

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL**

**ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES HISPANO-
AMERICANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS EM
CONTEXTOS DE INSTRUÇÃO FORMAL E IMERSÃO**

Camila Leitão Previato

**São Carlos – SP
2017**

Camila Leitão Previato

**ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES HISPANO-
AMERICANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS EM
CONTEXTOS DE INSTRUÇÃO FORMAL E IMERSÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura
Plenas em Letras: Português/Espanhol como
requisito básico para a conclusão do Curso de
Letras.**

**Orientador:
Prof. Dr. Antón Castro Míguez**

São Carlos – SP
2017
Camila Leitão Previato

**ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES HISPANO-
AMERICANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS EM
CONTEXTOS DE INSTRUÇÃO FORMAL E IMERSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura
Plenas em Letras: Português/Espanhol como
requisito básico para a conclusão do Curso de
Letras.

São Carlos, 17 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antón Castro Míguez

Profa. Dra. Rosa Yokota

Dedico este trabalho à minha mãe Silvia, que, mesmo na distância, permaneceu ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida, dando-me seu apoio, sua força e sua segurança e que hoje presencia mais uma etapa finalizada deste longo caminho a ser por mim percorrido. Sem você, eu não teria chegado até aqui.

Dedico-o também aos meus avós Aparecida e Simão, que, infelizmente, se foram antes que eu lhes pudesse agradecer por toda a sabedoria a mim transmitida, em sua forma mais pura de humildade e de humanidade. Como gostaria que estivessem aqui para compartilhar convosco este momento!

AGRADECIMENTOS

Registro aqui, meus agradecimentos por todos os envolvidos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a finalização deste trabalho se tornasse possível.

A Deus, por ter me dado forças e ânimo para não desistir.

Ao Professor Antón Castro Míguez, por toda a competência, paciência e dedicação com as quais me orientou, bem como seu tempo disponibilizado para me transmitir seus valiosos conhecimentos e críticas, que muito contribuíram para minha edificação pessoal e acadêmica.

À Professora Rosa, que tão prontamente aceitou compor a banca na primeira e na segunda fases da apresentação do meu trabalho. Agradeço, também, por suas críticas e orientações.

Aos professores de minha vida escolar e acadêmica, que, de alguma forma, incentivaram-me e inspiraram-me para ter escolhido essa profissão tão linda e gratificante que é a docência.

À minha tia, Amanda, por ser para mim um exemplo de cuidado, de carinho e de perseverança para com nossas escolhas.

Aos meus tios Airton e Esmeralda, que, mesmo longe, sempre se preocuparam com meus estudos e com meu bem-estar.

Ao meu irmão de alma, Ícaro, que me ligou um dia antes da matrícula na Universidade, para me dar a notícia de que eu havia sido chamada. Se não fosse por você, hoje eu não estaria escrevendo esta dedicatória.

Gratidão.

“Eu me sinto um estrangeiro, passageiro de algum trem.”

(Humberto Gessinger)

RESUMO

A linguagem, como meio de comunicação humana, possibilita ao homem atuar e transformar o meio em que vive. Neste sentido, este trabalho insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, área interdisciplinar, que se volta aos problemas reais advindos do uso da linguagem, mais especificamente no que se refere ao processo de aquisição e de aprendizagem de segundas línguas. Para tanto, a questão norteadora desta pesquisa foi buscar analisar se a instrução formal do português, dentro de uma instituição de ensino, é um elemento determinante para sua aquisição e aprendizagem, em face à aprendizagem em contexto de imersão, ou seja, em contato direto com a cultura e língua brasileiras. Partimos do pressuposto inicial de que a primeira suposição é a mais satisfatória. Serão analisadas, também, algumas questões internas ao indivíduo, como a postura convergente ou divergente em relação à língua e à cultura estrangeiras, a motivação para aprendê-la, as estratégias de comunicação, bem como a incorporação de registros orais dos brasileiros.

Palavras-chave: Convergência, Divergência, Identidade, Segunda língua, Língua materna.

ABSTRACT

As a mean of human communication, language enables people to act and transform the environment where they live. In this sense, the following work is inserted in the scope of Applied Linguistics, an interdisciplinary area that is related to real problems involving the use of language, especially those relative to the processes of language learning and acquisition. Based on these considerations, the main question of this research aims to analyze if Portuguese formal instruction conducted in the limits of an education institutions is a determining element for the acquisition and learning of this very language, considering the learning that can also happen in immersion contexts, that is, the contact with Brazilian culture and language. In the following research, we initially consider the first assumption as the most satisfactory. In order to conduct this work, we will also analyze some internal questions related the second language learners, such as the convergent or divergent position concerning to foreign language and culture, their motivation to learn a language as well as the incorporation of Brazilian oral samples and some of their communication strategies.

Keywords: Converge, Divergence, Identity, Second Language, Mother Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (QUADROS E FIGURAS)

Quadro 1. Divisão dos informantes que tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo A.....	23
Quadro 2. Divisão dos informantes que não tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo B.....	24
Figura 1. Grupo A – Com instrução formal de língua.....	39
Figura 2. Grupo B – Sem instrução formal da língua.....	39

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segundas Línguas
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LM	Língua materna
P/LE	Português como língua estrangeira
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
1.1. A Linguística Aplicada na contemporaneidade	13
1.2. Um breve histórico das teorias de aquisição de segundas línguas (ASL)	15
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	21
Quadro 1. Divisão dos informantes que tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo A.	22
Quadro 2. Divisão dos informantes que não tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo B.	22
3. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	24
3.1. Aquisição e aprendizagem de línguas.....	24
3.1.1. <i>A instrução formal do P/LE</i>	25
3.1.2. <i>Aprendizagem do P/LE em contexto de imersão</i>	28
3.2. A identidade na formação do sujeito.....	30
3.3. Competência comunicativa	34
3.4. Registros orais dos participantes	40
3.5. Outros fatores que interferem na aquisição e aprendizagem do P/LE	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

A capacidade de linguagem é o que difere o homem das demais espécies, pois lhe possibilita atuar e transformar o meio em que vive, com suas interações sociais e com seu trabalho. Dessa forma, a expressão verbal é o principal instrumento de sua constituição, uma vez que é por ela que o indivíduo manifesta sua ideologia, suas crenças e seus valores culturais socialmente construídos.

Sendo componente fundamental na formação de qualquer sociedade, a linguagem é de interesse das mais variadas áreas do conhecimento humano, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a pedagogia, com as quais a Linguística Aplicada (LA), disciplina interdisciplinar que possui como objeto de estudo “os fenômenos de uso da linguagem em ação da vida social” (ALMEIDA FILHO, 2008), dialoga.

O presente trabalho tem como objetivo inicial buscar entendimentos para a seguinte questão: a instrução formal da língua portuguesa é um fator determinante para sua aquisição ou, ao contrário, a imersão, a inserção do indivíduo dentro de uma comunidade linguística, é suficiente para tal fim? Partimos do pressuposto inicial de que a primeira situação é a mais satisfatória, mas, ao longo deste trabalho, analisaremos outros fatores relacionados a esse processo, que possam confirmá-la ou não.

Para tanto, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa, em uma perspectiva etnográfica, com o emprego de alguns instrumentos de coleta de dados, explicitados no capítulo 2 deste trabalho, de modo a abranger fatores diretamente relacionados ao processo de aquisição do português por estudantes intercambistas hispanofalantes da Universidade Federal de São Carlos, como as atitudes convergentes ou divergentes diante da língua, as estratégias de comunicação e de aprendizagem, e a incorporação de registros orais dos falantes nativos. Os informantes serão, pois, divididos em dois grupos: (A) os que tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino e (B) os que não a tiveram e a adquirem, portanto, por meio do contato social com o nativo e de suas práticas sociais.

A primeira parte deste trabalho consistirá, dessa forma, em apresentar os pressupostos teórico-metodológicos empregados que subsidiam os entendimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua, para que seja possível, no segundo momento, fazermos o levantamento e a análise dos dados coletados.

É importante ressaltar que, como se trata de uma monografia desenvolvida no âmbito da graduação, em um intervalo de tempo relativamente curto, as análises estarão condicionadas às limitações da pesquisa. Além do mais, o escopo no qual se insere – teorias de aquisição de segundas línguas – é bastante abrangente, devido à própria complexidade dos fatores envolvidos nesse processo.

Nosso objetivo final é, a partir das análises de alguns fatores relacionados ao processo de aquisição de segundas línguas desenvolvidas neste trabalho, contribuir, de algum modo, para outras pesquisas que venham a se desenvolver nesta área. É importante esclarecer que as análises desenvolvidas aqui não têm a pretensão de trazer um entendimento conclusivo sobre as questões levantadas nesta pesquisa, mas apresentar percursos que ajudem a construir entendimentos (sempre em processo) sobre elas.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Linguística Aplicada, neste trabalho, situa-se no escopo das teorias de aquisição de segundas línguas e, para tanto, nesta seção será apresentado o percurso histórico da LA até à contemporaneidade, de modo a ser possível apresentarmos algumas concepções acerca do ensino e aprendizagem de segundas línguas também situadas ao longo do tempo. É importante ressaltar que nenhuma teoria ou modelo de ASL será obsoleta, mas, ao contrário, de alguma forma contribui para o entendimento de tal processo, uma vez que a aquisição de línguas é um fenômeno complexo, no qual concorrem diferentes fatores que influenciam, negativa ou positivamente, para tal fim.

1.1. A Linguística Aplicada na contemporaneidade

A Linguística Aplicada surge na década de 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, sendo, inicialmente, vinculada ao ensino de línguas estrangeiras para os soldados americanos que, para se comunicar, deviam aprender a língua do local ao qual eram enviados. De início, como não podia deixar de ser, a LA, ainda emergente, associou-se à aplicação de teorias linguísticas e à Psicologia Comportamental, baseada na reprodução de hábitos pelo método audiolingual do behaviorismo, devido aos estudos científicos de Skinner e Pavlov.

A preocupação por se ensinar línguas estrangeiras tomou maiores proporções e, em 1957, voltou-se para a elaboração de materiais de ensino e, também, para o treinamento de professores para sua utilização. Assim sendo, podemos observar que o professor de língua não é exatamente um linguista aplicado, mas um servidor crítico dos materiais e produtos elaborados.

Neste contexto, o governo americano foi o responsável pelo incentivo da crescente demanda de se analisar cientificamente o ensino do inglês fora do território, estimulando que outros países, como a Grã-Bretanha, se preocupassem com cursos especializados na formação e treinamento de professores de línguas em outros países. Vale ressaltar que esses estudiosos baseavam-se em teorias de psicólogos e linguistas e, portanto, sua metodologia não era empírica, acarretando uma distância entre os estudos científicos do ensino de línguas juntamente com sua produção didática e a realidade da sala de aula, já que o

método audiolinguallingual era insuficiente no contexto real do uso da língua, fora da instituição de ensino.

Assim, surgiu a necessidade de se reavaliar os conceitos da Linguística Aplicada e dos seus processos metodológicos, de forma que essa ciência se tornasse autônoma e não uma mera aplicação de teorias linguísticas no ensino e aprendizagem de línguas. Nos finais da década de 1960, com os estudos de Chomsky, contrários ao behaviorismo e referentes à capacidade do aprendiz de entender e criar palavras novas, novos pesquisadores começaram a dar novos rumos à Linguística Aplicada, o que possibilitou a criação de cursos de pós-graduação, com a produção de dissertações e teses, intensificando e aprofundando seus estudos na área.

Tendo seus interesses ampliados, os estudiosos denominaram esse segundo momento, de 1980, de “modelo de paradigma estendido”, ao buscar em outras áreas do conhecimento humano – como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, etc. – subsídios à LA, o que lhe conferiu esse caráter interdisciplinar. O conhecimento aqui é visto como um produto socialmente construído, tal como a linguagem, cujos problemas passam a ser encarados nos seus mais variados contextos: na relação entre profissionais, na área jurídica, na instituição de ensino, por exemplo.

Essas questões “multifacetadas” advindas dos problemas reais da linguagem situada na prática social, a partir da década de 1990, passam a ser constituintes da própria teorização acerca da LA, sendo tomada como ciência com sua metodologia e objetos próprios de estudo, dependente das ciências de contato, o que lhe propiciou maior abrangência em suas investigações, tanto de caráter empírico, positivista, quanto ideológico, no que tange às questões de poder e da linguagem, tal como a política de ensino. A aplicação linguística é, agora, uma mobilidade da Linguística Aplicada e não seu fundamento, e o linguista aplicado não mais é um mero servidor de materiais prontos e engessados feitos por linguistas, mas é o protagonista do seu objeto de estudo nas mais diversas áreas.

No que toca à Linguística Aplicada na contemporaneidade, Moita Lopes (1996, p. 8) situa-a sob uma perspectiva interativa, na qual os sujeitos “ao agirem colaborativamente em um contexto de inter-ação, constroem o discurso, aprendem, atuam na resolução de tarefas, se envolvem em embates pelo poder, etc.”. Sobre este último, o autor refere-se ao como falar, ao quê falar e a quem possui a detenção da fala, uma vez que a prática discursiva

envolve níveis hierárquicos diferentes na relação – entre alunos/professor, entre médico/pacientes, entre chefe/funcionários e assim por diante – deste modo, “exemplifica o papel que quem detém o poder exerce no controle de enquadres interacionais.”. Portanto, a interação entre pessoas está implicada no discurso, ou seja, no poder, nos quais trabalham, aprendem, desenvolvem-se.

Portanto, os problemas que surgem das diversas situações e contextos nos quais a prática da linguagem se faz presente, possibilitará ao linguista aplicado percorrer a novos caminhos para a sua resolução, de forma a buscar respaldo em outras áreas de investigação, como as Ciências Sociais, por exemplo, bem como áreas já citadas anteriormente.

1.2. Um breve histórico das teorias de aquisição de segundas línguas (ASL)

No que toca ao processo de aquisição de segunda língua¹ encontramos vários modelos, teorias ou hipóteses que, no decorrer do tempo, foram inseridos segundo perspectivas históricas da ASL².

O processo investigativo acerca do ensino e aprendizagem de línguas foi iniciado pela teoria behaviorista, no contexto da Segunda Guerra. Tal teoria apoia-se no conceito da formação de hábitos automáticos dados por meio da prática, repetição e imitação de estruturas básicas da língua, segundo reforços positivos; dessa forma, os aprendizes de línguas são encorajados quando acertam em suas repetições e corrigidos quando cometem erros. Assim, o comportamento traduz os eventos e os fenômenos mentais, sendo a aprendizagem, portanto, um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e por meio de estímulos e respostas.

Sob esta perspectiva, surgiu a Análise Contrastiva, sendo Lado (1957), citado por Wardhaugh (1970), um dos investigadores desta área. Segundo sua perspectiva, deveria haver a substituição de hábitos advindos da língua materna por novos hábitos. Dessa forma, tentou-se prever as interferências causadas pela LM no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, havendo a necessidade de identificar e analisar as características distintivas entre as línguas, de forma a se evitar tais erros, mediante a aplicação de exercícios de substituição, os chamados *drills*.

