, é muito ativa, têm muitas pessoas fazendo coisas, correndo fazendo coisas muita atividade eu gosto disso e muito ve... verde muitos muitos parques, eu adorei isso, né? Muito bonito porque aqui eu já te falei que Santa Cruz é uma cidade mais, é a maior cidade da Bolívia.

– Sim falou!

– Mas é uma cidade muito mais econômica, né? Por ter muita atividade econômica.

– Hum.

– Mas não é realmente uma cidade muito bonita assim. Com muito parque muita natureza mesmo dentro da cidade mais coisas bonitas pra ver **así**, eu gostei muito e **esso**, isso foi a cidade mesmo, né? Se se eu falamos das pessoas, eu gostei muito da como se ah... Quando você pergunta, quando, mas eu acho o que o que vi né? Que o Rio é muito mais bonito né? Tem muito a gente perguntava coisa né? Quando pede informação, quando você pedia informação, né? Pedia informação, a resposta era sempre muito amável, com sorriso.

– Que legal.

– As pessoas são muito, eu achei as pessoas muito, muito legais, muito amáveis né? é? Não é sempre assim. Porque eu já viajei em muito, muitos países eu já te falei disso.

– Sim, sim.

– E não é sempre assim, não é sempre assim.

– As pessoas ajudam sempre, né? Quase sempre, em todos os países as pessoas ajudam, mas eu senti uma diferença na na na atitude, atitude das pessoa, atitude?

– Atitude sim, atitude. É difícil. Das pessoas quando eu falava com elas porque elas sorriam e então ajudavam é como que faziam isso com prazer, ajudavam com prazer e gostavam de falar com a gente.

– Sim.

– Então eu gostei muito disso, eu amei isso! Então eu me falei eu realmente me senti bem acolhido, acolhido?

– Sim, bem acolhido.

– Eu gostei muito disso, não é sempre assim nos países que eu visite, visito. Você ser bem acolhido pelas pessoas, realmente.

– Que bom ouvir isso é muito bom ouvir isso do país da gente né? Que algumas pessoas são legais é verdade. Algumas coisas são positivas no Brasil, algumas coisas são negativas, mas algumas coisas são boas.

– Ah sim, sempre né? Todo país tem coisas positivas e negativas âh.. mas é así né? Quando uma pessoa viaja geralmente vê as coisas positivas é... porque você simplesmente está ai, está ai em férias então você tá tudo bonito pra você porque você não tem que trabalhar você não tem que viver realmente aí, né?

– Estou livre, né?

– Porque as pessoas que moram ai elas têm que trabalhar, é como se chama, é dirigir no tráfego e tudo isso então é muito diferente viver e visitar, né?

É bem melhor visitar né?

– Ah é...

(risos de ambos)

– Muito bem meu amigo, então me explica como foi que você começou a estudar português? que estratégias você usou, aplicativos? Estudou sozinho? Vídeos, professores, *Italki*?

– Ok, ok, eu não gosto de aplicativo, não, não gosto, não, não uso. Quando eu comecei eu comecei é simplesmente com ... Eu comecei sozinho, sozinho, sem aula, sem tutor, sem nada. Eu comecei simplesmente a eu baixei, baixei alguns livros coisas assim, livro é de coisas de métodos pra pra principiantes, né? Então eu comecei a ler métodos pra principiantes e coisas assim. tem também, tem também um podcast muito interessante, se chama "tá falado", você conhece?

– Não, ainda não vi. Mas vou procurar. Você falou na aula passada? Acho que deve ser legal?

– Não, não falei disso.

– Não?

