



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA COMUNICAÇÃO DE APRENDIZES DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

SÃO CARLOS  
2019



**Universidade Federal de São Carlos**

Giovana Nicolini Milozo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA COMUNICAÇÃO DE APRENDIZES DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Giovana Nicolini Milozo

Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina ButtrosGattolin de Paula.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Giovana Nicolini Milozo, realizada em 18/02/2019:

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

---

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva  
UERJ

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel  
UEMS

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ruberval Franco Maciel e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

*A meus pais, Noemia e Julio,  
pelo constante incentivo na  
continuidade de meus estudos e  
no meu crescimento pessoal.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela orientação sempre tão dedicada, e pelo acolhimento caloroso nos momentos de aflição.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pela valiosa contribuição durante o Exame de Qualificação, pela receptividade e pelo constante apoio ao meu crescimento profissional.

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, pela gentil e imprescindível contribuição durante o Exame de Qualificação, que muito enriqueceu este trabalho.

Aos estimados amigos Daniel, Iza, João, Katia, Lilian e Tiago, que estiveram presentes durante o Exame de Qualificação; ao amigo Júlio, com quem compartilhei preciosas experiências que contribuíram com nosso amadurecimento como pesquisadores, em mútuo aprendizado; às amigas e companheiras de pós-graduação, Márcia e Eleonora, pela partilha de experiências profissionais e pela amizade.

Aos meus alunos Carlos, Elkin, Gabriela, Neo e Luigi (nomes fictícios), cuja participação da pesquisa foi fundamental e de grandiosa contribuição – sem eles, o desenvolvimento do trabalho não teria sido possível.

A Luiz Henrique, grande amigo e companheiro, por toda força e todo incentivo, ao longo de toda minha jornada desde a graduação.

À Capes, pelo apoio financeiro concedido.

*I'm not done.*

Jake Van Loon

## SUMÁRIO

<b>Lista: Simbologia usada na transcrição das entrevistas</b> .....	9
<b>Resumo</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Antecedentes da Pesquisa</b> .....	12
<b>Capítulo I – Introdução</b> .....	15
1.1. Justificativa .....	17
1.2. Objetivo e Perguntas de Pesquisa .....	21
1.3. Organização da dissertação .....	21
<b>Capítulo II – Fundamentação Teórica</b> .....	23
2.1. A origem do monolinguismo e da orientação monolíngue .....	23
2.2. Monolinguismo e bilinguismo.....	27
2.3. A perspectiva estruturalista e o estigma da “mescla” de línguas .....	29
2.4. A perspectiva da Translinguagem .....	34
2.5. Translinguagem e a construção discursiva do sujeito .....	37
<b>Parte III – Metodologia</b> .....	40
3.1. Natureza da Pesquisa.....	40
3.2. Contexto e Participantes.....	45
3.3. Construção de um espaço de interação: A sala de aula .....	46
3.4. A escolha da atividade que levou à geração dos dados.....	48
3.5. Procedimentos para a construção dos dados .....	50
3.5.1. Contexto de ensino e aprendizagem.....	50
3.5.2. Encontros extras e manutenção da comunicação com os sujeitos.....	52
3.6. Procedimentos para análise dos dados .....	53
<b>Parte IV – Práticas Translíngues dos Aprendizes Multilíngues: Análise e Interpretação dos Dados</b> .....	55
4.1. Percepções Linguísticas.....	56
4.1.1. Visão estruturalista e o estigma do <i>portunhol</i> .....	56

4.1.2. Estruturas em uso e as concepções de “erro” .....	69
4.2. Percepções Culturais sobre Si Mesmo.....	81
4.2.1. As representações sociais .....	81
4.2.2. A questão afetiva e a espontaneidade no falar.....	95
4.2.3. Traços Individuais: Ultrapassando fronteiras e limites .....	105
<b>Parte V – Resultados e considerações sobre a análise.....</b>	<b>119</b>
1. O que a produção linguística de aprendizes de português como língua estrangeira pode revelar em relação a uma prática translíngua? .....	123
2. Em que momentos tais práticas tornam-se mais evidentes? .....	125
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>127</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>132</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>137</b>
Apêndice 1: Atividade comunicativa proposta em sala de aula .....	138
Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle) .....	139
Apêndice 3: Instruções para a atividade que levou à construção dos dados .....	140
Apêndice 4: Guia para a entrevista semi-estruturada .....	141

## LISTA: SIMBOLOGIA USADA NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

É importante ressaltar que, em cada trecho, as transcrições das palavras estão de acordo com os sons do português. Ademais, as palavras em *itálico* são aquelas pronunciadas de acordo com a língua de origem.