¹ O conceito de segunda língua será utilizado com o mesmo sentido de língua estrangeira, ou seja, a língua diferente da língua materna do indivíduo.

² Tais modelos serão apresentados segundo a ordem disposta por Vera Menezes em Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. (2009).

Outro modelo voltado ao ambiente diz respeito ao modelo da aculturação defendido por Shumann (1976), que atesta que a aprendizagem de uma língua estrangeira será dada quanto maior forem as distâncias psicológica e social do sujeito em relação à sua língua materna (LM) e à sua cultura de origem, fenômeno denominado de *aculturação*. Dessa forma, tais variáveis podem influenciar positiva ou negativamente no processo de ASL.

A distância social (id. *ibid.*, p. 396) refere-se ao indivíduo como membro de um grupo social que fala uma língua diferente, envolvendo fatores sociológicos, como:

- *dominação* versus *subordinação*: no que se refere ao grupo social ou politicamente dominante que possui resistência em aprender a língua do grupo dominado, ou vice-versa;
- *assimilação, adaptação e preservação*: a assimilação ocorre quando há incorporação do estilo de vida do outro, de forma que o indivíduo abandone seu próprio grupo, enquanto que a preservação é o comportamento resistente em relação ao outro, na intenção de preservar seus próprios valores; já a adaptação refere-se à atitude de preservar seus valores e estilos de vida, mas se adaptando ao grupo que o acolhe;
- *fechamento*: que se refere às atividades sociais compartilhadas entre ambos os grupos, como igrejas, escolas, comércio, etc.;
- *tamanho*: em que grupos grandes e coesos interferem negativamente na aquisição da língua, uma vez que os membros tendem a se manter separados da segunda língua;
- *congruência*: no que toca à semelhança entre ambas as culturas, visto que a aquisição pode ser facilitada se houver semelhança entre ambos os grupos; e
- *atitude*: a aquisição da língua pode ser facilitada se houver atitude recíproca e positiva entre ambos os grupos.

No que toca à distância psicológica, são considerados:

- *choque linguístico*: no que se refere ao medo de não usar bem as palavras e de cometer erros;
- *choque cultural*: ansiedade e desorientação ao se inserir em uma nova cultura, causando estresse e ansiedade no sujeito;
- *motivação integrativa*: quando o sujeito possui o desejo de se tornar membro de uma dada comunidade;
- *motivação instrumental*: ocorrendo na intenção de se obter reconhecimento social; e

- *permeabilidade do ego*: no que se refere à disposição, por exemplo, de adotar um novo sotaque; assim sendo, quanto maior for a permeabilidade, mais facilmente será dada a aquisição de língua.

Em oposição a tais teorias ambientalistas, Chomsky (1975)³, citado por Vera Menezes (2009), apesar de não se voltar diretamente ao processo de aquisição de segunda língua, introduz sua teoria inatista⁴ para a aquisição de linguagem, segundo a Gramática Universal (GU)⁵, constituída por propriedades sintáticas, comuns a todas as línguas. Dessa forma, a criança nasce com uma predisposição inata para adquirir linguagem e a desenvolve quando exposta à sua língua materna. Assim, o *input*⁶ linguístico oferecido pelo ambiente é insuficiente para a criança desenvolver a língua, uma vez que se observam em suas produções verbais determinadas propriedades que não são verificadas nas produções dos adultos. Tal fenômeno também se encontra na aquisição de segunda língua, o que indica também a influência da Gramática Universal neste processo.

Contudo, algumas críticas referentes a esse modelo voltam-se ao fato de os seguidores de Chomsky usarem sua teoria para explicar a ASL, uma vez que o interesse do teórico não fazia referência a tal questão e, em segundo lugar, critica-se a não consideração sobre os aspectos linguísticos – semântico e pragmático – bem como as questões sociais e afetivas do indivíduo.

Sob a influência de Chomsky, Krashen⁷, citado por Rosa Yokota (2005), na década de 1970, apresentará cinco hipóteses acerca do processo de aquisição de uma segunda língua, de forma a apontar as influências que certos mecanismos atuam na capacidade linguística dos aprendizes:

1. *Aquisição versus aprendizagem*: Krashen refere-se à aquisição como o modo natural com o qual as habilidades linguísticas são internalizadas de maneira inconsciente, tal como ocorre com uma criança que adquire sua língua materna; enquanto que a aprendizagem

³ CHOMSKY, N. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975.

⁴ Segundo o Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, o inatismo volta-se à capacidade humana de adquirir linguagem sob uma perspectiva genética, ou seja, é uma capacidade inata, exclusiva das espécies humanas, independente da língua que fala.

⁵ Segundo o Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a GU é o sistema de principios, condições e regras que constituem o componente essencial compartilhado por todas as línguas.

⁶ Segundo o Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, o *input* linguístico refere-se a dados de entrada ou informação de entrada. No trabalho, o *input* refere-se à língua portuguesa à qual o aprendiz tem acesso.

⁷ KRASHEN, S. (1977) El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS, J.M. (1992) **La adquisición de las lenguas extranjeras**, Madrid: Visor.

refere-se ao saber sobre a língua, envolvendo deste modo, a consciência do indivíduo, acerca, por exemplo, dos seus aspectos gramaticais.

2. *Ordem natural*: inspirada por Corder (1967) refere-se à naturalidade que adquirimos as regras de uma segunda língua, semelhante à sua aquisição por falantes nativos, independente da ordem como as regras nos são ensinadas, havendo, portanto, um fenômeno universal.
3. *Input*: Krashen postula que adquirimos língua quando compreendemos uma mensagem, ou seja, recebendo *input* compreensível em quantidade suficiente, ou seja, o *input* + 1, que possibilita ao sujeito a evolução de sua aquisição, sendo a gramática também compreendida. No que se refere à fala, ela não pode ser ensinada diretamente, mas advém do *input* compreensível como competência, não podendo, portanto, ser ensinada. O sujeito, por sua vez, passará pelo período silencioso, “o que implica variações individuais”. (YOKOTA, p. 17).
4. *Monitor*: o conhecimento consciente da língua, referente à sua aprendizagem, tem como função o monitoramento. Tal conhecimento faz com que o aprendiz edite e corrija seu *output*, ou seja, a sua produção verbal (escrita e oral, portanto). Dessa forma os erros na L2⁸ dependerão da ativação ou não do monitor. Para o teórico, as formas idiossincráticas, as mais próximas do modelo do aprendiz, bem como a autocorreção, também consistem no seu monitoramento. Os erros cometidos advêm da aplicação de princípios universais e não da língua materna.
5. *Filtro afetivo*: o filtro afetivo é um bloqueio mental, que impede o aprendiz de utilizar o *input* compreensível para a aquisição da língua. Dessa forma, sujeitos pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa-autoestima possuem um elevado filtro afetivo, podendo levar a aquisição à fossilização.

Krashen, com suas hipóteses, considerou enfoques psicolinguísticos que, até então, não haviam sido abordados, como o *input*, *intake*⁹ e o *output*.

Neste sentido, Hatch (1978)¹⁰ e Long (1981, 1996)¹¹, citados por Vera Menezes (2009, p.), em sua hipótese da interação, também consideram a importância do *input*

⁸ Segunda língua.

⁹ Segundo o Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, *Intake* é o processamento mental dos dados recebidos. Processo que medeia o *input* da língua estrangeira e o conjunto de regras internalizado pelo aprendiz.

¹⁰ HATCH, E. M. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. In: HATCH, E. M. **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley: Newbury House, 1978, p. 401-435.

para a aquisição de língua, na diferença de que é por meio da interação que a adquire e não somente por meio da escuta do *input*, conforme afirmado por Krashen. É por meio da interação verbal que as estruturas linguísticas são desenvolvidas, uma vez que possibilita a negociação de sentido e o consequente ajuste no *output* do aprendiz.

Neste sentido, encontra-se a hipótese do *output*, (id. *ibid.*, p. 3), proposta por Swain (1985, 1995)¹². Diferentemente de todos os teóricos observados até o presente momento, Swain indica a importância do *output* como elemento no processo da ASL e não como o seu resultado, uma vez que confere ao aprendiz a possibilidade de testar hipóteses e de mover o enunciado do plano semântico ao plano sintático, bem como compreender seus limites entre o querer dizer e o conseguir dizer, o que lhe possibilitará desenvolver conhecimentos linguísticos acerca da L2, de forma a suprir suas dificuldades. Tal fenômeno, Swain denominou de *noticing*, função da percepção. O aprendiz, dessa forma, é mais autônomo no seu processo de aquisição e de aprendizagem da língua estrangeira.

Da mesma forma, encontra-se o Modelo Conexionista, que vê a língua construída por meio do uso e não por meio das teorias inatistas, como vistas anteriormente, uma vez que a aprendizagem se dá por meio de representações mentais e não biológicas, cujas conexões das redes neurais são fortalecidas mediante a ocorrência da prática e, também, por meio de associações. Assim sendo, o processamento da informação é segundo unidades processadoras que enviam a informações para outras unidades através de sinapses, onde tais redes se formam. No que se refere à ASL, a influência predominante da língua materna pode inibir a L2, e o *input* pode não ser processado. Diferentemente do que acontece com a teoria behaviorista, a conexionista processa informações em paralelo, ou seja, o conhecimento é distribuído em várias funções do cérebro e não de maneira linear. (MENEZES, 2009, p.4).

Por fim, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1989) propõe a língua como um elemento socialmente mediado, um produto cultural, utilizado pelos homens na interação

¹¹ LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition . In: WINITZ, H. (Ed.). **Native language and foreign language acquisition**: annals of the New York Academy of Sciences. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. v. 379, p. 259 -278.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. v. 2, p. 413-468.

¹² SWAIN, M. Three functions of output in second language learning . In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Principle and practice in applied linguistics**: studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-44.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development . In: GASS, S. M.; MADDEN C. G. (Ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235 -253.

com o outro. Neste sentido, adquirir uma segunda língua é também apreender os traços culturais de uma determinada comunidade linguística, integrando-se e alterando o meio no qual se encontra por meio da atividade e por meio das relações interpessoais.

Dessa forma, Vera Menezes (2014) entenderá o processo de aquisição de segunda língua como um fenômeno complexo, no qual concorrem vários elementos de natureza psicológica, social e individual para tal fim, o que será possível observar no levantamento e análise dos dados que seguem.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), sob a perspectiva qualitativo-interpretativista, cujo campo de investigação é respaldado por métodos etnográficos, ao considerar a prática social dos indivíduos entrevistados, sua inserção cultural, seus comportamentos, suas estratégias de comunicação, sua visão no processo de aquisição de língua e suas experiências.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, em uma perspectiva etnográfica, com o emprego de alguns instrumentos de coleta de dados, de modo a abranger fatores diretamente relacionados ao processo de aquisição do português por estudantes intercambistas hispanofalantes da Universidade Federal de São Carlos, como as atitudes convergentes ou divergentes diante da língua, as estratégias de comunicação e de aprendizagem, e a incorporação de registros orais dos falantes nativos.

Dessa forma, a pesquisa iniciou-se com o recrutamento de dez candidatos, por meio do grupo da Universidade Federal de São Carlos no Facebook, que receberam, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual tiveram conhecimento dos riscos – mesmo que mínimos –, de sua contribuição para a pesquisa e da garantia de sigilo e anonimato. Os participantes, por sua vez, após terem lido o TCLE, retornaram o e-mail consentindo participar livremente da pesquisa.

Após a confirmação, lhes foi enviado aos estudantes um *link* referente ao formulário do *Google Forms*, com o propósito de realizar o primeiro levantamento de dados: nome dos candidatos, o tipo de curso (graduação ou pós-graduação) que está realizando no Brasil, seu tempo de estadia no país, se já fizeram curso de português no seu país de origem ou se o fizeram/fazem aqui. Após coletadas essas informações, os participantes foram divididos em dois grupos: (A) os que tiveram instrução formal do português como língua estrangeira, resultando em sete colaboradores; (B) os que não tiveram qualquer tipo de instrução formal da língua, resultando em três colaboradores. Os informantes foram denominados segundo o grupo ao qual pertencem, bem como o número com o qual foram ordenados, conforme apresentado nos quadros 1 e 2:

Grupo A - Participantes que tiveram instrução formal do português.							
Participante (P)			Instrução formal de L.P no país de origem		Instrução formal de L.P no Brasil:		
P	País de origem	Tempo no Brasil	Tempo		Tempo		
			Duração	Finalizado há	Local	Total de tempo	Finalizado há
A1	Venezuela	2 anos	Aprox. 8 meses	Mais de 2 anos	-	-	-
A2	El Salvador	2 anos	30 meses	10 anos	-	-	-
A3	Bolívia	6 anos	1 mês e meio	7 anos	-	-	-
A4	Venezuela	2 anos	Aprox. 8 meses	4 anos	-	-	-
A5	Argentina	10 meses	1 ano - 2 semestres	Aprox. 1,5 anos	UFSCar	1 semestre e 1 mês	encerrou e iniciou novamente
A6	Colômbia	1 ano	2 meses	4 anos	-	-	-
A7	Paraguai	8 anos	12 meses	9 anos	-	-	-

Quadro 1. Divisão dos informantes que tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo A.

Grupo B: Participantes que não tiveram instrução formal do português		
Participantes (P)		
P	País de origem	Reside no Brasil há
B1	Colômbia	5 anos e 9 meses
B2	Perú	6 anos
B3	Colômbia	5 anos

Quadro 2. Divisão dos informantes que não tiveram instrução formal do português dentro de uma instituição de ensino, organizados no grupo B.

Após o levantamento desses dados, a pesquisadora subdividiu o grupo A, mais numeroso, em três grupos de discussão (GD), com a finalidade de, por meio de interações mais espontâneas dos informantes, recolher dados acerca do processo de aquisição da língua portuguesa. Reuniu-se também com o grupo B, também empregando a técnica do GD, em diferentes datas. O local dos encontros foi a Biblioteca Universitária da UFSCar, pois o ambiente universitário é um ponto comum desses estudantes, no qual tendem a se sentir mais confortáveis e familiarizados e, por conseguinte, menos tensos na entrevista.

Em cada encontro, aos participantes lhes foi entregue o TCLE em duas vias, ficando uma em seu poder; e a outra, com a entrevistadora. Assinados os termos, foi iniciada a entrevista, organizada por meio de perguntas semiestruturadas que serviram de roteiro para seu desenvolvimento. As entrevistas foram gravadas para que, posteriormente, fossem transcritas da maneira mais próxima o possível da oralidade dos voluntários, como forma de se analisar suas falas e discursos.