– Não falei disso. O "tá falado" é um *podcast* que foi produzido na nos Estados Unidos, mas têm dois brasileiros um homem e uma mulher. [...] Então foi assim com um livro de português pra principiantes e este *podcast* que eu te falei, ah... "Ta falado" se chama, e também simplesmente eu assistia alguns vídeos coisas así, mas como eu te falei eu comecei né? Eu comecei, mas realmente eu aprendi algumas semanas mais ou menos depois eu deixei porque eu me foquei no francês, então eu deixei,

deixei de lado o português, então eu deixei de lado completamente e já este ano eu voltei, eu voltei e quando eu voltei já voltei seriamente e então o que eu fiz esta vez, eu gosto muito de aprender como se chamaria em português?

Entrada, com entrada? Entrada.

– Sim, entrada ou *input* mesmo, os brasileiros usam muito a palavra em inglês para esse caso também.

– O que eu fiz este ano foi, eu tenho, eu faço isso, ok?

[...] Eu tenho naturalmente, eu tenho aí já alguns artistas como cantores que eu gosto também escuto, né? Em português, eu tenho artistas que eu gosto do Brasil e também do Portugal, de Portugal não do Portugal.

– De Portugal! Muito bem, isso!

– Eu também escuto pra praticar, eu gosto disso, '*input*', então música, vídeos, eu tô lendo também um livro em português.

– Olha aí, sim.

– E não somente isso, você sabe eu aprendi muito inglês com vídeo games, eu já te falei que eu gosto de vídeo games.

– Ajuda muito, né?

– Agora faz, faz uns meses e eu já jogo todos os vídeos games que eu posso em português. Todos, todos! Sí, então, além disso, além disso, eu, eu também.

– Eu fazia isso também.

– Comecei a ter aulas, ter aulas pelo *Italki*, né?

– Pelo *Italki*, sim.

– Sim pelo *Italki*, eu comecei, quando eu comecei? Eu comecei, eu acredito abril? abril. Eu acredito que abril mais ou menos eu acredito que foi em abril. Porque eu te falei que a quarentena começou em março, março né?

– É verdade.

– Em março, então aí foi que, lá, lá foi que eu, eu, eu decidi realmente aprender se o português seriamente. Foi mais ou menos em abril que eu decidi ter, começar aulas né? Pra praticar, falar e tudo isso. [...] eu te vou falar uma coisa, naturalmente eu agora tenho muita interferência do espanhol isso vai ser sempre eu acredito que minha língua materna **esso**, isso é obvio na pronúncia, na gramática, no vocabulário sempre vou ter essa interferência, mas se você isso eu não te falei, mas agora que você fala, que você fala disso, quando eu comecei as aulas em abril mais ou menos, em abril, as primeiras aulas que eu tive eu tinha uma interferência horrível do francês, horrível!

– É mesmo?

– Horrível!

– O francês seria sua 2ª ou 3ª língua, a terceira né?

– Não hum, ah, hum, não, seria a quarta língua. Porque a primeira é espanhol, ok a primeira língua que eu aprendei foi espanhol naturalmente e depois a primeira língua estrangeira, né? Que eu comecei a aprender formalmente foi o alemão [...] porque eu estudei aos 8 anos na escola alemã e depois inglês, o inglês vem um pouco depois, ok? [...] O francês veio quando eu tinha já quando eu tinha 22 anos 23 anos mais ou menos.

(A entrevista se encerra informalmente aqui, pois o aluno após esse momento muda completamente de assunto e a continuação da conversa não nos interessa como objeto de estudo).

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 05 IRLANDA

– Candidado Irlanda, onde você nasceu meu amigo, você pode dizer onde você nasceu?

– Estou aqui na Irlanda cerca de uma cidade pequena de nome Galway.

– Galway, nasceu em Galway, muito bem. Qual sua idade meu amigo? Quantos anos você tem?

– Tenho trinta e dois anos.

– 32 anos, muito bem. Você já morou em outro país diferente da Irlanda ou não?

– Nunca, nunca, pra toda a mina vida moro aqui em Galway.

–Galway, que legal. – Irlanda também.

– Você já visitou outros países?

– Sim já visitei França, Alemanha, Espanha, Itália, Inglaterra e Estados Unidos, Estados Unidos também.