:: ou :::	alongamento da vogal
...	pausa não medida
(.)	micropausa
.	entonação descendente, finalizando finalização
,	entonação contínua, sinalizando que mais fala virá
rs	riso aspirado
rsrs	riso
RSRS	gargalhada
/.../	transcrição parcial ou eliminação
aCENto	acento tônico

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo análise e descrição das práticas comunicativas de quatro aprendizes de origem hispânica e um italiano, num curso de português oferecido por uma universidade pública do estado de São Paulo, sob a perspectiva da translíngua. Considerando que, segundo Bakhtin (GARCÍA e WEI, 2014), a língua emerge das ações de falantes dotados de perspectivas e de posicionamentos ideológicos, sendo impossível sua neutralidade, buscou-se entender o desempenho linguístico desses aprendizes, para além de formas e estruturas. O problema de pesquisa originou-se de questionamentos, concernentes ao ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, referentes ao estigma do “portunhol”, língua com características do português e do espanhol. A escolha da teoria da translíngua justifica-se observando que o repertório linguístico do falante bilíngue ou multilíngue é dinâmico e inacabado, cujas escolhas linguísticas são baseadas nas necessidades adaptativas do sujeito a contextos monolíngues (GARCÍA et al., 2017). Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática social e cultural discursivamente orientada, contemplando códigos e recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, utilizados pelos sujeitos para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA e MACIEL, 2015). Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, com características da pesquisa etnográfica, a metodologia consistiu na geração e obtenção dos dados em contexto de sala de aula. Para a geração dos dados, foi proposta uma atividade visando promover oportunidade de os aprendizes usarem a língua portuguesa e proporcionar um espaço de trocas culturais. Cada aprendiz construiu apresentações enfatizando características do Brasil e do país de origem, que foram gravadas em áudio. Posteriormente, foram feitos encontros extraclasse de modo que cada estudante ouvisse o áudio de sua apresentação, individualmente, e conversasse com a professora guiado(a) por entrevista semiestruturada. Os encontros foram gravados para posterior análise. Os resultados foram categorizados em percepções linguísticas, que mostram a visão estruturalista sobre língua e as concepções de “erro”, e percepções culturais sobre si mesmo, contemplando as representações sociais, a questão afetiva e a espontaneidade no falar, e características individuais, que influenciam, de modo particular, o desempenho de cada estudante, emoldurando seu repertório linguístico e revelando que sua trajetória biográfica é fundamental para o processo de falar várias línguas. Conclui-se que é importante mudança de perspectiva no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, deslocando o foco sobre a estrutura da língua para o sujeito, tendo ele um desempenho individual, cujo repertório pode ser base para o aprendizado de diferentes “línguas nomeadas”.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem; PLE (português língua estrangeira); Translíngua.

## Abstract

This research aims at analyzing and describing communicative practices of four Hispanic learners and one Italian learner, in a Portuguese course offered by a public university in the state of São Paulo, under the Translanguaging perspective. According to Bakhtin (GARCÍA and WEI, 2014), language arises from speaker's actions, which are endowed with perspectives and ideological position, with impossible neutrality. We intended to understand linguistic performance of those learners beyond linguistic forms and structures. The research questions arose from issues about teaching and learning Portuguese as foreign language, considering "Portuñol" as a stigma, with characteristics of Portuguese and Spanish languages. Translanguaging perspective was chosen by observing that linguistic repertoire of bilingual or multilingual speaker is dynamic and undone. In addition, individual's linguistic choices are based on adaptive needs to monolingual contexts (GARCÍA et al., 2017). In that perspective, language is understood as a social and cultural practice discursively oriented, with codes and multisemiotic resources and symbolic systems. Those all elements are used by individuals to construct a reality as they are able to conceive (ROCHA e MACIEL, 2015). Described as qualitative interpretative, this research presents characteristics of ethnographic research. Moreover, its methodology consists of data generation and collection in classroom context, and an activity was proposed in order to generate data. The objective of that activity was promoting opportunities to learners to use Portuguese language and to have cultural exchanges. The learners made presentations which aimed to present characteristics of Brazil and of their country. Those presentations were recorded in audio. Subsequently, we proposed individual meetings so that students were able to listen to and reflect on their oral productions. Those meetings were recorded as well. The results were categorized in linguistic and cultural perceptions of him/herself. The linguistic perception reveals a structural perspective about language and student's conceptions about "error". The second one reveals student's perceptions about themselves, including social representations, affective issues and spontaneity in speaking, as well as individual characteristics. All those elements influence, in a particular way, the performance of each student, framing their linguistic repertoire and revealing that his/her biography trajectory is fundamental for the process of speaking foreign languages. We conclude that changing perspectives is important for the area of teaching and learning foreign languages, having the learner as the focus of learning instead of language forms and structures exclusively. In other words, we must prioritize the individual performance, whose linguistic repertoire can be the basis for learning several "named languages".

**Keywords:** Teaching and learning; PFL (Portuguese as foreign language); Translanguaging.

## ANTECEDENTES DA PESQUISA

A partir de 2013, venho atuando no ensino de português como língua estrangeira (PLE), trabalhando, desde a graduação, com estudantes de várias nacionalidades. Nesse período, tendo em vista a similaridade entre o português e o espanhol, pensava nos meios mais adequados para ensinar falantes de espanhol, tratando, principalmente, de sensibilizá-los quanto às diferenças entre ambas as línguas.