Quando necessário, a entrevistadora, visando ao maior conforto dos seus entrevistados, fez a eles perguntas mais específicas por meio do *chat* do *Facebook* ou pelo *Whatsapp*, como forma de se obter respostas mais esclarecedoras sobre determinado assunto que não havia ficado bem elucidado nos GD.

A partir dos dados transcritos, procedeu-se a sua análise. Para tanto, foram estabelecidas algumas categorias relacionadas aos fatores que incidem/incidiram no processo de ASL dos informantes, cujas análises encontram-se no capítulo seguinte.

Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê da Ética da Universidade Federal de São Carlos, cujos documentos encontram-se disponíveis no anexo.

3. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, serão analisados alguns fatores que interferem no processo de aquisição e de aprendizagem do português como língua estrangeira, como o tempo de permanência no Brasil dos informantes, sua motivação para adquirir e aprender a língua, suas estratégias de comunicação, o conhecimento prévio de outras línguas, seu nível de identidade com a cultura brasileira, bem como seu esforço para concordar com a fala do interlocutor. Neste sentido, também serão consideradas as ocorrências de registros orais, comuns nas falas dos nativos, na linguagem verbal dos informantes, como forma de se analisar também sua competência comunicativa.

Tais fatores são tangenciados pelo contexto de imersão que ambos os grupos se encontram e também pelo contexto de instrução formal que alguns participantes tiveram em seu país de origem, de forma a analisarmos, segundo os seus relatos, se a instrução formal é determinante para a aquisição do P/LE.

3.1. Aquisição e aprendizagem de línguas

Quando nascemos, somos inseridos em uma comunidade linguística específica e, de maneira inconsciente, começamos a internalizar a língua local, tal como sua cultura, de forma a criarmos nosso modo de agir e de nos posicionarmos no mundo. Atingida certa idade, somos transpostos a um ambiente escolar, onde somos integrados socialmente a diferentes tipos de pessoas e onde aprendemos a desenvolver progressivamente nossas capacidades intelectuais, cognitivas e profissionais.

As palavras *inconsciente* e *aprender*, aqui introduzidas, melhor ajudam-nos a entender a diferença entre aquisição e aprendizagem, mais especificamente no que se refere à aquisição e aprendizagem de uma língua. Neste sentido, Krashen (1995, p. 1) refere-se à aquisição como a capacidade que temos de compreender uma mensagem, dada por um *input* compreensível: “*We acquire language when we obtain comprehensible input, when we understand what we hear or read in another language*”. Complementada, também, com a capacidade que temos de produzir atos de fala, ou seja, produção de enunciados na interação comunicativa.

Não obstante a essa assimilação natural de língua, a aprendizagem pode voltar-se ao seu estudo formal, exigindo do aluno um esforço intelectual e consciente acerca da

linguagem: *Attention is focused on the language in its written form and the objective is for the student to understand the structure and rules of the language, whose parts are dissected and analyzed.* (KRASHEN, 1981, p. 2). No que toca à aquisição de uma segunda língua, a aprendizagem também pode ocorrer por meio da interação entre nativos e não nativos, cujo contexto de imersão, de maneira mais ampla, possibilita a negociação de significados entre os interlocutores, momento no qual ocorre uma quebra no ato conversacional devido a uma má formulação da mensagem e a sua conseqüente reorganização, de modo que se atinja a compreensão.

3.1.1. A instrução formal do P/LE

A língua, como instrumento de comunicação e da constituição psíquica do homem, é vista como um componente formador de qualquer civilização e, dessa forma, sua instrução formal não deve ser reduzida ao mero ensino de gramática e de vocabulário, mas conceder ao aluno as ferramentas necessárias para que se possa inserir nos mais variados contextos sociais, posicionando-se como sujeito ativo e capacitado para lidar com a linguagem em suas diversas manifestações e usos.

No que se refere ao ensino formal de língua estrangeira, a prática deve adotar uma perspectiva sociocultural, arraigada nos valores culturais historicamente construídos por uma dada comunidade, permitindo ao aluno transpor-se para outra realidade, de forma a assumir um “eu” diferente daquele “eu” da língua materna, que é capaz de expressar-se em outra língua, exilando-se de si mesmo, assim como afirma Revuz (1998, p. 227): “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.”.

Dessa forma, consideramos que a aprendizagem de uma língua estrangeira será mais satisfatória se inserida nesta perspectiva e, aqui, serão apontados alguns relatos que talvez possam nos oferecer uma maior reflexão acerca do ensino do P/LE, juntamente com seus pontos fortes e mais débeis.

É importante mencionar que todos os membros do grupo A estiveram em concordância acerca da contribuição do ensino formal para a escrita, em seu maior ou menor grau. Contudo, apenas dois deles não se sentiram seguros para se comunicar em português assim que chegaram ao Brasil, seja pelo tempo que ficaram sem estudá-lo (A3), seja por ter aprendido somente a sua gramática (A7); enquanto que os demais participantes consideraram o ensino formal necessário para se ter uma base da língua, de forma que conseguissem

transmitir a mensagem de maneira mais satisfatória. Neste sentido, todos os participantes do grupo B – aqueles que não tiveram ensino formal de língua dentro de uma instituição de ensino – também gostariam de ter tido aula de português para terem essa base linguística e para antecipar a aquisição e a aprendizagem da referida língua. O relato (1) de B1 nos mostra essa questão:

(1) *Eu*¹³ acho que sim, sim, ajuda bastante. Um curso ajuda bastante, primeiro é... porque isso acelera o processo, você tem um norte. A aula te dá esse norte. *Tipo, ah*, se a professora chegar falando sobre verbos, conjugação de verbos, você *já vai* assimilando coisas.

Vejamos a narrativa (2) de A3 que relata a dificuldade de saber a forma correta de determinada palavra ou de uma frase sem ter tido um ensino formal mais intensivo:

(2) Tem muita dúvida. *Eu* copio o que o pessoal fala, *só que* tem coisa que a pessoa fala que *tá* errado, assim, *eu* sei, eu suspeito. Então seria bom ter um critério próprio, *assim*, saber qual que é a regra oficial e ter mais segurança ao falar isso, *que nem eu* posso falar no espanhol, né? (Exemplo)¹⁴: Quando conjugam o verbo errado, esteje ao invés de esteja por exemplo. Quando não pronunciam “problema” do jeito certo. São casos que vejo principalmente na rua, não tanto na faculdade.

No texto (3) que segue, o depoimento foi dado pelo informante A2 que teve aula de português no Centro Cultural Brasil-El Salvador (CCBES), da Embaixada do Brasil, em seu país de origem:

(3) Na verdade, *pra* mim, este tempo de inserção dentro da cultura, pelo fato de ter vindo do ensino formal ajudou muito mais na hora escrita com o meio acadêmico. (...) Porém, por exemplo, uma vantagem que *eu* tive muito *pra* escrever aulas e relatórios foi o fato de não ficar me perguntando quais eram os novos significados das palavras ou coisas básicas. Isso *dava uma acelerada* na hora de estar falando até com os professores (...).

Contudo, essa facilidade da escrita em relatórios não foi verificada na experiência de A7, que relatou certas dificuldades como se observa no texto (4):

(4) *Então, eu* posso falar que a parte gramatical eu aprendi lá, aprender a falar foi aqui mesmo. (A gramática ajudou) bastante, foi que fez possível *eu* vir *pra* cá. (...). *Eu* tive muita ajuda dos meus colegas nesse sentido, sabe? É... mais na parte gramatical do que na falada assim, *pra* falar verdade. Escrever um relatório é totalmente diferente de você escrever *tipo pra* uma prova do Celpe-Bras (...). Como o português é mais rico, gramaticalmente falando, então é bem mais complicado para escrever.

¹³ As palavras em itálico serão necessárias para verificarmos, posteriormente, alguns registros orais dos participantes, como forma a se analisar, também, sua competência comunicativa.

¹⁴ Os exemplos foram dados pelo informante por meio do *chat* do Facebook.

Outras dificuldades foram apresentadas, como se pode observar em (5) e em (6) de A1 e A4, respectivamente, acerca da diferença entre o *input* linguístico dentro de sala de aula e do *input* linguístico na interação entre os alunos:

(5) O problema é que quando *cê* falava com eles (os alunos), era só gíria e, além disso, *tipo, cê tá num ambiente meio* barulhento, todo mundo falando, e *eu* acho que o principal era a gíria e que eles falavam muito rápido, então *eu* não *tava* acostumada. *Aí*, por exemplo, na aula, *tipo*, o professor não vai falando muito rápido, ele vai explicando as coisas com calma, *aí eu* entendia tudo o que o professor falava, mas saía da aula e não entendia nada. (A1)

(6) (A interação social, espontânea) é mais natural, *né?* Porque é real. *Tipo, numa aula é meio* forçado, o professor tenta criar situações e *tal*, mas acaba sendo artificial, enquanto que você está ‘interactuando’ com outras pessoas, não tem jeito, você *tem que se virar*. (A4)

Neste mesmo sentido, A3 possui a mesma opinião de A1 e de A4, no que se refere à distância entre a língua que é apresentada no contexto de sala de aula e a língua encontrada fora de tal ambiente: “A aquisição é mais significativa na interação, porque é... o jeito que as aulas eram dadas, tudo parecia que era muito similar.”.

Interessante apresentar a opinião de A6 no que se refere à semelhança entre o português e o espanhol para a compreensão de determinados textos: “Acho que sem ter uma aula de português *dá* para *leer* textos suaves de português e entender.”.

Por fim, o ensino formal do português, calcado na perspectiva sociocultural, ainda que conceda ao aluno maior domínio da língua no que toca à sua compreensão oral e leitora e à sua expressão oral e escrita, por lhe apresentar as regiões de um país tão extenso geograficamente como o Brasil, a sua história, as diferentes falas, os diferentes sotaques e registros orais, a leitura de clássicos como Machado de Assis e Jorge Amado e o ensino da gramática normativa, pode lhe causar certo estranhamento quando em contato com a realidade brasileira. Vejamos o depoimento (7) de A2¹⁵:

(7) Então desses quatros mundos grandes que *eu* conheci, pelo menos conheci pelas professoras que tive, não *batiam* exatamente com a realidade que *eu* encontro aqui. Isso atrapalha um pouco, mais do que ajuda mesmo.

Até o uai (que é dado no ensino formal como Mineiro estrito)... quebrou a barreira... quando o escutei aqui. Nunca esperei encontrar o RR do espanhol embutido nesta região. Uma bem forte... um até mais (ou um até)... foi ensinado mais como um até logo... (...) Aqui todos se despedem com até

¹⁵ Como dito anteriormente, A2 teve sua instrução formal na Embaixada Brasileira em El Salvador. Em 2008, quando o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva visitou seu país, A2 já era considerado tradutor supernumerário pela embaixada.

mais para cortar a comunicação... coisa que *eu* esperava o logo porque até mais é bem mais distante (a distância relativa do falante será maior). O formal, no entanto passamos por ênclise¹⁶ como uma escrita e o detalhe foi não encontrá-lo. E para falantes nativos de espanhol é um jeito comum... pelo uso dos objetos diretos: pt-br: já falei isso. Es: ja *lo dije*.¹⁷

3.1.2. Aprendizagem do P/LE em contexto de imersão

Nesta seção serão apresentadas as concepções de ambos os grupos acerca do processo de aquisição e aprendizagem do português, considerando o contexto de imersão dos participantes, de forma que consigamos compará-lo com o ensino formal de língua.

Voltamos a apresentar a opinião em (8) de A2 acerca do seu contato com a língua portuguesa na interação diária com nativos, no que se refere à sua inserção na cultura:

(8) Se a língua está estruturada com o vocabulário e gramática, *eu* falaria que o ensino do vocabulário e das expressões culturais para a inserção da fala são bem melhores nas conversas. Porque as trocas de significado que têm os vocabulários entre as duas línguas realmente são refletidos na convivência, nessa interação. (...) A interação ajudou muito no vocabulário, na inserção da cultura, porém na escrita não ajuda muito.

Neste mesmo sentido, também temos a opinião de A6: “Para aprender *certinho* o português, você tem que interagir com brasileiros, tem que estar no entorno da língua. O curso ajudou as coisas básicas, só: pronomes, verbos básicos, coisas básicas. A interação é melhor e é necessária.”.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme dito anteriormente, não só se encontra em contexto de sala de aula, mas, também, pode ocorrer por meio do contato direto com falantes nativos, na interação e na convivência diária. Dessa forma, B2 relata que, para atingir tal fim, contou com a ajuda de seus amigos: “*Eu*, na verdade, pedi muito para eles *me corrigir*: ‘nunca vou aprender se você não me corrigir!’ ” e complementa no relato (9):

(9) Esse fato de *eu* trabalhar em um entorno que só era a língua portuguesa me ajudou muito porque *eu* vejo amigos que chegaram na *misma* época que *eu* que é... às vezes *eu* falo algumas palavras que eles não entendem. Por exemplo, meu marido, ele chegou dois anos antes *que eu*, aí uma vez *eu* falei: “Ah, passa o cabide pra mim”, aí ele olhou pra mim e falou assim: “Cabide? *Que* qué isso?” Aí eu falei: “Cabide, Cabide!” Aí ele falou: “Nossa! onde você aprendeu essa palavra?” Eu falei assim: “É... Não sei!” *Eu* acho que isso me ajudou muito pra eu não *me* estancar na língua. (...)

¹⁶ O informante, em sua escrita, digitou o termo mesóclise de maneira equivocada, sendo necessário fazer a devida correção.

¹⁷ Desse momento até o fim, o relato foi escrito pelo próprio informante, pelo *chat* do *Facebook*.

Meu marido falou *assí pra mí*: “Se eu te botar um mês na China, você volta falando mandarim, porque você *non consegue* ficar sem falar!”. (B2)

Como se pôde observar nos relatos acima, a instrução formal do português, quando inserida na perspectiva sociocultural, conforme os relatos de A2, concede ao aluno um maior domínio da língua estrangeira no que toca à sua expressão oral e escrita e à sua compreensão oral e leitora. Em contrapartida, pode correr o risco de lhe apresentar uma abordagem mais mítica do país, por visualizar o território brasileiro como sendo um arquipélago, onde as ilhas vivem isoladas umas das outras. Essa abordagem mais simplificada gera certas expectativas no aprendiz que não são verificadas quando se encontra imerso no país, o que lhe faz reorganizar o seu conhecimento linguístico, segundo a realidade encontrada.

Neste sentido, Vera Menezes (2014) atesta que processo de aquisição de uma língua estrangeira é um fenômeno caótico, imprevisível, portanto; e as interferências do meio no qual o aprendiz se encontra serão fundamentais para a mudança no seu comportamento e para a reorganização do seu sistema linguístico emergente.

No relato de A7, a instrução formal de língua também é um evento imprevisível, pois, apesar de ter garantido ao indivíduo a aprendizagem da gramática do português, não assegurou seu engajamento social e cultural. O mesmo ocorreu com o participante A3, cujo ensino da língua não foi suficiente para que a adquirisse, pois esqueceu o conteúdo dado nas aulas devido à falta de prática e de estudo.