– Estados Unidos, uau!

– Seis anos atrás.

– Seis anos atrás. E quanto tempo meu amigo você ficava mais ou menos em cada país? Era pouco tempo, muito tempo? Um mês, uma semana, poucos dias?

– Só uma, uma, uma sema... semana, em todas as cidades pra uma vacacione.

– Ah umas férias né? umas férias né?

– Ah! Umas férias, isso.

– Que legal, muito bom. Ah Candidato Irlanda que línguas meu amigo você fala? Quais as línguas que você fala? Você fala o inglês como língua nativa?

– Nativo, ah...falo Irlandês.

– Sim, uau!

– português ma... mais com, com erros (risos)

– No... Não.

– E.. espanhol e um po de fran fran fran francês e a alemão também, mas me me meu vocabulário especialmente em francês e alemão não seria muito bem infelizmente (Risos entrevistador)

– Eh! Mais e mais.

– Ah entendi, então só para confirmar, qual é a ordem das línguas que você fala mais fluente e menos fluente? Então seria inglês obvio nativo, o Irlandês você é mais fluente que o português?

– Acho que agora pratico o português mais, e agora eu seria mais fluência em português agora que Irlandês, mas...

– Tendi mais ou menos equilibrado né?

– I.. i.. Isso, sim.

– Tendi, e depois vem o espanhol né? Seria a quarta língua, a quarta língua né?

O que, percebe que minas experiências em português ajudam muito com o espanhol e a gramática, vocabulário.

– Hum é verdade, similar né? Muita coisa similar né?

– Como um iniciante teve muitos erros falando espanhol, palavras como 'mucho' mui muito e mucho.

– É também muito mucho é verdade, muy também muy, mucho muito, é verdade. E Falo e Hablo. Ah é verdade, yo hablo Spañol, eu falo o português, né?

– Meus professores em espanhol se... se... sempre me perguntarão " Você fa... fala português?

(Risos entrevistador)

– Sim a influência. Eles percebem a influência.

– A influência forte do português, né? Uau. *It's my fault*, minha culpa, é a culpa dos professores de português é... (risos)

– Estas, estos erros es... Estão dicas pra eles que são nat... (incompreensível)... infelizmente.

(Risos de ambos)

– É verdade, é verdade meu amigo. É...só pra eu entender a sua relação com os seus pais. Seus pais falam outras línguas? Ou eles falam apenas inglês? Quais línguas seus pais falam? Seu pai e sua mãe?

– Me... me... meu pai fala inglês e um i...i...i.. iniciante nível de iniciante em irlandês ele a...a...a... aprendeu Irlandês como estudante muitos anos atrás, mas por causa de não usando Irlandês agora ele não teria confiança falando em Irlandês.

– Entendi.

– Mina mãe deixou escola de... depois qua .. quatorze anos, não teve oportunidade usando irlandês também. Irlandês infelizmente é uma idioma que você aprende nas escolas, mas em outros lugares você não precisa Irlandês.

– Entendo.

– E pessoas tão mido quando eles precisam falar em Irlandês.

– Ah... legal entendi, muito bem ah... Meu amigo você já visitou o Brasil alguma vez?

– Nunca, um dos meus melhores amigos é um brasileiro de Caraquatuba e tenho um sonho que no futuro depois esta pademia que po.. posso visitar a família de ah...dele.

– Ah que legal e quando você? Quando foi a primeira vez que você se interessou pelo português meu amigo? Você lembra mais ou menos? Ah! Eu quero estudar português eu quero... Quando mais ou menos? Em que situação?

– É difícil falar porque leio textos on-line e estúdio estudei com áudios pra dois anos, mas foi um conecimento passivo, posso entender um pomas não posso falaria, falar, mais de bom dia, meu nome é, desculpe não falo português, frases como isso. Este ano no mês de Mars tive uma decisão que gostaria de fazer uma coisa positiva durante esta pandemia.