Com características do português e do espanhol, considerando-se as definições de “interlíngua” e “fossilização” cunhadas por Selinker (BUTLER-TANAKA, 2000; ELLIS, 2008), o chamado *portunhol*, de modo geral, é visto negativamente por professores, estudantes e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Sob a perspectiva tradicional, que se caracteriza pela visão de língua como um sistema autônomo de formas e estruturas, essa “mescla de línguas” é tida como um “problema” a ser resolvido, de modo que o aprendiz aprenda a “separar” as duas línguas, tendo em vista os problemas de comunicação que a não separação pode gerar em vários contextos.

Nesse sentido, o **problema de pesquisa** que deu origem ao presente trabalho baseia-se no seguinte relato de experiência.

Durante o primeiro semestre do ano de 2014, propus uma atividade oral para uma turma composta por catorze falantes de espanhol, de várias nacionalidades, cuja proposta constituía uma apresentação de um evento ou festividade que acontecia no país de origem dos aprendizes. O objetivo voltava-se para estimular a produção oral e a construção do conhecimento em português, com apoio de textos escritos e imagéticos que constituíam apresentações preparadas pelos próprios estudantes.

No final da aula seguinte ao término de todas as apresentações, era necessário um *feedback*, ou devolutiva, sobre o desempenho geral da turma. Iniciei com a afirmação “*vocês estão falando portunhol*”, que resultou numa reação unânime de expressão de surpresa e indignação. A situação causou-me estranhamento, uma vez que eu tinha certeza de que os aprendizes eram cientes de que sua produção linguística acontecia na “interlíngua” comum no processo de aquisição de português por falantes de espanhol.

Ao término da aula, todos saíam da sala, um a um, em silêncio, provavelmente pensando a respeito da estrondosa constatação. A partir desse momento, passei a refletir o quão significativo foi o impacto do termo *portunhol* para aqueles aprendizes.

Essa turma, especificamente, constituiu o público-alvo para a pesquisa de meu TCC (MILOZO, 2014), voltada para um trabalho com autoavaliação, que consistiu no desenvolvimento e aplicação de instrumentos avaliativos que orientavam os aprendizes a pensarem em aspectos relacionados ao seu desempenho em português.

A ideia para o presente trabalho veio à tona pela minha inquietação diante da reação daqueles aprendizes, ao se depararem com minha avaliação, aparentemente negativa, de sua produção oral. Nas discussões com minha orientadora, questioneei: Podemos pensar o *portunhol*, ou a mescla de línguas, sob outra(s) perspectiva(s)? Que outras bases teóricas podem ser favoráveis à ampliação de nossa visão sobre esse fenômeno linguístico? Como podemos considerar a perspectiva dos aprendizes sobre o mesmo fenômeno?

Neste trabalho, portanto, proponho redirecionar o olhar que não somente os linguistas, mas também os professores, temos sobre as práticas linguísticas dos aprendizes. Como se constitui a “mescla de línguas” em sala de aula? Que percepções esses aprendizes têm sobre o seu falar? Que história traz o aluno “que não avança” por considerar que seu *portunhol* é suficiente para a interação em seu meio? Que outras perspectivas podemos desenvolver em relação ao “bom” e ao “mau” aprendiz<sup>1</sup>?

Por meio dos estudos referentes às teorias de aquisição de segunda língua, tendo Paiva (2014) como principal referência, concluí que tais teorias nem sempre correspondem a certas demandas dos estudantes. Busquei, portanto, investigar o porquê da presença do inglês no discurso de **Gabriela**, enquanto ela punha-se a ensinar sobre sua terra natal; compreender as tantas e demoradas pausas de **Elkin** em sua apresentação sobre o Brasil e a tímida presença da língua materna enquanto falava de sua cidade natal; entender as interrupções contínuas de **Carlos**, que não permitia, de modo algum, que sua língua materna interferisse na sua fala em português, mesmo fazendo-se presente; aprofundar-me na investigação sobre a acentuada predominância do espanhol enquanto **Neo** descrevia os pontos turísticos importantes de seu país de origem, lembrando suas próprias experiências. Por fim, averiguar a desenvoltura de **Luigi**, tendo todas as línguas, italiano, inglês, português e espanhol, num “diálogo” constante e impossível de ser desconsiderado, principalmente enquanto falava de uma cidade italiana pela qual nutria algum afeto.

---

<sup>1</sup> Considera-se “bom” o aprendiz cujas estratégias de aprendizagem o tornam referência de aprendiz bem-sucedido (BERTOLDO, 2003, p. 84), isto é, o aprendiz que aprende a língua estrangeira de modo a aproximar sua proficiência à de um “falante nativo”.

Em conclusão, a noção de pesquisa interpretativa que adquiri por Erickson (1986) ajudou-me a construir uma nova perspectiva que busco na constância de minha prática, a qual considero sempre por ser aprimorada. Com as mudanças contextuais nas quais é impossível não estarmos imersos, é preciso que renovemos, constantemente, nossa perspectiva a respeito dos fenômenos que nos cercam, principalmente se considerarmos que, pela perspectiva discursiva, somos sujeitos inacabados e em constante renovação, que se faz principalmente pela língua.

## CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX, principalmente com a globalização e com as novas tecnologias, houve maior circulação de bens de capital e de bens culturais. Falantes de diferentes origens, com experiências e perspectivas diversas, passaram a interagir e a estabelecer trocas culturais, constantemente, pelas mais variadas formas de comunicação. Com isso, as línguas, antes delimitadas e separadas umas das outras, mesclaram-se e adquiriram características de outras línguas, alcançando territórios distintos e renovando-se em seus significados na medida em que foram sendo apropriadas por novos usuários.

Nesse sentido, “língua” adquiriu outro significado na era pós-estruturalista, a qual, para além de sua composição por unidades estruturais, “em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2017, p. 22), cuja palavra, ou enunciado<sup>2</sup>, é composta por vozes que dialogam na construção de sentidos num determinado contexto, conforme a concepção bakhtiniana. Com base nessa perspectiva, língua se aproxima de um significado de *lingualização*: “uma série de ações e de práticas sociais realizadas por falantes inseridos numa rede de relações sociais e cognitivas”, o que corresponde à sua natureza fluida e inacabada (GARCÍA e WEI, 2014, p. 9), principalmente ideológica e questionadora.

Ao mencionarem Bakhtin, García e Wei (2014, p. 7) afirmam que a língua é estritamente vinculada ao seu contexto, sendo impossível a sua neutralidade. Ela emerge a partir de ações de falantes dotados de certa perspectiva e de um posicionamento ideológico, constituindo-se na comunicação verbal concreta, estando além de um sistema abstrato de formas. Os autores complementam que

Língua não é um simples sistema de estruturas independente de ações humanas, de nosso ser em relação ao outro. É preciso referir o termo *lingualizar* ao processo simultâneo de um contínuo tornar-se “nós

---

<sup>2</sup> “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116).

mesmos" e de nossas práticas de linguagem, à medida que interagimos e construímos significado no mundo (GARCÍA e WEI, 2014, p. 8).<sup>3</sup>

Ademais, em citação a Becker (1988), García e Wei (2014, p. 8) afirmam que a *lingualização*<sup>4</sup> tem ação sobre nossas experiências, guarda-as, recupera-as e as comunica, em um processo ilimitado de construção de sentidos de acordo com as formas de ver e de pensar o mundo. *Lingualizar*, portanto, é uma ação recíproca, isto é, de **agir** e de **sofrer ações** em determinado contexto.

Nesse sentido, este trabalho objetivou investigar, analisar e discutir as práticas translíngues no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), em uma turma de aprendizes de diversas nacionalidades, com foco nos aprendizes falantes de espanhol e num aprendiz falante de italiano como língua materna, em contexto de imersão (Brasil). Para tanto, a partir da perspectiva da translanguagem, buscou-se compreender e refletir sobre o aprendizado de português por esses aprendizes, levando-os a perceber seu uso da língua portuguesa em atividades que estimulassem suas habilidades comunicativas e que promovessem a interação.

Para tanto, buscamos compreender a noção de translanguagem, sob a perspectiva de alguns autores (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA e WEI, 2014; ROCHA e MACIEL, 2015; GARCÍA, JOHNSON e SELTZER, 2017), considerando a natureza dinâmica e social da linguagem. Uma vez que os participantes do trabalho são aprendizes bilíngues ou multilíngues, tendo, ainda, conhecimento de inglês além de sua língua materna, faz-se importante que o estudo tenha como base teorias que busquem explicar o desempenho dos usuários da língua no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua<sup>5</sup>.

Para melhor compreensão sobre o que vem a ser a translanguagem, é necessário entender as noções culturalmente construídas sobre monolinguismo e bilinguismo. Foi feita, assim, uma exposição acerca da origem da concepção monolíngue, com menção ao contexto histórico, bem como das definições de bilinguismo sob essa perspectiva. Com isso, chega-se a uma melhor compreensão sobre as concepções do *portunhol* presente na

---

<sup>3</sup> Language is not a simple system of structures that is independent of human actions with others, of our being with others. The term languaging is needed to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world.

<sup>4</sup> Adotamos o mesmo termo que Paiva (2014, p. 113) utilizou na tradução de *languaging*.

<sup>5</sup> No caso deste trabalho, por estarem em contexto de imersão, a língua portuguesa é considerada segunda língua ou L2.

sala de aula, tanto de ensino de português língua estrangeira (PLE) para falantes de espanhol quanto de espanhol para falantes de português.

Tendo como referência os autores citados anteriormente, são expostas as concepções referentes à translanguagem, tanto como uma prática linguística como uma prática pedagógica. Sob essa perspectiva, é feita uma análise interpretativista das práticas linguísticas dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio da qual conclui-se que, em diversos momentos, as teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira (LE) tradicionais nem sempre permitem abordar, com profundidade, o desempenho dos aprendizes na sala de aula, durante atividades comunicativas.