Neste sentido, conforme Swain¹⁸, citado por Vera Menezes (2014), a interação com falantes nativos confere ao aprendiz a capacidade de ajustar e experimentar suas produções na língua alvo, o *output*, segundo o *feedback* recebido daqueles que possuem maior domínio do português, de forma a gerarem um *input* compreensível na interação. Segundo essa perspectiva, Vygotsky (1989) denomina como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o momento em que as relações humanas entre adulto/criança promovem o progresso, pois, em contato com o menos experiente, o indivíduo mais experiente o fará apropriar-se de conhecimentos de que antes não dispunha. Assim sendo, o desenvolvimento dá-se na interação social, transmitido por meio de uma linguagem que está intrinsecamente ligada à formação do homem, do seu caráter e do seu pensamento.

¹⁸ SWAIN, M. The output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. (org.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

Em face ao exposto, é preferível que o sujeito esteja em contexto de imersão, para que lhe seja possível praticar a língua e engajar-se social e culturalmente na comunidade linguística em que se encontra, de forma a se gerar certa automaticidade na sua competência comunicativa, uma vez que as tarefas realizadas com frequência são automaticamente executadas, pois sua solução já está armazenada na sua memória, assim afirmado por Logan (2000, p. 376): *Memory may begin with a concept and end with a recollection or a feeling of familiarity.*

Contudo, o estar em contato direto com a língua alvo em contexto de imersão não garante ao aprendiz a sua total aquisição e aprendizagem, visto que é necessário considerar outros fatores que interferem em sua aquisição, como por exemplo, seu nível de identidade com o país estrangeiro, bem como sua motivação para lograr tal êxito, elementos que interferem em sua produção oral na língua.

3.2. A identidade na formação do sujeito

Vera Menezes (id. *ibid.*, p. 145) caracteriza a Aquisição de Segunda Língua (ASL) como um “sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação” e, para tanto, a instrução formal de língua e o contexto de imersão, segundo os relatos apresentados, apesar de importantes, não são totalmente satisfatórios para tal fim, já que pouco consideram o principal protagonista de tal processo: o próprio aprendiz/aprendente.

Dessa forma, aqui será tratada a questão da sua identidade, de modo que seja possível apresentar alguns elementos que também convergem em maior ou em menor grau para o seu sentimento de pertencimento à cultura brasileira, como seu esforço (ou não) para concordar com a fala do seu interlocutor, bem como as questões internas como a introversão, extroversão e o automonitoramento do aprendiz na interação com falantes nativos, o que influencia na produção do seu *output* e, finalmente, a incorporação de registros orais próprios da fala brasileira no discurso dos aprendizes.

Neste mundo contemporâneo, em que as relações sociais entre diferentes culturas, povos e nações se tornam cada vez mais estreitas e diminuídas pelo avanço das tecnologias de informação e de comunicação, a questão da nossa própria identidade se manifesta no nosso convívio com o outro.

O moldar-se a diferentes pessoas e situações faz-nos compreender melhor o caráter multifacetado que a identidade pode ter. Neste sentido, Bauman (2005, p. 17) afirma

que “o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” e que dependerão das escolhas do sujeito, dos seus caminhos e da maneira como age para existir.

Assim sendo, a identidade em relação a diferentes línguas e culturas se faz presente no desejo de tornar-se membro e de participar ativamente das práticas sociais de determinado ambiente. A motivação, neste sentido, é um dos fatores que influenciam na questão identitária do sujeito e, neste sentido, o que levou todos os informantes a escolherem o Brasil foi a possibilidade que o país lhes ofereceu de ter melhores condições de estudo.

Dessa forma, podemos ver no relato (10)¹⁹ de A2 a sua motivação de aprender as línguas brasileira e europeia, utilizando-se da música para atingir seu objetivo:

(10) Viajar ao RJ em 2003 mudou muito a minha vida... a tal grau que *eu* achei sempre essa recepção do Cristo com os braços abertos. Em 2004 *eu* quis aprender o que diziam as letras de Bossa Nova desde que elas estão no pt-br e mesmo aprender (tanto como lembrar) que *eu* passei novembro de 2003 aprendendo pt-br sozinho e consegui algumas coisas na fala sozinho... Já o curso foi para aperfeiçoar e (claro na época...2003 era o último ano de colegial) para tentar viver o Brasil em um futuro... em 2014 que *eu* venho.. faço realidade o sonho criado em 2003. (...) O samba é filho do fado e da batucada... Bossa Nova é neta (sendo filha do samba e do jazz americano). Algumas coisas do samba (que acabei gostando mais dependendo) foram só pelo fado... e outra, tinha momentos em que algumas novelas como Uma Onda tinham um pt-pt, o que *dava curiosidade* de como é falado em outros países fora do Brasil, como Angola e Moçambique, que seus sotaques são bem mais parecido ao pt-pt. (...) você aprende a escutar RTP²⁰ nas rádios... e alternativas como rádio açores... na web... a ver alguns programas de RTP para ver sua diferença...

O informante ainda relatou que foi a música que lhe inspirou a viver no Brasil: “MUITO!!! A música move muito para onde ir, desde samba-canção - enredos - Bossa - MPB - clássica... Depois Frevo - Forró - Axé...”

O incentivo dado pela instrução formal, no que tange à leitura dos clássicos machadianos, foi importante para a junção do local das narrativas, Rio de Janeiro, com a música, com a qual tanto se identifica, conforme nos apresenta na narrativa (11):

(11) Embora a literatura não tenha nada com a música, mas *eu* abri as portas por encontrar como imaginar o que as músicas contavam: Vê Dom Casmurro contando que o cara que enganava vai a Flamengo... (...) Imagina agora o

¹⁹ Todos os relatos do informante A2 sobre a motivação foram prestados por meio do *chat* do *Facebook*, cujas reticências e demais pontuações, aqui foram modificadas para um melhor entendimento global do texto.

²⁰ Rádio e Televisão de Portugal.

Flamengo do Tom Jobim para contar e ver Meditação... (...) Vai para Iaiá Garcia, Dom Casmurro indo a pé no morro de Santa Teresa passando pelo morro do Cantagalo (que fica ao final de Copacabana)... (...) E agora volta para Santa Teresa a ver o Cristo redentor, passando por Ipanema para a música Tom Jobim... (A2)

A2, no seu processo identitário, revela em (12) a sua identidade com o Brasil como multifacetada, revelando as nuances das quais o indivíduo pode ser formado:

(12) Acho que um 8 no RJ, e um 7 a 6 Sanca. O sertanejo e a praia *faz* diferença. (...) A decepção foi que a música me trouxe ao Brasil... mas São Carlos, com o seu sertanejo 100% e a falta de opções da música carioca, foi a primeira grande decepção... A segunda foi que o samba não é a música mais escutada pelos são-carlenses... embora seja considerada a música mais brasileira... Já a terceira foi saber que nem na UFSCar, onde a elite é maior, e só uma colega gosta de samba... (...) O resto foi surpresa que eu tocasse cavaco... quando na verdade a minha expectativa era encontrar pessoas que me ensinassem a tocar Cavaco...

No relato (13) que segue, vemos o relato de A7 nos mostra a semelhança entre Brasil e Paraguai no que se refere à sujidade nas ruas, além de relatar que não se sente pertencente ao seu país:

(13) *Ah, eu vou te falar, eu tô vindo de um lugar que tá trinta anos atrasado com relação aqui, então eu tô acostumado. (...) Quando eu volto pro Paraguai eu fico incomodado, uma semana que estou lá e já tô querendo ir embora. Na realidade, eu me sentia um estrangeiro, mas eu não percebia, eu só comecei a reparar depois de ver outra realidade.*

A questão do não pertencimento ao país de origem também se faz presente em A2, que tampouco se identifica com El Salvador: “Primeiro porque todo salvadorenho diz não viver sem comer *pupusas*²¹, e eu não gosto tanto. Segundo: nossa música nacional é a Cumbia, mas não é 100% salvadorenha, porque tem origem na Colômbia e terceiro: a falta de interesse pela nossa própria história.”.

Importante mencionar que houve unanimidade entre todos os participantes na questão da relativa semelhança entre as culturas da América Latina, como também se pode observar na opinião de A5: “Acho que seria muito mais difícil me inserir numa sociedade, *sei lá*, se eu fosse à África. É, então, a língua bem diferente, há costumes bem diferentes. Aqui estamos bastante próximos.”.

²¹ Comida típica do país.

De encontro ao que A5 relata acerca da proximidade entre ambas as línguas, temos em (14) de A3 uma segunda perspectiva sobre o caráter híbrido de sua língua causado pelo contato direto com o português e pela sua semelhança com o espanhol:

(14) Nas férias *eu* voltei lá (Bolívia) e *tava* falando com minha mãe: “Ah, tenemos que llegar con *antecedência*”, mas é “llegar con *antecipación*”, aí *eu* percebi que *tava* misturando tudo e, quando *eu* volto lá, sinto isso. Dificultou demais em que meu espanhol não é mais puro, é uma mistura.

Ainda no que se refere à língua, vale ressaltar que os aprendizes que não tiveram instrução formal de ensino fazem suas reflexões em português. Vemos, contudo maior influência da língua portuguesa em B2 e B3, em seus depoimentos (15) e (16), respectivamente:

(15) *Eu* voltei agora no Peru, *né? Eu* queria falar uma coisa engraçada e *eu* só conseguia pensar essa coisa engraçada em português, *ni siquiera* conseguia fazer a *traducción*. (...) As gírias de lá *eu* acho que perdi; a parte formal *no*, porque *eu* falo todo dia com meu marido, *né? pra* gente não esquecer, mas as coisas mais coloquiais *eu* acho que perdi um pouco. (B2)

(16) *Eu* acho que agora, meu... minha língua principal é o português, tanto *azí*, que, por exemplo, quando *eu* vou estudar, quando *eu* vou escrever, *eu* escrevo em português automaticamente, *azí*, sem pensar, entendeu? Vou estudar, faço um negócio aqui, português; vou escrever, português; quando vou escrever no *notebook*, escrevo em português, é automático. Agora quando *eu* começo a falar, já falo português direto, penso português. (B3)

Para finalizar, há a questão de a refeição ser realizada de diferentes formas entre os países, o que fez com que A3 sentisse saudade do feijão, quando se encontrava na Bolívia: “Feijão a gente não come tanto, é só arroz... arroz, batata, só isso. Agora quando eu volto pra lá, eu tenho saudade do feijão. Combina bem, realmente.”. A refeição também pode ser um dos componentes da composição identitária do indivíduo, como ocorre no relato (17) de A2:

(17) Abacate tem nos dois países, leite tem nos dois países, pamonha... têm nos dois países produtos de milho. Qual é a diferença? A que hora come cada um e a que hora prefere cada um comê-los? Não, aí deu um problema cultural que é um choque cultural. Qual prefiro? Dependendo da fome que eu tenho: têm dias que amanheço meio Salvadorenho, que falo: “Não, isso vai *pro* café da manhã” e tem dias que amanheço meio brasileiro que *eu* falo: “Não, pão com *manteiguinha* e um café e *pronto e acabou*.”.

No que se refere à questão identitária do indivíduo na cultura estrangeira, é importante mencionar alguns elementos, presentes nos relatos apontados, que concorrem para que a identidade aconteça. O primeiro e principal deles foi a questão da motivação

apresentada por A2, cuja vinda ao Rio de Janeiro em 2003 despertou seu interesse de viver no Brasil. A aprendizagem do português europeu e brasileiro foi mediada por meio de artefatos culturais, como o rádio, a música e a literatura, sendo uma estratégia a ser analisada posteriormente.

Da mesma forma, a identidade do sujeito para com o país estrangeiro, bem como seu interesse em integrar-se mais ativamente na comunidade que o acolhe podem ser motivados pelo seu sentimento de não identidade em relação ao seu próprio país, como relatado por A2 e por A7 em (13) que encontraram no Brasil a identidade perdida por seus países. Assim sendo, o desejo de inserir-se na comunidade estrangeira pode ser dado por meio da escrita, em B3, sendo ela, segundo Vygotsky, um produto que também é socialmente construído, por meio do qual o homem se utiliza para interagir com seu meio.

Segundo os depoimentos de A3 e B2, acerca da dificuldade de se transpor de uma cultura a outra, pôde-se observar a situação de entre-lugar desses indivíduos, cujo sentido de identidade também passa a ressignificar o sentido de sociedade, nas palavras de Bhabha (1998, p. 20): “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação (*nationness*), o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.”.

Para finalizar, o depoimento (15) de B2 vai de encontro ao que antes foi mencionado sobre os registros formal e informal da língua, em que o segundo, necessário também para a inserção na cultura, pode ser adquirido de maneira mais efetiva na prática da interação diária com o falante nativo, enquanto que, fora do seu contexto de uso, pode cair no esquecimento.

3.3. Competência comunicativa

O nível de identidade em uma língua estrangeira pode ser revelado por meio da tentativa do indivíduo de concordar com a fala do nativo, na interação verbal. Contudo, há alguns fatores que interferem positiva ou negativamente na competência comunicativa, como os fatores internos ao sujeito, a ausência de instrução formal do português que pode retardá-la, mas que também pode estimular o indivíduo a buscar conhecer a língua, a tentativa

de não ser reconhecido/a como estrangeiro/a, as diferenças e semelhanças entre ambas as línguas e culturas, o senso crítico acerca da interlíngua²² e o domínio do discurso.

Iniciamos a discussão apresentando o relato (18) de B3, referentes não somente à introversão, mas também à diferença cultural, no modo de relacionamento entre Brasil e Colômbia:

(18) Colombiano faz amizade com uma *pezoa*²³, mas ele não consegue conversar como *conversa* os brasileiros. *Eu* acho isso legal *aí*, conversar *pra* conhecer as pessoas, mas isso também atrapalhou um *pouquinho* também, porque *eu* era muito fechado quando cheguei aqui e *eu* não gostava de conversar muito *azí* não, mas depois *eu* percebi que isso era legal e isso me ajudou a melhorar o meu português. (...) Quando *eu* cheguei aqui, *eu* não me relacionava muito, primeiro por vergonha, porque *eu* não falava português muito bem, *eu* ficava com vergonha de falar e ninguém me entender, *tá?* Mas agora *tá mais de boa*.