– Sim.

– Mas, mas este março foi um po difícil porque ah... e é dia de casamento pressi... pre pre pressiamos adiar um dato no futuro e meu pai teve uma ataque de co coração.

– Foi um momento difícil né? E tem o tempo de Corona vírus também, é verdade.

– Tom uma decisão que gostaria de fazer uma coisa positiva como aprender uma idioma e português é minha primeira opção de idioma muito cerca cerca de minha coração por causa de meu amigo brasileiro.

– Olha! Que legal né? Através da amizade você começou a gostar do português também né? é uma é uma é uma coisa também né? Você falou várias coisas que você

gostou, gostou do português, que legal. Eu lembro que você me falou, pode falar desculpa pode falar.

– Não e também como – médico tenho pacientes de Brasil também.

– Ah é, você falou isso é verdade.

– Gostaria de falar com eles também em uma língua que eles gostam de falar, ó que legal, muito gentil, muito gentil porque você podia falar apenas inglês, né? A língua universal, a língua franca, mas você vai aprender também pra se aproximar do seu paciente, pra tratar ele melhor isso é muito nobre (sorriso) muito legal.

– Temos uma expressão em inglês que significa: quan... quando você fala uma idioma de um pessoa, ah... pode entender, você fala a cabeça, mas quando você uma idioma materna como pessoal você fala a coração.

– Uau, é verdade, que legal é verdade, concordo. Você tem a alma da pessoa ali né, você chega mais perto, mais próximo, é verdade meu amigo. Muito bem.

– Você já me falou em outras aulas que você agora está casado né? Está com casa nova, com esposa que legal né? Há quanto tempo você namorou meu amigo? eu estou perguntando isso não para saber de sua vida pessoal mas pra entender a sua influência da de línguas, sua namorada naquela época ela falava que línguas? Você sabe?

– A minha esposa fala.

– Agora sua esposa, é verdade! (sorrisos).

– Fala inglês e Irlandês.

– Ah que legal!

– Ela é nativa de uma região de Irlanda e aqui as pessoas falam irlandês fluência, fluentemente.

– Que privilégio né? Que privilégio.

– Quando ela fala Irlandês ela tem uma sotaque com qualidade de música mais natural que quando eu falo irlandês.

(Risos entrevistador)

– Uma forma aprendendo, uma forma de aprender nas escolas, mas como nativos eles podem perceber que você só aprender irlandês.

– Não foi é.. Não foi natural, né? Pra ela foi natural pra você foi mais aprender, né? Tendi.

– Acho que com prática todas as coisas ficam mais fácil.

- Mais fáceis é verdade meu amigo. Bom Participante Irlanda, era isso só, muito obrigado meu amigo, muito obrigado pela sua atenção, muito obrigado pela a aula, né? é sempre muito bom conversar com você. [...]
- Genial, ótimo fim de semana meu amigo.
- Obrigado até breve participante Irlanda, tchau tchau!
- Tchau!

DEPOIMENTO PARTICIPANTE 06 ESTADOS UNIDOS (INGLÊS)

- Muito bem meus amigos, então participante 01 (Marido) onde você nasceu? De onde você é?
- *Eu nasci aqui em Washington D.C.
- Hum rum.
- *E eu morava aqui até ah... o fim de... da escola.
- Sim.
- *E fu... fui pra Massachussets, pra universidade.
- Sim.
- *Depois morei em Nova Iorque só por um ano e agora eu moro em Washington, fora de Washington de novo.
- Uau, muito bom! E você Participante 02 (esposa) de onde você é? Onde você nasceu?
- *Sim, *oh sorry?*
- Sim, oh como?
- Eu nasci no Texas. Que mais?
- Onde você nasceu estado e cidade.
- *Eu nasci em Houston Texas
- (Risos)
- *Eu tenho 33 anos.
- E você Participante 02, qual sua idade? Quantos anos você tem?
- *Eu tenho 35 anos.
- 35 anos, né? Ok.
- You have to respect her, she's older*, participante 01.
- Você tem de respeitar ela, ela é mais velha, participante 01.
- Tem que respeitar ela, ela é mais velha ó! Muito bem. Sim!