### 1.1. JUSTIFICATIVA

Por que o aprendiz, mesmo tendo conhecimento das formas e das estruturas corretas da chamada *língua-alvo* permite que sua *língua materna* “interfira” na sua produção linguística? Se ele(a) percebe que as formas, os sons, as palavras de sua *língua materna* estão presentes na *língua-alvo*, por que ele(a) “insiste” em mantê-los? O que faz a comunicação ocorrer numa **mescla de línguas** e quais os momentos em que ela se torna mais evidente? Seria a mescla de línguas constante, manifestando-se igualmente na fala de todos os aprendizes?

Tais questões compõem a justificativa em relação ao porquê do desenvolvimento deste trabalho, considerando que não se trata **do quê** o estudante produz, mas de **como, quando e por quê**. Nesse sentido, esse **problema de pesquisa** justifica-se pela busca de maior entendimento a respeito do funcionamento do **repertório linguístico**, isto é, da “mescla” de línguas, que ocorre na sala de aula, tendo como base a **translanguagem**.

Inicialmente, é válido mencionar que Lucena (2015) faz uma colocação a respeito da sociedade contemporânea, na qual estão presentes formas midiáticas que permitem a comunicação entre falantes de diversas línguas, proporcionando a oportunidade de contatos entre pessoas de várias partes do mundo. A autora ressalta as características da realidade plurilíngue e multimodal, o que representa o declínio da vida monolíngue, ou seja, pautada no predomínio de uma única língua nos contextos de comunicação. De acordo com a autora, a sala de aula deve ser vista como um espaço plurilíngue e transcultural, no sentido de que aprendizes de culturas diversas interagem e estabelecem trocas linguísticas e comunicativas.

Com relação à translinguagem, há estudos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas. García et al. (2017), por exemplo, discutem propostas de uma pedagogia translíngue em salas de aula com estudantes bilíngues, os quais têm a oportunidade de aprender conteúdos na língua estrangeira, por exemplo, inglês, tendo como base a língua materna (espanhol), a qual não deve ser desconsiderada pelo professor. De acordo com as autoras, o ensino volta-se para a adaptação do estudante ao meio social, abordando a questão identitária por meio do “ir e vir” entre línguas. Nas aulas, os estudantes têm a oportunidade de transitar entre sua língua de origem, isto é, a língua falada pela família, e a língua do país em que estão, a língua de seu meio social. Um exemplo é uma atividade cuja proposta envolve leitura de um conto na língua-alvo (inglês) e, em seguida, discuti-lo usando a língua de origem (espanhol), e vice-versa (GARCÍA et al, 2017).

Um dos objetivos da pedagogia translíngue, segundo García et al. (2017), é encorajar os aprendizes a utilizarem todo seu repertório linguístico, com a finalidade de aprendizado não somente linguístico, mas de conteúdo. As autoras afirmam que, se houver flexibilidade na sala de aula com relação aos usos linguísticos, os estudantes tenderão a estar mais envolvidos com o processo de aprendizagem e desenvolverão mais facilmente habilidades comunicativas e de construção de significados, compreendendo o mundo e a realidade à sua maneira, de modo a construir sua identidade bilíngue.

Canagarajah (2013) argumenta a respeito da inseparabilidade, na comunicação, das línguas adquiridas pelo aprendiz, num processo cognitivo que engloba diversos recursos semióticos e possibilidades ecológicas, para além das palavras. O autor ainda lembra que a globalização e os constantes deslocamentos de pessoas diversas proporcionam formas de comunicação diversificadas, resultando na interação de diferentes línguas, as quais não necessariamente podem estar “em guerra” umas contra as outras, mas podem complementar-se na comunicação (CANAGARAJAH, 2013, p. 6).

Ainda sob a perspectiva de García (2009), Busch (2012) e Canagarajah (2013), Megale e Camargo (2015) discutem a noção de bilinguismo, de sujeito bilíngue e de suas práticas linguísticas no século XXI. As autoras salientam a impossibilidade de separação das línguas durante a comunicação, resultando numa prática translíngue, em que não existem fronteiras entre as línguas adquiridas. Em menção a García (2009), a denominação sobre translinguagem volta-se para a descrição de práticas linguísticas do sujeito bilíngue **a partir da perspectiva dos falantes**, não somente a partir do uso das línguas ou do contato linguístico (MEGALE e CAMARGO, 2015, p. 51). Na prática

translúgüe, os bilúgües, por sua vez, “engajam-se para que seu mundo bilúgüe faça sentido”, conforme ressaltado pelas autoras.

Rocha e Maciel (2015) discutem as práticas translúgües em contraposição a orientações monolúgües, com considerações sobre a noção de superdiversidade e seus impactos nos modos de expressão de construção do conhecimento na atualidade, resultante dos avanços tecnológicos os quais proporcionam mudanças nas formas de comunicação. Os autores afirmam que

[...] Saint-Georges (2013) enfatiza a natureza fluida e dinâmica das relações sociais em meio aos processos de globalização hoje vivenciados. Ecoando Vertovec (2007) e Blommaert e Rampton (2011), a autora nos lembra que migrantes e imigrantes apresentam atualmente trajetórias biográficas e geográficas muito complexas, sendo o enfraquecimento de fronteiras e a sobreposição também evidentes no que diz respeito à caracterização do que entendíamos como comunidades, conforme também problematiza Bauman (2003) (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 413).