Ainda sobre a introversão, temos os relatos (19), (20) de A4 e de A7, respectivamente, que, apesar de terem tido instrução formal, diferentemente de B3, possuem uma opinião semelhante:

(19) (A introversão) não ajuda, talvez não atrapalha assim, mas *tipo*, se você realmente quiser aprender uma língua, *né*, você faz um esforço e *tal*, mas se você for extrovertido, fica mais fácil. (A4)

(20) *Eu* comecei a falar quando cheguei aqui, porque aqui não tinha jeito: *eu* preciso comer, *eu* preciso me comunicar. Então você *engole essa* vergonha, *que* você tem que começar a tentar falar. (A7)

O automonitoramento também pode ser dado pela preocupação e pelo medo de falar errado, conforme se observa na narrativa (21) de B2:

(21) *Eu* me senti inibida nas aulas, nas aulas da pós-graduação e também na aula como aluna especial, por vergonha, é vergonha de errar no idioma e de errar também de falar alguma coisa que não tem nada a ver com o contexto. *Retrasó* um pouquinho o aprendizado da língua.

Nesta mesma perspectiva, encontramos a questão da ansiedade de A6, como um obstáculo para a sua produção oral na língua portuguesa: “Faço esforço para falar bem, mas às vezes... Nossa! *Eu* sou muito impaciente, então às vezes fico... quando tento... é... falar mais rápido, acho que a coisa vira entre português e espanhol.”.

²² Interlíngua é o sistema linguístico em construção de um aprendiz de uma LE, que se encontra entre a língua estrangeira e a sua língua materna.

²³ No processo de transcrição das entrevistas, busquei ser fiel à oralidade de cada informante.

Em contrapartida, o incômodo provocado pelo uso da interlíngua, vista por B1 como algo feio, foi sua motivação para concordar com a fala do nativo, conforme se observa em (22):

(22) *Eu* tentei sair desse “portunhol” e conheço muitas pessoas que ficaram no “portunhol” e achava horrível. (...) *Eu* viajei uma vez para Campinas para visitar meus amigos colombianos, eles não falavam nada de português, e quando *eu* ouvia, ouvi várias vezes com brasileiros, era um portunhol feio. *Eu* falei: ‘Nossa! *Eu* não quero ficar assim!’

Outra questão importante que faz com que o aprendiz queira adaptar sua fala é dada pelo seu interesse de não se passar por estrangeiro. Neste sentido, temos a narrativa (23) de A2 que relata sobre a importância de se falar português, como forma de não ser reconhecido como estrangeiro:

(23) Geralmente *eu* tento passar despercebido como estrangeiro, é mais uma coisa de orgulho mesmo falar que ele não reconheceu meu sotaque, falante de espanhol. Então quer dizer que *eu* falo bem português. (A2)

Sob a mesma perspectiva, encontramos em (24) e (25) a importância para A1 e A4, respectivamente, em serem reconhecidos como falantes nativos, na tentativa de não se sentirem deslocados em seu meio:

(24) *Ah*, eu tinha, *tipo*, era *meio* chato, era *meio* que uma luta pra falar. Por exemplo, *cê* ia *num* lugar, no mercado, *sei lá*, uma loja, e *cê* tem que falar com a pessoa. Só que a pessoa não sabe que você é estrangeiro e, ao mesmo tempo, tem uma resistência, *tipo*, *cê* não quer que todo mundo saiba que você é estrangeiro, porque é *meio* chato, *tipo*, você sentir fora do ambiente. (A1)

(25) Quando eu converso com pessoas que *eu* conheço dentro da faculdade, bom, a gente fala sobre temas que *eu* conheço, conversas comuns que *eu* tenho no meu dia a dia e às vezes as pessoas demoram pra perceber que *eu* sou estrangeiro, enquanto que, fora da faculdade, os temas são diferentes, e *eu* não *tô* acostumado muito. (A4)

Vemos, aqui, um domínio de certos temas que deixa o aprendiz mais confortável para se comunicar. Algo parecido se passa com B3 que sente mais seguro para falar em português sobre o tema do seu doutorado, como narrado em (26):

(26) Então, agora, agora, *assí*, por exemplo, *eu* fiz intercâmbio, mestrado, doutorado, *tudus* os termos que *eu* uso aparecem em português. *Que* que acontece, agora em maio eu *tô* indo para um congresso na Colômbia e, nesse congresso, você pode apresentar em inglês, português ou espanhol. *Aí eu tô* sentindo que *eu* não *tô* seguro para fazer essa apresentação em espanhol. *Eu* acho que vou fazer essa apresentação em português; ou se faço em espanhol, a linguagem *ténica eu* vou falar em português, porque *eu* não aprendi essa

linguagem *técnica* em espanhol. Tanto *assí* que têm algumas que são muito específicas da área que *eu* não sei como se fala em espanhol, aprendi em português. *Entón*, *eu* acho que vou fazer essa apresentação em português.

Contudo, diferentemente dos outros participantes que sentem dificuldade de se comunicar fora do ambiente que lhes causa conforto, em (27), A2 relata a importância de se falar com pessoas diferentes das que convive em seu meio acadêmico, como forma de se conhecer outros pontos de vista acerca da realidade que o cerca:

(27) *Eu* prefiro, às vezes, até melhor começar a controlar outras coisas, outro pessoal, mesmo não universitário, porque ele vai ter outra visão do mundo. Porque isso *dá uma complementariedade* muito mais legal na fala, inclusive que às vezes passam bem despercebidas. Na hora de explicar algumas coisas, essa simplicidade às vezes explica muito melhor que as coisas feitas na engenharia. Então, ficar preso *num* quadrado só limita muito. (A2)

A2 também assume a necessidade de se adaptar a fala, considerando o seu interlocutor, mesmo tendo dificuldade de pronunciar o “r” do interior, em (28):

(28) Adequar, às vezes é bom adequar, às vezes sinto (que) não, às vezes depende da pessoa que *eu* vou falar. Já uma pessoa muito humilde, *eu até* prefiro puxar esse “r” capira, falar “poRta”, “nóis vai bebê”, “vai, Corinthians”, “vai, Palmeiras.”. Em outros casos, com uma pessoa bem mais conhecida, *eu* tento manter o sotaque eu aprendi.²⁴

Contudo, devido à proximidade entre as duas línguas, o participante B1 e A5 relatam em (29) e (30), respectivamente, que se acomodaram em sua língua materna ao verificar certas semelhanças entre ambas:

(29) Então, esses novos sons como o [z], isso daí *eu* acho que vai ficar desse jeito: os nazais, as vocais, os acentos nazais, isso aí é novo para... para mim foi novo ouvir esses novos fonemas, foi complicado e falar é pior ainda. (B1)

(30) Você termina falando uma palavra em espanhol que é igual em português, falo como se fosse em espanhol: comum e *común*. (...) O que talvez, uma coisa que nós falamos igual são as [b] e [v], então a pronúncia não tem diferença, falo “baca”, não falo “vaca.”. (...) Continuo tendo minha identidade argentina, isso não muda, acho que não vai mudar, mesmo ficando a morar por toda a vida. Penso que por isso mesmo *eu* mantenho meu sotaque e não sei se *eu* quero perder ele²⁵. (A5)

De acordo com os resultados obtidos, a competência comunicativa aqui será analisada em decorrência do nível de identidade que o sujeito possui em relação ao Brasil, ou

²⁴ O sotaque aprendido adveio do Rio de Janeiro, por meio das rádios cariocas.

²⁵ Informação prestada em mensagem de voz no *Whatsapp*, alguns meses após a primeira entrevista.

seja, seu sentimento de pertencimento ao país, conforme se pode observar nas figuras 1 e 2 a seguir:

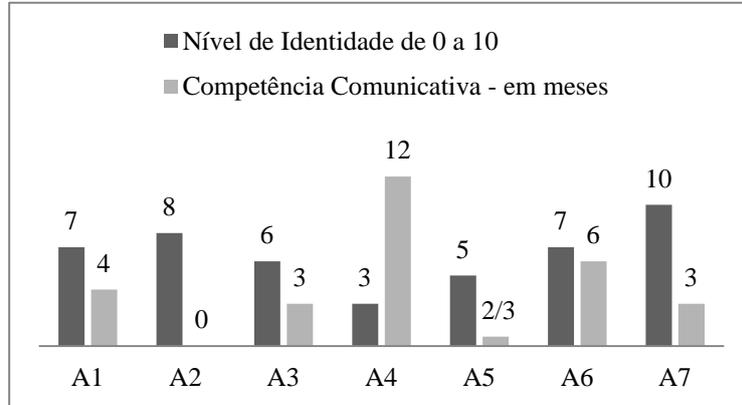


Figura 1. Grupo A – Com instrução formal de língua.

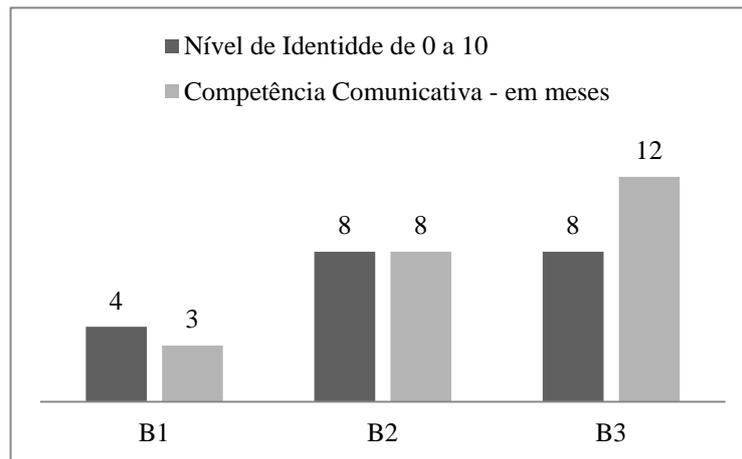


Figura 2. Grupo B – Sem instrução formal de língua.

O homem, sob a perspectiva histórico-dialética, é um ser constituinte e constituído por meio de suas relações sociais, mas que também é marcado pela sua subjetividade e individualidade, manifestando sua forma de atuar no mundo e de interpretá-lo.

A comunicação, neste sentido, é realizada por meio de signos socialmente construídos, que revelam a forma de existência do sujeito que, por meio deles, organiza e dá sentido à sua realidade, compreendendo e fazendo-se compreender pelos demais. Assim sendo, em uma comunidade estrangeira, o indivíduo pode utilizar-se desses signos na intenção

de convergir em direção ao outro e à sua cultura, assumindo diferentes discursos²⁶ e identidades, como ocorre em A2 (28), de forma a adaptar sua fala à do seu interlocutor, na intenção de obter certa congruência, sincronia e reciprocidade no ato comunicativo.

No que se refere ao interlocutor, Krauss²⁷, citado por Giles et al. (1991, p. 6), afirma sobre a sua importância no processo da formulação da mensagem, por meio da interação verbal:

the addressee is a full participant in the formulation of the message – that is, the vehicle by which meaning is conveyed – and, indeed, may be regarded in a very real sense as the cause of the message. Without the addressee that particular message, in the concrete and particular form it takes, is as much attributable to the existence of the addressee as it is to the existence of the speaker.

Contudo, como se pôde observar, a comunicação é mais satisfatória quando o aprendiz possui certa familiaridade com o tema tratado – como A1, A4 em (24) e em (25), respectivamente, e como B3, em (26), ao relatar sua segurança para apresentar seu trabalho em língua portuguesa – o que lhes faz buscar, com exceção de A2, a interação com pessoas mais próximas ao seu contexto imediato de atuação, geralmente o universitário.

A escolha de A2, em (27), novamente, mostra-nos o desenvolvimento imprevisível – e caótico, portanto –, do processo de ASL desses sujeitos, uma vez que, diferentemente de todos os demais, preferiu relacionar-se com pessoas diferentes da sua vivência acadêmica, sentindo-se desafiado a romper com sua estabilidade social, experimentando novos comportamentos. Vera Menezes (2009, p. 7) denomina esse momento como Beira do Caos: “o ponto onde a aquisição sofre mudança repentina de um estado a outro e quando o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles.”.

Essa atitude convergente em relação à comunidade acolhedora é atestada por Shumann (1976, p. 395) sobre a perspectiva integrativa do sujeito: “*The integrative function is engaged when a speaker acquires language to the extent that it marks him as a member of a particular social group.*”. A competência comunicativa não somente pode ser vinculada ao desejo do sujeito de se integrar em uma dada comunidade linguística como A2 e A7, mas pode se associar à tentativa de se passar despercebido como estrangeiro, como apresentado

²⁶ A definição de discurso aqui é usada sob o ponto de vista de Bakhtin (1997, p.181) ao referir-se “à língua em sua integridade concreta e viva”, vinculada aos falantes, bem como às suas práticas sociais e às suas ideologias.

²⁷ KRAUSS, R.M. The Role of the Listener: Addressee Influences on Message Formulation. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 6, n. 2, p. 81-98, jun/1987.

nos depoimentos (24) e (25) de A1 e de A4 e, também, à tentativa de sair do estado de interlíngua, como relatado em (22) por B1.

Não obstante à postura convergente dos participantes, pode haver o que Krashen (1981) denomina como filtro afetivo, sendo a ansiedade de A6, um dos fatores que interferem negativamente no processo de ASL, bem como a introversão de A4 e de A7 em (19) e (20), respectivamente (havendo, em contrapartida, a alta motivação, como um elemento facilitador, de A2 para a aprendizagem e a aquisição do português). Neste sentido, outro fator discutido pelo mesmo autor, é o elevado monitoramento do aprendiz no momento de suas produções orais, que podem ser inibidas pelo medo de errar.

A questão referente ao filtro afetivo e ao automonitoramento elevados pode afetar o tempo de desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos; porém, conforme indicado nas figuras acima, o seu nível de identidade com o país no qual se insere também pode intervir em tal processo, uma vez que, quanto maior o for, mais rapidamente a produção na língua estrangeira será dada. O contrário também ocorre, conforme se pode observar no participante A4, que, por não se identificar com o Brasil, demorou um ano para se comunicar com mais facilidade.

Assim sendo, a fim de se “proteger” do risco do autoexílio que a ASL proporciona, o indivíduo pode divergir da língua e da cultura estrangeira ao acomodar-se nos aspectos fonéticos e fonológicos de sua língua materna, como ocorreu com B1 (29) e A5 (30), na diferença de que B1, apesar de pouco se identificar com a cultura brasileira, esforçou-se para sair da *interlíngua*, do “portunhol”, uma vez que se interessou pela prosódia do português: “O português tem um ritmo, ele sobe e desce, sobe e desce, sobe e desce. Agora *eu* acho que fiquei um pouco mais familiarizado e não consigo perceber, consigo perceber nas crianças. (...) *Eu* gostava muito disso e gosto.”.

Tal fato demandou mais tempo do que A5, cuja produção verbal simplificada assemelha-se a uma língua pidgin, tal como ocorrera no estudo de Shumann (1976) sobre Alberto, imigrante latino nos Estados Unidos, cuja produção oral na língua estrangeira encontrou-se pidginizada durante todo o tempo de pesquisa.

3.4. Registros orais dos participantes

A competência comunicativa dos participantes, vinculada com seu nível de identidade no Brasil, pode ser analisada à luz de alguns registros orais, presentes na fala do

brasileiro, que foram incorporados pelos alunos estrangeiros, como forma de convergirem em relação à língua e à cultura brasileiras.