(risos)

– Ok, participante 01, participante 01 você já morou ou visitou outro país além dos Estados Unidos?

– *Sim eu visitei a Canadá.

– O Canadá, sim.

– *Alguns países.

– *Algumas países, no Caribe.

– Ah no Caribe, no caribe.

– *No caribe, isso! Então, Jamaica?

– Jamaica!

– *Jamaica, alguns índias.

– Ilhas?

– *Ah... sim, sim tropicais e também o Brasil.

– E o Brasil.

– E você participante 02? Os mesmo lugares, *the same or no?*

Os mesmo ou não?

– No, no.

Não Não.

– Ó!

– *Eu visitei muitos lugares e eu morav, morava?

– Sim.

– *Em Stolholm,

– Hum rum.

– Ah... Sweeden.

– *Sweeden*, acho que é Suécia em português.

– Suécia.

– [...] *Japão e *gosh many countries in Europe*.

[...] Japão e Deus muitos países na Europa.

– Muitos países.

(Participante 01 lembra alguns países que ela visitou)

– Alemanha...

(Participante 02)

– Alemanha, Estônia, (inaldível) Finlândia, Noruega, Dinamarca.

– Noruega, Dinamarca, Êh, europa!

(Risos de todos).

– Muito bom, uau, impressionante! Muito bem é.... Ok Participante 01, que línguas vocês falam além do inglês?

– Não sei se eu falei português mas eu...tento,tento.

– Ah...

– Eu falo português e provavelmente posso falar espanhol com um pouco de tempo.

– Sim, sim. E você participante 02? Que línguas?

– *Eu falo inglês e eu estou aprendendo o português.

(Entrevistador/professor vibrando positivamente com os braços a aluna iniciante arriscando falas mais longas)

– Olha, muito bem! Excelente, excelente!

(Todos riem da empolgação do professor em ver a aluna iniciante falando português)

– Participante 01, que línguas você estudou na escola, na universidade ou em algum curso?

– Sim, eu estudei espanhol na escola e só um curso de espanhol na Universidade, sim. E um curso de espanhol na Universidade.

– E você participante 02? Que língua você estudou na universidade ou na escola?

– *I had Spanish?*

– Eu tive espanhol.

–Espanhol, sim.

–*Espanhol *in high school*.

–Hum rum.

–*But nothing after that!*

Nada mais depois disso!

–*Same in Brazil, same yeah!*.

O mesmo no Brasil, o mesmo sim!

– Muito bem. Ok, você já visitou o Brasil, participante 01?

–Sim já visitei.

– Quando e por quanto tempo, meu amigo?

–Eu visitei o Brasil duas vezes em dois mil dezessete acho, acho dois mil dezessete, só por cinco dias e uma vez em dois mil dezenove por dez dias.

– Por dez dias, né?

– Por dez dias.

– E você participante 02 já visitou o Brasil? E por quanto tempo? Igual? Igual?

–*Sim, sim.

– Ah ok! Muito bem. Parece uma pergunta óbvia, mas talvez não seja óbvia participante 01. Qual foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa do Brasil. Foi no Brasil ou foi aí nos Estados Unidos?

– Foi aqui com a minha esposa, [com religião dela](#). Sim, Sim.

– Que legal, então ela já tinha essa religião antes de você?

– Isso.

– Você conheceu através dela, né?

– Hum rum.

– Ah muito bem interessante.

– E você participante 02 qual foi o seu primeiro contato com o português do Brasil? Com a língua Portuguesa?

– [Meu primeiro tempo](#).

– Minha primeira vez.

– Sim, minha primeira vez foi há, no [templo umbanda](#). No templo de umbanda. No templo de Umbanda nos Estados Unidos e então você... Foi ótimo, muito bem o português, muito bom! Né?