Ainda com relação a fronteiras, linguísticas e geográficas, Pires-Santos (2017) aborda as práticas multifacetadas das translíngües como um recurso literário que “dilui fronteiras e possibilita interculturalidades”, ao mencionar o **portunhol de fronteira**, principalmente o que está presente nas “práticas de língüagem em que se entrelaçam a língüa portuguesa, a língüa guarani, a língüa espanhola e/ou a língüa inglesa, buscando justamente quebrar fronteiras linguísticas, culturais, sociais e políticas” (PIRES-SANTOS, 2017, p. 525). Ao mencionar o *Portunhol Selvagem*<sup>6</sup>, a autora lembra que as práticas de língüagem fronteiriças são complexas e criativas, possibilitando interculturalidades, visão esta que difere da perspectiva “purista” de língüa como sistema homogêneo e estático.

---

<sup>6</sup> De acordo com Amarante (2009), o portunhol selvagem, língüa fronteira entre o Paraguai e o Brasil, originou-se pela aproximação das “gentes das falas diversas”, organizando-se num mundo de ideias e expressões, situado numa fronteira via de regra anárquica e caótica. Essa primeira impressão, porém, logo é desfeita pelo brasiguaiou Douglas Diegues que, junto com seu *compadrito* El Domador de Yacaré, encabeçam essa língüa que se propõe a ser também um movimento cultural. A propósito do portunhol selvagem, Diegues afirma: “*el portunhol selvagem brota como flor de la buesta de las vakas.*” Portanto, “esse idioma não tem uma regra, uma ordem, ele pulula livremente por aí, na fronteira livre entre o Brasil e o Paraguai e além dela [...]”. O portunhol selvagem, além de seu uso linguístico corriqueiro, torna-se o idioma da arte, da poesia, da literatura, isto é, a língüa de um movimento artístico (AMARANTE, 2009).

Por fim, em seu trabalho com brasileiros aprendizes de espanhol, Zolin-Vesz (2014) questiona a perspectiva que considera o portunhol uma interlíngua, bem como as considerações negativas dadas a ele quando estudado sob a perspectiva monolíngue, cujo foco volta-se, unicamente, para a forma e para a estrutura linguística. O autor, com base em conceitos da Sociolinguística e dos estudos do discurso, busca reconstruir uma concepção do portunhol de sala de aula, associando-o a uma prática relacionada à translíngua, propondo uma pedagogia translíngue que se pauta no “movimento entre as fronteiras linguísticas do português e do espanhol, no movimento que o aprendiz faz, em direção à criação de sentidos na sala de aula de língua estrangeira”.

Com base em García et al. (2012), Zolin-Vesz (2014, p. 325) aponta que, na perspectiva da translíngua, “o bilinguismo deixa de ser entendido como dois sistemas monolíticos separados por conjuntos de características específicas de cada um”, sendo constituído por uma série de “práticas linguísticas e sociais que estão embutidas em uma rede de relações sociais complexas”. Nas palavras do autor, “Translíngua, portanto, é o processo pelo qual estudantes bilíngues e professores se engajam em complexas práticas discursivas a fim de “criar sentidos” em salas de aula essencialmente multilíngues (GARCÍA; SYLVAN, 2011, apud ZOLIN-VESZ, 2014).

Considerando os autores que discutem práticas comunicativas sob a perspectiva da translíngua, buscamos, neste trabalho, entender como acontecem as práticas comunicativas orais dos aprendizes de português como língua estrangeira, com foco na análise da “mescla” linguística que acontece no discurso desses sujeitos, tendo em vista, principalmente, os momentos de “inseparabilidade das línguas” e o amplo repertório linguístico disponível a esses aprendizes.

Nesse sentido, concordamos que as teorias tradicionais de aquisição de línguas, com foco na forma e na estrutura, seriam insuficientes para um entendimento mais profundo do fenômeno linguístico que ocorre em sala de aula, uma vez que, sob tal perspectiva, a língua não é totalmente contemplada em sua função social de produção de sentidos, nos diversos meios de comunicação. Ademais, sob a perspectiva estruturalista, não dispomos da visão dos aprendizes sobre suas próprias práticas comunicativas.

Portanto, a opção pela teoria da translíngua justifica-se observando que o repertório linguístico do falante bilíngue é dinâmico e inacabado, cujas escolhas linguísticas são baseadas nas necessidades adaptativas do sujeito a contextos monolíngues (GARCÍA et al., 2017) e nas suas experiências de vida, isto é, nas suas “trajetórias biográficas”. Nessa perspectiva, a língua é entendida como uma prática social e cultural

discursivamente orientada, contemplando códigos e recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, utilizados pelos sujeitos para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA e MACIEL, 2015).

## 1.2. OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

O **objetivo** deste trabalho volta-se para análise da produção linguística de estudantes estrangeiros, a fim de compreender, sob a perspectiva da translanguagem, o uso do **repertório linguístico**, isto é, das línguas conhecidas por esses aprendizes, em seu discurso, em contextos naturais, incluindo a sala de aula.