Como visto anteriormente, a convergência pode ser dada por meio da distância psicológica do indivíduo para com seu país de origem, assim observado em A2 e A7, na tentativa de integrar-se ativamente na comunidade estrangeira, visto que aquisição e aprendizagem de uma língua ocorrem sob uma perspectiva socializadora da linguagem, como se pôde observar em maior ou em menor grau em A6, A3, B1, B2 e B3. Contudo, a convergência também pode ser associada à tentativa de se passar despercebido como estrangeiro, como em A1, A2 e A4.

Dessa forma, iniciamos a discussão apresentando a incorporação da preposição *para* sincopada²⁸ em *pra* na produção oral na grande parte dos entrevistados, com exceção de B1 e de A5, na diferença de que B1, tendo incorporado tal registro, foi ensinado pelos seus amigos de laboratório que essa era uma forma errada de se falar, o que lhe levou a bani-la de seu vocabulário. A5, por sua vez, devido ao seu baixo grau de identidade com o Brasil, como se pôde observar na figura 1, e à sua rápida produção oral em português, mantém seu sotaque e as características linguísticas de sua língua materna. Por esse motivo é que as ocorrências a serem aqui analisadas não foram verificadas em suas produções, não no ato da entrevista.

Assim sendo, o segundo registro a ser verificado é a presença da aférese²⁹ de *ocê*, em B1: “... eu acho que uma das coisas que limita bastante aprender outra língua é a falta de vocabulário, que *cê* não sabe como se fala (...)”. Há a presença de *cê* também em uma situação hipótica em A1: “*cê* ia num lugar, no mercado...”. A aférese de *está* em A3: “tem coisa que a pessoa fala que *tá* errado...” ou em B2: “Como eu não *tava* fazendo nada, eu comecei a fazer um curso de inglês.” Também em A1: “Então eu não *tava* acostumada.”. A aférese de *estou* também pode associar-se à apócope³⁰, como se pode observar em B3: “Aí eu *tô* sentindo que eu não *tô* seguro para fazer essa apresentação em espanhol.”.

²⁸ Síncope, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: supressão de letra ou letras no meio de uma palavra.

²⁹ Aférese, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: Supressão de fonemas ou letras no princípio de uma palavra.

³⁰ Apócope, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: Supressão de letra ou sílaba no final de uma palavra.

Outro registro que se encontra incorporado nas produções verbais dos informantes é a contração de palavras, como em A2: “Então, ficar preso *num*³¹ quadrado só limita muito.”. Também se encontra na fala de A7: “Quando eu volto *pro* Paraguai...” ou em A2: “Não, isso vai *pro* café da manhã...”.

Uma ocorrência não menos importante é o uso de diminutivos em A6 e A2, o que nos revela certo domínio da língua portuguesa, devido aos múltiplos sentidos semânticos que tal recurso pode trazer. Vejamos a modestia presente em A2: “tem dias que amanheço meio brasileiro que eu falo: ‘Não, pão com *manteiguinha* e um café e pronto e acabou’”. Ou o caráter afetivo em A6, no que se refere ao seu cuidado com a língua: “fazer *certinho* as nasalizações” ou “para você aprender *certinho* o português, você tem que interagir com brasileiros” e em B3, usado como atenuador: “Eu acho isso legal aí, conversar pra conhecer as pessoas, mas isso também atrapalhou um *pouquinho* também.”. Outro atenuador usado foi o advérbio de intensidade *meio*, em A1: “Ambiente *meio* barulhento” ou em A4: “Tipo, numa sala de aula é *meio* forçado, o professor tenta criar situações.”.

Na maioria dos discursos foi encontrado o *ah*, como forma de hesitação, como em B1: “*Ah*, se a professora chegar falando sobre verbos, conjugação de verbos, você já vai assimilando coisas.”, em A7: “*Ah*, eu vou te falar, eu to vindo de um lugar que tá 30 anos atrasado com relação aqui, então eu tô acostumado.”.

O *tipo*, outro marcador conversacional, também foi usado para inserir exemplos, de forma a ilustrar o que anteriormente foi dito, como em A1: “Na aula, *tipo*, o professor não vai falando muito rápido, ele vai explicando as coisas com calma.”, em A7: “Na realidade eu tive que mudar isso (a introversão), né? Se não, não ia conseguir me... *tipo*, interagir com as pessoas.”

Outra ocorrência incorporada às falas dos participantes refere-se aos marcadores discursivos conversacionais, que atuam como orientadores na interpretação, de forma a se obter a atenção do seu interlocutor e para não perder o contato entre ambos. Dessa forma, a contração em *né* e a aférese em *tá*, também foram muito utilizadas pelos informantes no fim de suas falas, como forma de incitar alguma reação em seu interlocutor, seja positivamente ou negativamente, como em B3: “Eu não falava português muito bem, eu ficava com vergonha de falar e ninguém me entender, *tá?*” ou em A3: “Então seria bom ter

³¹ Em + um.

um critério próprio, assim, saber qual que é a regra oficial e ter mais segurança ao falar isso, *que nem* eu posso falar no espanhol, *né?*”.

Em A3, ainda se pode encontrar certo domínio sobre a locução conjuntiva *que nem*, muito presente na fala coloquial, que substitui a conjunção comparativa *como*. Da mesma forma, outro domínio também apresentado diz respeito à morfossintaxe, cuja função do pronome *que* assume a função de conjunção explicativa, em A7: “Então você engole essa vergonha, *que* você tem que começar a tentar falar.”.

Outros registros conversacionais também se fazem presentes, como o *aí*, muito utilizado pelas crianças quando estão em fase da aquisição do português e que incorporam tal marcador discursivo para dar continuidade aos seus relatos. O mesmo ocorre em A1: “*Aí*, por exemplo, na aula, tipo, o professor não vai falando muito rápido, ele vai explicando as coisas com calma, *aí* eu entendia tudo o que o professor falava.”. As gírias também se fazem presentes em A4: “Você tem que *se virar*” e em B3: “Mas agora *tá mais de boa*.”. Outra ocorrência presente na oralidade do brasileiro é o anacoluto, figura de linguagem que interrompe o fluxo natural do discurso, também se faz presente em A2: “Embora a literatura não tenha nada com a música, *mas eu abri as portas por encontrar como imaginar o que as músicas contavam*.”.

Outro registro muito presente na linguagem coloquial incorporado por A2 é o verbo *dar*, podendo ser utilizado pelos brasileiros como um verbo de suporte, sem a sua carga semântica de transitividade: “Uma vantagem que eu tive muito pra escrever aulas e relatórios foi o fato de não ficar me perguntando quais eram os novos significados das palavras ou coisas básicas. Isso *dava uma acelerada* na hora de estar falando até com os professores”.

Uma das atitudes mais convergentes presentes neste trabalho é a explicitação do pronome pessoal do caso reto, *eu*, elidido na língua espanhola. Assim sendo, podemos encontrá-lo em B1: “*Eu* me interessei muito pela língua portuguesa, *eu* gosto do português bastante e *eu* acho que é a oportunidade que *eu* tenho para aprender a língua e, no primeiro momento, *eu* quase que me afastei dos colombianos...”. Da mesma forma em B3: Quando *eu* vou estudar, quando *eu* vou escrever, *eu* escrevo em português (...). Agora quando *eu* começo a falar, já falo português direto, penso português”, ou em B2: “*Eu* voltei agora no Peru. *Eu* queria falar uma coisa engraçada e *eu* só conseguia pensar essa coisa engraçada em português (...) As gírias de lá *eu* acho que perdi”.

O último relato de B2, além da explicitação do pronome pessoal do caso reto, ocultado em sua língua materna, também nos oferece uma segunda visão acerca da elisão do pronome oblíquo *as* como objeto direto, que, em contrapartida, é obrigatório na língua espanhola: *las jergas de allá, creo que ya las perdí*.

Para finalizar, pôde-se observar em muitos dos relatos de B3 o vozeamento de [s] mesmo quando sua ocorrência seja surda, caso conhecido pela Análise de Erros³² como generalização, significando a extensão de regras da língua estrangeira para contextos inapropriados. Dessa forma, podemos encontrar tal comportamento na produção de B3: “Colombiano faz amizade com uma *pezoa*, mas ele não consegue conversar como conversa os brasileiros. (...) eu era muito fechado quando cheguei aqui e eu não gostava de conversar muito *azí* não, mas depois eu percebi que isso era legal e isso me ajudou a melhorar o meu português.”.

Esse fato, vinculado ao tempo de um ano em que o aprendiz demorou para se comunicar na língua portuguesa e para aprendê-la, revela seu esforço para adequar sua fala às características linguísticas do português, no que se refere mais especificamente ao vozeamento da fricativa [s] em som de [z], inexistente na língua espanhola. Em contrapartida o vozeamento não foi encontrado em B1, que, apesar de gostar da língua, manteve a pronúncia da fricativa surda em todas as suas produções, como também a manteve o participante A5.

3.5. Outros fatores que interferem na aquisição e aprendizagem do P/LE

Para finalizar, serão apontados alguns elementos que direta ou indiretamente afetam a aquisição e a aprendizagem do português e que, de alguma forma, se fazem presentes nas estratégias utilizadas pelos participantes, como o processo inicial de tradução da passagem do espanhol para o português, o uso de aparatos eletrônicos, a fim de materializar a mensagem transmitida ao interlocutor por meio de uma imagem; a produção em inglês para se fazer compreender, bem como o uso de mímicas e de palavras sinônimas em língua portuguesa ou em língua espanhola, para tornar a mensagem mais clara no ato comunicativo; a comparação entre ambas as línguas por meio de leitura e de produções textuais e o uso de meios culturais como televisão, jornais, rádio e música, que atuam como mediadores em tal processo.

³² A Análise de Erros (AE) volta-se ao estudo da produção oral e escrita do aprendiz de uma LE, com a finalidade de contribuir para o ensino de línguas estrangeiras.

Conforme dito anteriormente, ao mesmo tempo em que a semelhança entre ambas as línguas pode ser um elemento facilitador para a aquisição do português; ela pode, também, facilitar a acomodação do sujeito na sua língua materna, de forma a manter a estrutura do espanhol e a simplificação do português em suas produções orais, como visto em A5 e, em menor grau, em B1. Neste sentido, a primeira informação relevante é que a dificuldade de aprender o português pode ser devida ao desconhecimento da norma subjacente à própria língua. Assim como relatado em (31) por A2:

(31) No ensino formal, *eu* falaria que o mais complicado foi regência verbal e essa é a maior. Posições de verbos nunca batem com o que a gente fala no espanhol (...). Porém, aí descobri também que minha dificuldade era o pouco domínio do espanhol que *eu* tinha nesse momento. Mesmo sendo, tendo ensino mesmo, de quando *eu* comecei a estudar o português, aí reparei que os erros do meu país dificultavam a aprendizagem do português, mas era pelo aprendizado, pelo pouco aprendizado que *eu* tive da minha própria língua. (...) Então, realmente, o que *eu* achava mais chato de aprender português era a regência, porque *eu* não sabia, nem a do espanhol *eu* sabia direito se era a correta.

A semelhança entre a estrutura de ambas as línguas também facilita o processo de tradução, conforme se observa em A3: “No começo *eu* tentava manter a mesma estrutura (do espanhol) depois *eu* percebi que tinha palavras que vocês colocavam antes e depois e aí *eu* fui ajustando aos poucos à medida que *eu* fui escutando mais a pessoa falar.”. A mesma estratégia também se verifica em de A4: “No começo *eu* tentava fazer as orações com estrutura como se fosse mesmo do espanhol, e agora *eu* desenvolvi um bom ouvido e acho, bom, *eu* simplesmente leio a oração e, se soar bem, eu acho que tá certo.”.

Contudo, o processo de tradução, ao mesmo tempo em que pode ser um elemento facilitador no processo de aquisição e aprendizagem do português devido à semelhança entre ambas as línguas, também pode dificultá-las na mesma proporção, conforme se observa nos relatos (32) e (33), de B1 e de A7, respectivamente:

(32) *Eu* tinha (o processo de tradução), foi igualzinho. No primeiro momento foi, *eu* acho que foi o jeito que consegui aprender. E no momento, *eu* tentava formar a oração em espanhol e falar. A maioria das vezes deu certo, uma vez, não deu certo, *eu* me lembro muito que *eu* queria falar uma coisa e saiu outra. (B1)

(33) Fazia o processo de tradução. Dava certo, demorava um pouco, como te falei, demorou só uns três meses *pra* poder tirar esse processo de tradução. (...) É bem parecido, (a língua) atrapalhou e ajudou também. Atrapalhou justamente no fato que você faz aquele portunhol, achando que é isso, mas não é. Nesse fato ela... como têm várias palavras que são parecidas, tipo, ajudou no processo de aprender mais rápido as palavras. (A7)

Contudo, A2 recusa esse processo de tradução e exemplifica com o uso do inglês, em (34), mencionando, também, a dificuldade causada pela proximidade de ambas as línguas, em (35):

(34) O pensar numa língua nativa e traduzir diretamente é uma coisa errada de quem está falando nesse momento (...), porque têm outras restrições da própria língua. Às vezes essa restrição, por exemplo, vem da restrição de vocabulário. Se *eu* preciso falar em inglês, prefiro pensar em inglês, porque, caso contrário, se for uma tradução, então tem que entender qual foi a mensagem na língua original e qual é a mensagem que fica na língua traduzida.

(35) Quando a palavra não tem mudança de uma língua pra outra, porém tem significados diferentes. Isso, acharia que tem sido mais complicado, que, na fala, é entendido um sentido. No mercado, até agora, sigo me virando bem e tudo mais, mas, um exemplo clássico que aparece até na minha dissertação esse negócio é a palavra *rango*³³ (...).

O uso dos aparatos eletrônicos também foi uma das estratégias utilizadas para se evitar desvios na compreensão durante o ato comunicativo, conforme se observa em A3: “Digito no celular espanhol, mostro a imagem *pra* eles, falo espanhol porque tem chance da palavra ser parecida em português, se não dá certo vai para o inglês”, bem como o recurso de elementos extralinguísticos, como a mímica e os gestos em (35) de B1:

(35) Saía automaticamente o espanhol. E *aí* tentava me comunicar, fazer mímica, gesto ou procurando no *Google*, (...) aportuguesar as palavras em espanhol. Por exemplo, todas as palavras que terminavam em *-ción, aí* e *-ão*. *Aí* têm palavras que não, *aí eu* tentava fazer isso com tudo, *né?*

Contudo, o uso dos recursos tecnológicos é evitado por A2 em (36), devido à instantaneidade da conversação, o que lhe faz buscar sinônimos na língua estrangeira:

(36) No contexto da fala, como a gente não tem tempo pra ficar escrevendo, ficar pesquisando exatamente este conceito utilizado, então tento descrever o termo que *eu* teria utilizado no espanhol, descrevê-lo e conceituá-lo no português. Às vezes também faço a mesma *técnica* de falar a palavra espanhola bem aportuguesada, com todas as regras de mudança entre as duas línguas. Se era... certo, *aí* então mantenho, confirmo, pedindo qual é a definição dessa palavra caso esteja errado, *né?*

Contrariamente à A2, os informantes A5 e A4 em (37) e (38), respectivamente, buscam os sinônimos dentro da própria língua materna, a fim esclarecer a mensagem a ser comunicada:

³³ A palavra *rango*, em espanhol, tem o significado de categoria, classe; enquanto que, no português coloquial, a mesma palavra possui o significado de comida, refeição.