– Você teve esse primeiro contato com a Umbanda, né? E decidiu automaticamente estudar português participante 02?

– *Ah pode repetir?

– Sim, sim, você teve o primeiro contato com o português na Umbanda, ok? E a partir daí você começou a estudar português automaticamente?

(Participante 01 intervém traduzindo para ela)

– [...] *when did you star... When did you decide taking Portuguese?*

[...] Quando você começou... Quando você decidiu estudar português?

(Participante 02)

– *Hum... Hopefully almost a year into going to the temple. I toke my first class after a year.*

Hum... Com sorte quase um ano depois de ir ao templo. Eu tive minhas primeira aula depois de um ano.

– Depois de um ano, ok. Participantes 01 e 02 como vocês começaram a estudar? Através de que? Aplicativos, *apps*, sozinhos ah... ou com professores? Como foi?

(Participantes 02)

– *Tudo!

- Tudo junto! Ó, muito bem. Você também é participante 01?
- *Ah...pra começar eu ah... estudei um pouco de português bem básico, um português da nossa tradição. (Umbanda)
- Sim.
- Então foi bem concentrado nas coisas importantes pra este dia a dia na Umbanda.
- *Uma mulher na nossa tradição que ela é de... da Colômbia. Ela fala espanhol, inglês, português...
- (Participante 02 complementa)
- *Francês.
- (Participante 01)
- Francês, um pouco de japonês.
- Uau!
- *Sim ela fala muitas, muitas línguas e ela me ensinou as coisas básicas.
- Ham ram.
- *Depois disso eu aprendi pelos, pelas músicas da tradição.
- Pelas músicas, sim.
- *Aprendendo as palavras e as frases na música.
- Hum rum.
- *E depois disso eu fiz algumas aulas com participante 02, com uma professora que veio pra nossa casa.
- Olha que legal.
- E foi **cada** semana, só por 3 meses mais ou menos.
- (Participante 02 intervém)
- *and then Covid!*
- E então Covid!
- Sim e depois disso, Covid aconteceu, eu vi de uma amiga brasileira que estava usando o *Italki* pra aprender espanhol pra tentar usar o *app* pra buscar um professor de português.
- Uau, muito interessante, muito bom.
- (Participante 01 olha para a esposa e diz:)
- E você? *You?*
- (Partipante 02)
- Yeah, I know*
- Sim, eu sei.*

– *What the things are either to learn Portuguese? You did a lot!*

Quais são as coisas para aprender português? Você fez muito!

– *I did a lot, I took a class at a community college.*

Eu fiz muitas, eu tomei uma aula em uma faculdade comunitária.

– Hum rum, comunidade da faculdade.

– *Sorry!* (inaudível)

Não entendi!

– Isso, ok *no problem. probably your portuguese is much better than my English. So, feel comfortable.* (Risos) *And you have a husband to help you I don't have anyone to help me here.* (Todos riem);

Isso ok não tem problema. Provavelmente o seu português é muito melhor que o meu inglês. Portanto, sinta-se confortável.

(Risos)

E você tem marido pra te ajudar eu não tenho ninguém pra me ajudar aqui.

(Risos)

– Ok, uma comunidade, a *community college*. Ah then, when did you... Ela, ela.

(Participante 02)

– *I had private lessons with a woman who was state department.*

Eu tive aulas particulares com uma mulher que era do departamento do estado.

(Participante 01 intervém e faz uma pergunta ao entrevistador)

– *Você conhece o *state department*? (*Departamento Estadual*)

– Não.

– *The government.*

O governo.

– Ah ok, o governo, né? Muito bem, lições privadas, lições particulares pelo governo.

– *People who were going to Brazil for military or other reasons.*

Pessoas que iam ao Brasil por motivos militares ou outros.

– Ah ótimo tendi, muito bem.