Com a finalidade de melhor compreender o funcionamento desse repertório, a pesquisa norteia-se com base nas seguintes perguntas:

1. O que a produção linguística de aprendizes de português como língua estrangeira pode revelar em relação a uma prática translíngue?
2. Em que momentos tais práticas tornam-se mais evidentes?

## 1.3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após terem sido explicitados os **antecedentes da pesquisa** e, no capítulo I, a **introdução**, a **justificativa**, o **objetivo** e as **perguntas de pesquisa**, no capítulo II é feita uma exposição da **fundamentação teórica** que embasou o trabalho, contemplando a origem do monolinguismo e da orientação monolíngue e as concepções sobre monolinguismo e bilinguismo. No mesmo capítulo, as sessões 2.1, 2.2 e 2.3 resumem concepções a respeito da perspectiva estruturalista e sobre o estigma da "mescla" de línguas, abordando conceitos como interlíngua, fossilização, e o *portunhol*. A sessão 2.4, por sua vez, trata a respeito da perspectiva da translanguagem, com os principais autores que a definem tanto no campo da sociolinguística quanto na área de ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, a sessão 2.5 relaciona a translanguagem e a constituição discursiva do sujeito, cuja ação é definida por "co-constutora" de significados, por meio de estratégias de negociação, para atingir a comunicação.

No capítulo III, em discussão sobre a **metodologia** empregada no desenvolvimento do trabalho, tem-se a **natureza da pesquisa**, a qual apresenta características da pesquisa etnográfica, sendo qualitativa e de orientação interpretativista,

cuja análise dos dados é feita por meio de sua triangulação. A sessão 3.2 expõe o **contexto da pesquisa e seus participantes**, enquanto a sessão 3.3 descreve como foi construído o **espaço de interação** em sala de aula, propiciando o desenvolvimento do trabalho. Em seguida, na sessão 3.4, justifica-se a **escolha da atividade que levou à geração dos dados**, apresentando-se, no item 3.5, os **procedimentos para a construção dos dados**, o que inclui os encontros com os participantes. No item 3.6, são apresentados os **procedimentos para a análise dos dados**.

No capítulo IV, encontram-se a **análise e a interpretação dos dados**, com sua categorização e associação à teoria de base. Nesse capítulo, são conhecidas as perspectivas dos aprendizes-participantes, que, por meio de uma conversa guiada por questões baseadas na perspectiva da translinguagem, puderam expor suas percepções sobre língua e sobre o próprio desempenho linguístico.

Por fim, o capítulo V apresenta os **resultados e as considerações sobre a análise dos dados**, contemplando as respostas às perguntas de pesquisa sugeridas. As **considerações finais** retomam a principal discussão do trabalho, propondo reconsiderações às concepções de língua e a importância de se olhar para o sujeito em sua totalidade, ao se analisar seu desempenho linguístico.

## CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. A ORIGEM DO MONOLINGUISMO E DA ORIENTAÇÃO MONOLÍNGUE

Para entendermos as razões pelas quais a translinguagem constitui a base teórica mais adequada para descrever e explicar as práticas comunicativas dos participantes desta pesquisa, é necessário que compreendamos seus antecedentes, principalmente a perspectiva da **ideologia** ou **orientação monolíngue**. Para tanto, apoiamos-nos em Canagarajah (2013) e Monteagudo (2012), que nos levam a concluir que os usos linguísticos cotidianos e suas “categorizações” resultam de construções culturais e discursivas, cujos objetivos, em vez de linguísticos, são, primordialmente, políticos.

O paradigma monolíngue foi construído no contexto da modernidade europeia, no século XVIII, quando a industrialização e os princípios da filosofia iluminista e da ciência empírica encontravam-se no seu auge. De Certeau (1984, p. 133), de acordo com Canagarajah (2013, p. 19), afirma que esses movimentos orientaram-se para uma visão positivista da realidade, transformando experiências em conhecimento disciplinado e gerenciável. Nesse sentido, a orientação monolíngue pressupunha “eficiência, controle e transparência, características validadas pelo Iluminismo” (CANAGARAJAH, 2013, p. 20) e pelas transformações econômicas e sociais da época.

Canagarajah (2013, p. 20) aponta, brevemente, aspectos que foram imprescindíveis, no contexto da Europa moderna, para a adoção de uma orientação monolíngue. Nesse sentido, a noção de língua estava atrelada à **comunidade**, **lugar** e **identidade**, constituindo-se um **sistema autônomo** (*self-standing system*) e **puro**, com **formas isoladas** em vez de natureza integrada. Nesse mesmo contexto, as línguas foram diferenciadas umas das outras, sendo seu *locus* um processo cognitivo em vez de social, mental em vez de significativo. A **comunicação**, por sua vez, era considerada com base na gramática em vez de baseada na prática.