(37) Se alguém não *comprende* o que eu *tô* falando, tento repetir, se não, não dá certo, tento procurar algum sinônimo para essa palavra. Muitas vezes acontece que têm palavras que são sinônimos em espanhol que são iguais em português. *Eu* falo *perro*, e você não sabe o que é *perro*. Então *eu* começo a procurar sinônimos em espanhol da palavra *perro* e, algum desses tem uma palavra igual em português. Então termino falando *perro* de outro jeito e você *comprende*. (A5)

(38) Bom, *eu* tentava falar o que tava querendo dizer e, muitas vezes, *eu* começava falar coisa em espanhol. Bom, inclusive, ainda acontece que, de vez em quando, *eu* falo uma palavra em espanhol, e as pessoas perguntam: “nossa, *tal* coisa”; *eu*: “Ah!” eu percebo. *Tipo*, como o português e o espanhol são tão parecidos, têm muitas palavras que *eu* ouço em português e são iguais em espanhol e, bom, no contexto fica claro que significa a mesma coisa (...). Tem palavra que *pra* mim soa como se pudesse existir em português e *eu* falo, mas acaba que não existe. (A4)

Essa situação hipotética de determinado enunciado poder existir em português, conforme se pôde observar em A4, também se verifica em A1: “Têm algumas palavras que você simplesmente chuta.”.

Contudo, a vontade de se passar despercebido como falante de outra língua fez com que A1, em (39), buscasse os sinônimos dentro da língua portuguesa, diferentemente de A4 e de A5:

(39) *Ah, tipo*, você *meio* que *dá volta* e, geralmente, *eu* tento fingir que não *tô* esquecendo a palavra. *Tipo*, *dou um jeito assim* de falar de outro jeito, sem utilizar essa palavra. Mas, é às vezes acontece que *cê* não lembra da palavra mesmo. É chatinho! Agora, quando acontece, *eu* simplesmente pergunto assim pros meus amigos: “*Puts*, tem uma palavra assim que *eu* não sei o que significa isso, qual que é?”. (A1)

Outra estratégia de aprendizagem a ser utilizada é a aproximação do indivíduo dos meios culturais de informação que funcionam como mediadores em tal processo, como se pôde notar em A2, no que se refere ao seu curso de instrução formal, o qual lhe proporcionou contato com a literatura brasileira além de notícias em *O Globo*, enquanto que na faculdade, segundo seu relato: “pegava livro em português, então mantinha o livro durante o semestre, ao mesmo tempo estudando o português. Muitas vezes esses livros eram mais aprofundados no conteúdo.”. No que toca à leitura de jornais, temos a mesma prática, assim relatada em (40) por A6, que, enquanto os lê, anota as palavras desconhecidas para consultar seu significado, estratégia também utilizada por A4:

(40) Além de interagir, *eu* gosto de ler o jornal, agora quero começar um livro do Eduardo Galeano em Português. Assistir filmes, embora não tenha assistido muitos filmes, tento assistir no *Netflix* as séries em português. Mas material forma de aprender, livros formais de língua portuguesa *eu* não

gosto, porque fico muito entediado. Eu gosto mais é de ler jornal, ler coisas, escutar a TV. (A6)

A leitura, segundo B1, também foi essencial para o desenvolvimento de sua competência escrita: “lendo, lendo, lendo, lendo e... comecei a ler artigos em português. *Comencei e... comprei um livro de gramática, é... a escrita foi eu.*”.

Em contrapartida, o conhecimento de um livro em sua língua materna, possibilitou a B2 compreendê-lo na língua portuguesa, de forma a estabelecer comparações entre ambos os idiomas: “*Eu* tinha lido vários livros em espanhol, aí *eu* vi que tinha aqui em português. *Eu* fui relendo os livros que *eu* tinha lido em espanhol, em português. Isso me ajudou bastante. *Eu fui pegando* algumas palavras.”.

A mesma estratégia foi usada por B3: “O que *eu* fazia era tentar ouvir outras pessoas brasileiras, ouvir música e assistir TV. Acho que isso ajudou bastante.” Quando estava fora do seu ambiente de conforto, “fica muito *difízi* de entender, e isso aconteceu muito comigo. Eu pedia para ele repetir ou *pra* ele me explicar com outras palavras, *así* mais fácil *pra eu* entender, em geral as pessoas faziam.”.

Diferentemente de todos os demais, A4 em (41) não se interessou pelos meios de comunicação:

(41) *Eu não curto* muito essas coisas da cultura brasileira, mas tipo, *sei lá*, televisão, têm seriados brasileiros que eu não gosto muito. Filmes brasileiros *eu* gosto de alguns, mas são bem poucos. Nem mesmo da música, *eu* tento, *eu* ouvi bastante já, e têm coisas que *eu* gosto, mas, considerando a quantidade de coisa que *eu* já ouvi, pouco é o que *eu* realmente gostei.

No que se refere aos mesmos meios culturais de informação, tal estratégia foi utilizada por B1 durante a sua aprendizagem do inglês como primeira língua estrangeira e, posteriormente, no português: “Escutar música. Ler assistir vídeos de *YouTube*, assistir TV. Isso usei para o inglês e usei para o português³⁴.”

O conhecimento de outras línguas românicas, juntamente com o inglês, também ajudou A5, conforme informado em (42):

(42) Não é a primeira vez que você tem que passar por uma aprendizagem. *Eu* falo também um pouco de francês, falo inglês, então, você sabe o que esperar quando começa aula, nas primeiras aulas, etc. Como o português,

³⁴ Informação dada por B1 por meio do *chat* do *Facebook*.

francês e espanhol que tem descendência latina, temos palavras que são similares, não iguais, mas bem parecido.³⁵

Já para A6, a aprendizagem do inglês lhe ajudou para identificar e contrastar com os sons da língua portuguesa: “Me ajudou no fato de começar reconhecer sons diferentes da língua hispana como a [v] e a [z].”. Da mesma forma, a comparação entre inglês e o português também foi necessária para A4, em 43:

(43) Bom, acho que meu inglês é razoavelmente bom, e que me ajudou sim na aprendizagem do português. Estudando inglês descobri que a melhor forma de aprender uma língua se "submergindo", e percebi também que se uma certa palavra é igual ou pelo menos muito parecida em inglês e espanhol então provavelmente, essa palavra é igual em espanhol e português. Esta regrinha foi especialmente útil quando ainda fazia o processo de traduzir meu pensamento de espanhol para português, pois me permitia ter certeza ou quase certeza (a regra pode falhar) de que não estava usando palavras em espanhol e, portanto, de que frase que tinha formulado era português e não "portunhol".³⁶

Para B3, o inglês lhe ajudou no processo de tradução direta para o português, assim narrado em (44), mostrando, também, a importância do seu grupo para sua aprendizagem do português:

(44) Quando *eu* fiz aula de inglês, *eu* fiz aula de inglês com o português. Por exemplo, *eu tava* estudando inglês, mas, ao mesmo tempo, *eu* estudava português nesse processo de tradução, porque *eu* fazia com uma galera brasileira, então *eu* tinha que *fazê* essa passagem direta do inglês/português. Mesmo que minha língua nativa seja espanhol, *eu* não podia, por exemplo, inglês e falar o espanhol, porque todo mundo fala português. (...) Mas foi legal, porque o pessoal, tanto a professora quanto os estudantes, os companheiros da aula, eles conseguiram me corrigir também no português.

Uma estratégia utilizada pela grande maioria, com exceção de A7 que prefere interromper o interlocutor para perguntar-lhe o significado de determinada palavra, foi o centrar-se no contexto, na tentativa de se compreender a mensagem em sua completude. Vejamos em A5, (45):

(45) *Eu* peço para repetir, e a outra pessoa *repite* a palavra, a pergunta, a oração, o que seja e, em geral, não tenho problema. Dentro de uma aula, estou escutando aula, é... é... mais o contexto, estou entendendo a ideia geral. Talvez alguma coisa *ficou de fora*, perdi. Que talvez eu vejo que a medida que passa o tempo é.. é.. talvez atinja mais porcentagem da aula. Em geral, *eu* compreendo. A ideia é que não *fico de fora*.

³⁵ Informação dada por A5 por meio de áudio no *Whatsapp*.

³⁶ Informação dada por meio do *chat* do *Facebook*.

Neste mesmo sentido, A2, por sua vez, define a importância dos elementos envolvidos no momento do ato enunciativo: “Depende que o contexto está definido, de quem está falando, onde que está falando, em que momento, qual é o seu público alvo.”.

O mesmo se passa com A1, no que se refere à gíria “se pá” utilizada pelos jovens: “Por exemplo, palavras como “se pá” todo mundo utiliza “se pá”. *Eu* entendia mais ou menos o que significava, mas ninguém nunca me falou *que* que era. *Eu* entendia o que queriam dizer, mas não sabia o que significa certinho.”.

Para finalizar, alguns fatores linguísticos foram apresentados pelos informantes como dificultores do processo de aquisição e de aprendizagem do português, conforme relatado em (46), por A3:

(46) O sotaque, se *eu* ficasse só assistindo aula, *eu* nunca ia aprender certinho como falam aqui, porque *eu* ficaria com vergonha de falar do jeito que o professor está falando. Quando *cê* vem pra cá, e o pessoal não entende realmente o que você tá falando, aí você vê que, *sei lá*, aquele [a], aquele [ã] realmente faz a diferença.

Da mesma forma, A4 relata a dificuldade de entender a língua devido aos sons de sua pronúncia, bem como rapidez com a qual é falada: “Logo após ter começado (a aula de português), já dava pra entender os textos mais difíceis só lendo. Mas, mesmo assim, *eu* achava dificuldade *pra* com os *sons*, com a pronúncia, *pra* entender, *eu* achava que o português era muito rápido.”. B2, assim relatado em (47), encontrou a mesma dificuldade em relação à pronúncia da língua:

(47) As mulheres falam muito rápido, e as crianças também, elas... *sei lá!* É difícil pra mim entender. Agora melhorou muito, mas às vezes elas têm algumas “gírinhas” que *eu* não entendia. Os homens às vezes, é... homens muito introvertidos, já conheci brasileiros bem introvertidos, eles falam baixo.

A mesma dificuldade foi encontrada em B3: “O único que muda um pouco, que foi *difízi*, é a pronúncia, o som. Por exemplo, uma palavra que nunca vou conseguir falar em português é a diferença entre avô e avó, isso é complicado”.

Por fim, o informante A3 relata a dificuldade de se falar ao telefone, devido à fala rápida dos brasileiros e às interferências externas do ambiente que prejudicam a compreensão da mensagem: “O que fica difícil mesmo é no telefone. Eles falam muito rápido,

tem muito barulho no fundo.”. A2 complementa indicando também a dificuldade provocada pela ausência do interlocutor e do referente do qual se fala, conforme se observa em (48):

(48) Conforme meu *xará*, a gente falaria que é... no telefone é mais difícil, porque a gente só tem o ouvido naquele momento como recepção. Mas, graças a Deus, a tecnologia não permite ficar ligando *pra* alguém. Então, hoje é mais fail combinar, conversar. Então, às vezes essa ajuda visual é muito mais importante que, simplesmente, ter ouvido, isso faz uma diferença. Agora, aqui no Brasil, o que tem acontecido? *Eu* deixei de utilizar muito o telefone, não pelo preço, porque é mais fácil encontrar o pessoal. Dá uma ajuda visual: “Aquilo! Tá vendo aquele vermelhinho?” Por exemplo, o caquí, não tem na minha região, que *eu* sabia, *né?* (A2)

Diante dos relatos aqui apresentados, podê-se, primeiramente, observar a importância da proximidade entre ambas as línguas para o processo de aquisição e aprendizagem do português, que pode ser facilitado ou não por esta relação. Nesta perspectiva, encontramos a presença da Análise Contrastiva, na sua versão fraca (*weak version*), de Wardhaugh (1970), segundo a qual se buscava *explicar* a conduta do aprendiz e não a *predizer* segundo a visão condutista, outrora afirmada por Lado³⁷, citado por Wardhaugh (id. *ibid.*, p.3):

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.

Assim sendo, a ponte estabelecida entre as duas línguas interferiu, seja positiva ou negativamente, no processo de aprendizagem do português. Iniciamos a discussão apresentando os pontos desfavoráveis ao processo, conforme apresentados por B1 e A7, em (32) e (33), respectivamente, no que se refere à intenção de comunicar determinada mensagem e a sua real produção, por meio do processo de tradução, nem sempre satisfatória, bem como a presença de palavras parônimas³⁸ que dificultaram a compreensão da mensagem emitida por A2, conforme apontado em (31).

Em contrapartida, a comparação entre ambas as línguas, por meio de textos, artigos e literaturas, possibilitou a A2, A3, B1 e B2 adquirirem o português, por meio de estratégias de aprendizado, de forma a desenvolverem suas competências oral e escrita na língua estrangeira. Como forma de se indicar a influência mútua entre o português e o espanhol, foi apresentada a contribuição da língua portuguesa para a aprendizagem de A2 da

³⁷ Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

³⁸ Palavras que possuem semelhança na pronúncia e na grafia, mas que apresentam diferenças no significado.

sua língua materna, no que se refere à carência de conhecimento acerca da regência verbal do espanhol, sendo um fator que dificultou a aprendizagem do português.

Contudo, a procura de certa forma recorrente à língua materna pode indicar o baixo nível de convergência do sujeito para com a língua e cultura brasileiras, ao buscar por palavras sinônimas do espanhol, a fim de esclarecer o entendimento de sua mensagem, como em A5 (37), uma vez que poderia encontrar os sinônimos no português, como feito por A1, em (39), e A2, em (36), que possuem uma postura mais convergente em relação à língua e cultura alvo, o que revela seu domínio da língua portuguesa ao fazer associações e comutações entre palavras presentes no seu eixo paradigmático³⁹.

A proximidade entre as línguas ainda facilita o processo criativo, defendido por Chomsky em oposição ao behaviorismo, na língua estrangeira, como se pôde observar em (35) de B1 e em (36) de A2, segundo a estratégia de aporuguesar as palavras em espanhol ou, como em A4 que, de modo intuitivo, produz determinado vocábulo como se pudesse existir na língua portuguesa, sob uma perspectiva de tentativa e erro à qual todos os aprendizes de uma língua estrangeira estão submetidos.