– *Crash courses in portuguese.*

Cursos intensivos em português.

– Ah ok, muito bem. Agora eu gostaria de perguntar sobre os seus pais. Participante 01 e 02, seus pais, seu pai, sua mãe eles falam outras línguas?

É apenas para eu entender se vocês têm alguma influência deles.

– *Sim, o meu pai não falou nada de outra língua.

- Sim.
- *A minha mãe ela fala espanhol fluentemente.
- Hum, muito bem.
- Ela estudou na universidade, é... não conheço a palavra '*literature*', como?
- *Literature*, literatura! Literatura, no Brasil nós chamamos de Letras, *letters the translation letters*. Letras a tradução letras.
- Letras Espanholas. Foi o coisa que ela estudou.
- Uau muito bem!
- *E ela morou em Nicarágua também.
- Em Nicarágua, aí também ajuda a falar mais, né? Praticar. E seus pais participante 02, seu pai sua mãe eles falam outra língua além do inglês?
- *Não, não falam.
- Ok, igual. *Same here, my parents speak only portuguese, too.*
[...] o mesmo aqui, meus pais falam apenas português, também.
- Meus pais também só falam português.
- O que atraiu você na língua portuguesa, vocês realmente começaram a estudar português por uma necessidade ou porque já gostavam do português ou era uma necessidade e depois começaram a gostar? Como foi participante 01?
(Participante 01 intervém e traduz para sua esposa no inglês)
- *The question was what attrac us to learn it was a necessity ou a desire.*
A pergunta foi o que nos atraiu para saber se foi uma necessidade ou um desejo.
(Participante 01)
- *Acho que para mim foi não necessariamente, uma necessidade, mas pra tentar entrar mais profunda na tradição de umbanda sem alguém pra me ajudar com interpretar as coisas pra mim entender diretamente.
- Sim, mais liberdade né? Se sentir mais integrado com a cultura.
E pra você participante 02?
- I would say that is necessary to integrate more to Brazilian tradition, oral tradition.
Eu diria que é preciso interagir mais, a tradição brasileira, a tradição oral.
- Tradição oral né? Acho que é isso.
(Participante 01 confirma a tradução)
- *Sim!

– Não sei se já perguntei isso, e vocês já estudam inglês, oh! inglês não, português!
Há quanto tempo, mais ou menos?

(participante 01)

– *Para mim acho que foi mais ou menos 3 anos de aprender e tentar aprender.

– 3 anos mais ou menos né? duração.

E para você participante 01?

– *Seis anos mais ou menos.

– Seis anos né? olha dedicada né? Muito bem. (risos)

– E o que foi mais difícil pra vocês com a língua portuguesa? Foi os sons, a pronuncia, foi as regras gramaticais, ah entender os brasileiros falando muito rápido? O que foi mais difícil? O que foram as coisas mais difíceis no plural?

– *I think the sounds*

– Eu acho que os sons.

– Os sons sim muito complicados.

(Participante 01)

– Some of the words are very long.

Algumas das palavras são muito longas.

– Muito longas sim, e às vezes nós fazemos muitos *attachments, links we break the end*, nós quebramos o final e conectamos é. Eu confesso nós somos cruéis.

– When you short the words.

Quando vocês encurtam as palavras.

– Abbreviations. No, contractions!

Abreviações. Sem, contrações!

– *Contractions*, contrações sim.

– The speed and the accent.

– Sim, a velocidade, né? E também o sotaque, né? Muito complicado. Porque cada cidade tem um *accent* (sotaque) diferente. Um sotaque diferente, né? É verdade.

– E pra você participante 01 as mesmas coisas ou algo em particular foi mais complicado?

– Acho que a coisa mais complicado para mim é tentar aprender por escutar os brasileiros falando entre os brasileiros.

– Sim.

– As gírias, a velocidade de falar entre eles. O humor é a palavra.

– O humor?

- Hum rum, *the humor*.
- *The humor*, sim! Sim! O humor.
- É difícil sim, pra seguir essas conversas e pra aprender a falar como o brasileiro.
- Sim é verdade, a questão do humor né? A questão cultural é difícil acompanhar né? As vezes no Oscar, eu sempre assisto o Oscar né? Americano e eu nunca entendo as piadas '*the jokes they they tell, I never understand it makes no sense because different cultures*', cultura diferente, então não faz sentido pra mim é verdade.
- [...] as piadas elas, elas contam, eu nunca entendo, não faz sentido por causa das diferentes culturas [...]
- Eu acho que é só isso meus amigos, vocês foram muito rápidos, you were fast! Né? Então gente muito obrigado mesmo de coração tá!

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RECORRÊNCIA DO CODE-SWITCHING EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NAS INTERAÇÕES DE ESTRANGEIROS MULTILÍNGUES FALANTES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Pesquisador: ALYSON ANDRADE GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38860120.8.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.506.084

Apresentação do Projeto:

Neste pesquisa buscaremos analisar como ocorre a comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidade, culturas e línguas quando estão em interação com a língua portuguesa brasileira. Quais são as facilidades, dificuldades e transições entre o falante nativo de português e o estrangeiro usuário desta mesma língua. Analisaremos os tipos e recorrências do efeito de Code-switching que é uma alternância de código linguístico que acontece voluntária e involuntariamente entre falantes estrangeiros de outra língua. Averiguaremos a que línguas eles recorrerão se a suas línguas maternas ou segundas línguas para tentarem continuar a sua comunicação em língua portuguesa. Investigaremos também quais aspectos são mais recorrentes code-switching lexicais ou estruturais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar que tipo de estruturas estrangeiros multilíngues de diferentes nacionalidades e línguas constroem quando estão em conversação utilizando a língua portuguesa do Brasil como língua estrangeira (social).

Objetivo Secundário:

- Analisar se línguas de background muito diferentes dificultam a construção de estruturas naturais do Português em detrimento de línguas muito próximas (afins) como espanhol, língua de mesma

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.506.084

família latina do português;

- Analisar as estratégias de comunicação empregadas em momento de conversação em LE, se semelhantes ou diferentes das empregadas em Português do Brasil;
- Analisar a recorrência do Code-switching como estratégia para manter a comunicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos, os riscos são apenas de quebra de sigilo ou de confidencialidade.

Benefícios:

Contribuir com a comunidade linguística para se entender como a linguagem humana funciona melhor no âmbito de línguas estrangeiras e estrangeiros. Entendo como cada estrangeiro utiliza a língua portuguesa, as palavras e estruturas sintáticas podemos mapear como cada nacionalidade processa a língua portuguesa identificando suas dificuldades em relação à cada nacionalidade. Esse tipo de informação pode ser importante na construção de dicionários online inteligentes, aplicativos de ensino de línguas e mesmo no desenvolvimento de materiais de ensino de língua portuguesa para estrangeiros a partir das peculiaridades de cada nação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa sobre análise da conversação entre nativos e não nativos falantes do Português brasileiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1624271.pdf	14/12/2020 14:14:05		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/12/2020 14:12:37	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.506.084

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISAINVESTIGADOR.pdf	14/12/2020 13:37:43	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/12/2020 13:37:13	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOREFEITA.pdf	04/10/2020 21:25:16	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPARAOSPARTICIPANTES TESDAPESQUISA.pdf	13/09/2020 11:30:25	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAOAPRECIACAO COMITEETICA.pdf	13/09/2020 11:20:02	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORESTER MODECOMPROMISSO.pdf	13/09/2020 11:16:40	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIAORIENTADOR.pdf	13/09/2020 11:13:11	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES.pdf	13/09/2020 11:10:57	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINFRAESTRUTURA.pdf	13/09/2020 11:08:10	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	13/09/2020 11:04:29	ALYSON ANDRADE GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Janeiro de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br