Dorothy Robbins (2003, p. 114) cita a importância de Chomsky para o processo de aquisição de língua, que se volta à capacidade do sujeito de fazer inferências, segundo uma perspectiva criativa da linguagem: *“This understanding theories the important factor of intuition, which is directly related to inference.”*. Neste sentido, a intuição e a inferência podem ser proporcionadas pelo contexto e pelo domínio do discurso do aprendiz sobre determinado tema, geralmente associado ao seu ambiente universitário e ao seu trabalho acadêmico, de forma que a mensagem seja por ele compreendida mesmo quando determinada palavra lhe seja estranha. Tal fato decorre da abordagem de Vygotsky e Leontiev acerca da língua materna e da língua estrangeira: *“Vygotskian and Leontievian approaches assume that both the L1⁴⁰ and L2 represent more than the sum of the total of their parts.”*. (id. *ibid.*, p, 83).

Outro fator que indica o desejo de aprender e adquirir o português pode ser dado pela mediação dos produtos culturais como os filmes e a música e pela interação diária com falantes nativos, de forma a possibilitar ao sujeito desenvolver também a sua

³⁹ Eixo vertical das associações e das comutações de signos linguísticos em ausência, assim presentes no Curso de Linguística Geral, 1988.

⁴⁰ Primeira língua.

competência oral na língua estrangeira, ao observar os sons da língua pelos meios comunicacionais e, também, por meio do falante nativo, conforme narrado por B3. Essa estratégia para aprender e para reproduzir os sons da fala por meio da observação nos revela a importância da Teoria Behaviorista para ASL em consonância com os outros aspectos que interferem em tal processo, como a criatividade do aprendiz ao arriscar-se na língua, sua motivação para aprendê-la, bem como o seu esforço.

O conhecimento de outra língua também é um elemento que pode influenciar na aprendizagem do português como língua estrangeira, conforme apontado por A5, em (42), sobre o conhecimento das expectativas geradas durante o processo, assim como a proximidade de alguns léxicos entre o inglês, português e espanhol, como em (43) de A4 ou por meio do processo da tradução do inglês para o português, em B3, (44).

Por fim, algumas dificuldades que podem retardar a aprendizagem do português foram relatadas pelos participantes, como a velocidade da fala, os sons do português inexistentes em espanhol e o uso de gírias. Todos esses fatores tornam-se ainda mais complicados, conforme apresentado por A2 e A3, em (48), por meio do canal telefônico, uma vez que a ausência do interlocutor torna nula a possibilidade de gesticular e de apontar ao referente, por exemplo. Esses recursos extralinguísticos também se fazem presentes desde o nascimento de uma criança que, por meio deles, demonstra sua necessidade comunicativa, sendo os gestos, dessa forma, essenciais para a formação da sua linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial deste trabalho era a de verificar se o contexto de instrução formal do português como língua estrangeira dentro de uma instituição de ensino é, por si só, capaz de garantir a sua aquisição e aprendizagem ou se o contexto de imersão, por sua vez, é mais satisfatório para tal fim. Contudo, apesar de todos os participantes envolvidos na pesquisa estarem de acordo em relação à importância da interação para a aprendizagem e aquisição do português, verificou-se uma diferença na produção verbal de A2, residente no Brasil há dois anos, e de B1, residente no país há 5 anos e 9 meses. Esperava-se que o elevado domínio da língua portuguesa em B1, devido ao longo tempo no país, fosse representado em suas produções orais, o que não ocorreu, pois o participante ainda mantém traços linguísticos da sua língua materna, como a produção da fricativa surda, mesmo quando há a ocorrência da fricativa vozeada [z].

É certo que, dentre todos os envolvidos na pesquisa, o participante A2 é o que possui maior tempo de instrução formal da língua na Embaixada do Brasil em El Salvador, contudo, é possível compará-lo com a situação semelhante de A7 que também possui o tempo de um ano de instrução formal do português. A comparação a ser feita é que, além de terem tido aulas da referida língua, ambos não se sentem plenamente pertencentes ao seu país de origem, o que lhes possibilitou inserir-se no Brasil de maneira mais ativa e engajada, convergindo na cultura brasileira e na língua portuguesa.

No que tange à instrução formal de ensino dentro de uma sala de aula, os participantes A7 e A3 nos revelaram o caráter imprevisível e caótico, assim denominado por Vera Menezes (2014), do processo de aquisição de línguas estrangeiras, uma vez que o contexto educativo dentro uma instituição de ensino pode garantir que o aprendiz aprenda as regras gramaticais, mas não pode assegurar a sua inserção e práticas sociais na cultura estrangeira.

Dessa forma, a questão da instrução formal dentro de uma instituição de ensino e o contexto de imersão pouco consideram as questões inerentes aos participantes, como, por exemplo, sua motivação para aprender, ou não, o português, a sua questão identitária em relação ao Brasil, bem como as estratégias utilizadas no processo de aquisição e de aprendizagem da língua.

Assim sendo, foi discutida a questão da identidade do sujeito para com o Brasil e, segundo as figuras 1 e 2 apresentadas, foi possível analisar alguns fatores subjacentes às respostas dadas. Primeiramente, temos que, quanto mais motivado o aprendiz estiver para aprender a língua, melhor será seu desempenho na produção oral nesta língua, e a motivação aqui foi dada pelo interesse dos sujeitos de viver no Brasil, agindo tal como agem os nativos, assim observados em A7, A2, B2 e B3 e, também, por meio da tentativa de se passar despercebido como estrangeiro, como em A1, A2 e A4. Neste sentido, A2, apesar de pouco se identificar com o Brasil, demorou muito mais tempo para se comunicar na língua estrangeira, havendo um maior esforço para convergir com a fala do brasileiro.

Tal postura convergente em relação ao outro revela o caráter multifacetado que a identidade pode ter, vista por Vera Menezes (2014) como identidade fractal, favorecida pelo tempo contemporâneo em que as relações interpessoais com diferentes povos, culturas e nações tornam-se cada vez mais estreitas e diminuídas pelo avanço tecnológico dos meios de informação. Brabha (1998), neste sentido, indica-nos a questão da diferença para a formação da ressignificação do conceito de sociedade.

Entretanto, o sujeito pode não identificar-se com o país estrangeiro e, por isso, manter os traços linguísticos de sua língua materna, conforme se observou em A5 e em B1, na diferença de que A5 rapidamente começou a se comunicar em português, enquanto que B1, por gostar mais da língua portuguesa, demorou mais tempo para utilizá-la em suas produções orais, preocupando-se em estudá-la com mais rigor.

No segundo momento, de forma a se analisar a questão da identidade, ou não, do indivíduo, foram apontados alguns registros orais dos brasileiros incorporados pelos participantes, revelando, assim, maior domínio da língua portuguesa na questão morfossintática, no fenômeno de contração de palavras, bem como a incorporação de aféreses e sínopes, e de alguns recursos discursivos, como forma de chamar a atenção do seu interlocutor.

E, finalizando, foram apontados alguns fatores que, direta ou indiretamente, interferem no processo de aquisição do português como língua estrangeira. Por exemplo, a busca por meios culturais de informação como livros, artigos, músicas e programas televisivos, como forma de se estabelecer comparações entre a língua materna e a língua

estrangeira e, também, para, de certo modo, atentar-se à fala do brasileiro, a fim de facilitar a produção oral do indivíduo em língua estrangeira.

Outras estratégias foram usadas, como os recursos extralinguísticos no que se refere, por exemplo, ao gesto, também utilizados pelos bebês para adquirir linguagem e a estratégia intralinguística, como a procura de palavras sinônimas dentro da língua portuguesa ou dentro da língua espanhola, o que revela, mais uma vez, a postura convergente ou divergente em relação à língua e à cultura estrangeiras.

O domínio do tema tratado confere ao aprendiz maior compreensão acerca da mensagem transmitida, mesmo quando algum signo ali presente lhe é estranho, o que nos revela que a aquisição e percepção da língua podem ser dadas de maneira global, significando mais do que as partes que a compõem, assim também afirmado por Vygotsky e Leontiev, citados por Dorothy Robbins (2003).

Face ao exposto, foi possível observar, portanto, que, neste trabalho, foi o grau de motivação do aprendiz que lhe estimulou para aprender e adquirir o português, revelado por meio de suas estratégias e por meio de sua postura diante da língua e da cultura portuguesas, dada de maneira convergente ou divergente.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. Locais da Cultura. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 19-42.
- BAKHTIN, M. M. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, p.181-289.
- BAUMAN, Z. VECCHI, B. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110 p.
- FILHO, J.C.P.A. de. **A linguística Aplicada dentro da Grande Área da Linguagem**. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/61-a-lingueistica-aplicada-na-grande-area-da-linguagem>>. Acesso em fev.2017.
- GILES, H., COUPLAND, N., COUPLAND, J. Accommodation theory: Communication, context and consequence. In: **Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics**. University of Arizona Library Document Delivery, 1991. 68 p.
- MARTÍNEZ, I. M. P. (dir). Dicionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas. S.l.: Enclave-Ele, 2007. p. 477.
- KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1981. 150 p.
- KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. **The natural approach**: Language Acquisition in the classroom. Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1995. 129 p.
- LOGAN, G.D. **An Instance Theory of Attention and Memory**. Psychological Review. Estados Unidos, v. 109, n. 2, p. 376-400. 2002. Disponível em: <http://www.psy.vanderbilt.edu/faculty/logan/Logan_2002_PR.pdf>. Acesso em: nov. 2016.
- LOPES, L.P da. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, seção 1, p. 3-14, 1996.
- PAIVA, V.L.M.O. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200p.
- _____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.
- _____. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 14 p.
- REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Lingu(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- ROBBINS, D. **Vygotsky's and A.A. Leontiev's semiotics and psycholinguistics**: applications for education, second language acquisition, and theories of language. Westport: Praeger, 2003. 177 p.

SAUSSURE, F. de; RIEDLINGER, A. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1988. 279 p.

SHUMANN, J. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. **Language Learning**, Ann Arbor, 1976. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227655642_Second_Language_Acquisition_The_PiPidginizati_Hypothesis>. Acesso em: jan. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 136 p.

WARDHAUGH, R. Resume: **The Contrastive Analysis Hypothesis, California**, 18-21 mar. 1970. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (org). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005. p. 11-22.

ANEXOS

Discussão: questões relacionadas às experiências pessoais de cada informante em seu processo de aquisição da língua portuguesa

Para ambos os grupos:

1. Faz quanto tempo que está no Brasil?
2. Quais foram suas intenções para estudar no Brasil?
3. Se considera uma pessoa introvertida ou extrovertida?
4. Busca se comunicar mais com brasileiros na Universidade ou em outros contextos sociais? Se sim, crê que o processo de aquisição da língua tem sido mais rápido e/ou mais satisfatório?
5. A forma como seu grupo de brasileiros se posiciona ou pensa é muito diferente da sua?
6. Se esforça para concordar com a fala dos brasileiros?
7. Se sente mais confortável para falar sobre determinados temas em português? Quais são eles? (seja na interação universitária, seja no convívio social)
8. Encontrou dificuldades para aprender a língua portuguesa ou para utilizá-la? Quais foram? (introversão, timidez)
9. Gosta da língua e/ou da cultura brasileira? O que lhe surpreendeu, positivo ou negativamente?
10. Tenta pensar utilizando a língua portuguesa?
11. O que faz quando não consegue se comunicar na língua estrangeira? Utiliza palavras em inglês ou qualquer outra estratégia?
12. Já se encontrou em alguma situação em que não entendeu alguma palavra mas que entendeu a mensagem? Em que se centrou para entendê-la?
13. Em uma escala de 0 a 10, qual o seu nível de identidade com o Brasil?

Para os que tiveram instrução formal da língua:

1. Como acha que a aquisição da língua portuguesa é mais satisfatória: em contexto formal (tendo aulas) ou por imersão (em contato efetivo com nativos)?
2. As aulas lhe ajudaram/ajudam a se comunicar melhor? Se sente mais seguro/motivado? Em qual ambiente? Com quem?
3. As aulas tratavam/ tratam sobre questões culturais e/ou sociais do Brasil? Se recorda dos temas tratados e de qual mais gostou?
4. Buscava ou busca ampliar os conteúdos estudados nas aulas?

Para os que não tiveram instrução formal da língua:

1. Por que não teve aula de português? Acredita que a aprendizagem da língua seria mais satisfatória?
2. Buscou conhecer mais sobre a língua e/ou da cultura brasileira antes de estudar no Brasil? (O que sabia sobre o Brasil, suas expectativas foram confirmadas ou não?).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: Aquisição da Língua Portuguesa por alunos de países hispanofalantes.

Instituição / Departamento: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) / Departamento de Letras

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento ou recusar-se em responder as perguntas que ocasionarem constrangimentos de qualquer natureza. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ou penalização em sua relação com os pesquisadores ou com ambas as instituições.

Critérios de Inclusão: Você deve possuir 18 anos, ou mais, ser oriundo de algum país hispanofalante e estar estudando na UFSCar.

Objetivo do estudo: Verificar como se dá a aquisição da Língua Portuguesa em contexto de instrução formal e imersão e em contexto de imersão.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de um Grupo de Discussão – com encontros previamente marcados entre os informantes e a pesquisadora –, cujas interações serão gravadas para informação pessoal do pesquisador, mantendo-se o sigilo e confidencialidade previstos neste termo. Suas respostas serão utilizadas de forma a caracterizar aspectos da aquisição do português como segunda língua ou língua estrangeira.

Benefícios: Os benefícios relacionados com a sua participação estão ligados à contribuição para maior conhecimento do tema abordado e um ganho na área de pesquisa, no que tange ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

Riscos e Desconfortos: Não deverão ser subestimados eventuais desconfortos que o tema abordado poderá causar, bem como pela exposição de informações pessoais, mesmo que mínimas. Dessa forma, os pesquisadores adotarão tais procedimentos para minimização dos riscos: manter sigilo de todos os dados informados por você, abordá-lo discretamente e informá-lo dos objetivos e das particularidades do estudo e deixá-lo à vontade, caso não queira participar ou até mesmo desistir da pesquisa.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em eventos ou publicações científicas.

Contatos: Abaixo, seguem informações que constam o telefone e o endereço de onde encontrar os pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Antón Castro Míguez

E-mail: acmiguez@hotmail.com

Camila Leitão Previato

E-mail: clprev@hotmail.com

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Departamento Letras
Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

E-mail: dlufscar@gmail.com

Fone: (16) 3351-8358

Ciência e de acordo do participante (voluntário/sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu _____, Passaporte: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em **duas vias**, ficando com a posse de uma delas. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, ____/____/____

Assinatura do(a) voluntário(a)

Ciência e de acordo do pesquisador responsável:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo e que assinei 2 vias deste termo, ficando com 1 via em meu poder.

Prof. Dr. Antón Castro Míguez
Orientador