Canagarajah (2013) cita, ainda, os movimentos-chave que desempenharam um papel fundamental em formular e popularizar as noções citadas anteriormente. Assim, o Romantismo, o Iluminismo e a Modernidade, a formação dos Estados-Nação, o Estruturalismo, a colonização e o Imperialismo foram acontecimentos que tiveram como essência a noção da constituição da língua única, com valor de **unidade**. Nesse sentido,

[...] o que fez cada língua única foi o espírito incorporado de comunidade e as experiências coletivas que ocorreram em um lugar. Ambos, língua e comunidade, foram enraizados num lugar, os quais ajudaram na territorialização numa localidade específica. A equivalência língua, comunidade e lugar, foi largamente denominada “Tríade Herderiana” [...]. A conexão orgânica entre esses três elementos, típica do Movimento Romântico, possui inúmeras e sérias implicações para a comunicação e para a vida social<sup>7</sup> (CANAGARAJAH, 2003, p. 20).

A *Tríade Herderiana*<sup>8</sup>, conforme o autor explica, territorializou as línguas e as tornou separadas umas das outras, sendo elas propriedade de cada comunidade. Assim, valores e formas de pensar passaram a ser expressos, diferentemente, em comunidades homogêneas e “puras”, e não podiam ser melhor expressos em outra língua que não a própria daquele lugar. A mobilidade era impossibilitada, por tornar as pessoas “fora de lugar” (p 21).

Sob a orientação monolíngue, a língua foi associada ao espaço geográfico e, por meio dela, estabeleceram-se as ações imperialistas e a colonização, quando a língua do colonizado foi subjugada à língua do colonizador, perdendo seu lugar. Portanto, a ideologia da Tríade Herderiana foi fundamental às necessidades das comunidades europeias ao estabelecerem suas atividades de colonização.

Entretanto, com o objetivo de estabelecer a conexão entre língua, comunidade e lugar, as línguas tiveram de ser “inventadas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 22), isto é, “purificadas” e padronizadas. Essa padronização teve a assistência das escolas, livros-texto, comunicação de massa e outras instituições, as quais selecionaram uma gama de códigos e de valores da elite, de acordo com a classe e com as hierarquias regionais. Resumidamente, a língua identifica as pessoas e o lugar; o lugar e as pessoas identificam a língua (CANAGARAJAH, 2013, p. 22).

---

<sup>7</sup> “And what made each language unique was the spirit of the community it embodied and the collective experiences in a place. Both language and community were rooted in a place, which helped territorialize them in a specific location. This equivalence of language, community, and place has been widely called the “Herderian triad” (see Bauman and Briggs, 2000; Blommaert and Verschueren, 1992). The organic connection between all three elements, typical of the Romantic Movement, has many serious implications for communication and social life”. Tradução da autora.

<sup>8</sup> De acordo com Monteagudo (2012, p. 50), o modelo tem essa denominação devido ao filósofo alemão Johann G. Herder (1744 - 1803), a quem é atribuída sua idealização.

Implicações resultantes da Tríade Herderiana são a definição de uma pessoa como nativa de uma língua singular, havendo uma língua pertencente a uma comunidade discursiva, o que define a *identidade*. A identidade fornece legitimidade e autoridade linguística ao denominado **falante nativo**, sendo estranhos – ou estrangeiros – aqueles que não falam a “língua nativa” de determinado lugar. Nesse sentido, a identidade desenvolve-se numa comunidade, localizada num lugar, definida por uma língua específica.

A partir do contexto histórico descrito, Canagarajah (2013, p. 23) conclui que se perdeu a noção de que as línguas são móveis e heterogêneas, com recursos híbridos que se combinam com recursos semióticos para a construção de sentidos. De acordo com o autor, os pensadores iluministas postularam um sistema linguístico autônomo e abstrato, com delimitações cognitivas, o que levou a consequências negativas na medida em que algumas línguas foram consideradas racionais e lógicas sobre as outras. Esse fato, segundo o autor, implicou em “línguas mais avançadas indicam mentalidades mais avançadas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23), resultando, mais uma vez, no subjugamento de outras comunidades que não tinham uma “língua avançada” como propriedade.

O autor faz, ainda, críticas à perspectiva do Estruturalismo, sob a qual a língua é considerada um sistema isolado, puro e independente do ambiente social. De acordo com ele (p. 23), a língua, sob a perspectiva estruturalista, é vista como um “produto analisável objetivamente”, sendo isolada da sociedade, da cultura e dos indivíduos. Essa visão complementa a filosofia iluminista, que considera objetivo, empírico e positivista o modo de se estudar qualquer objeto ou fenômeno.

Por fim, Canagarajah (2013, p. 24), a respeito da orientação monolíngue, afirma que ela responde às demandas do contexto da industrialização, da ciência e da burocracia, sendo a língua um meio transparente e eficiente para uniformizar o conhecimento e proporcionar acesso a um significado universal. A finalidade da língua, portanto, seria o de controle e da quantificação, sendo totalmente isenta de um significado social. Os sentidos são prontos e os significados, exatos, respondendo às necessidades imediatas da objetividade da ciência e da universalidade da verdade, sendo possível o progresso econômico e o avanço científico.

Ademais, a padronização das línguas dos recém-formados estados-nação foi conveniente para unificar um território e elevá-lo à condição de superioridade, dando-lhe oportunidade para imposição de sua hegemonia sobre as comunidades – e as línguas –

menores e minoritárias. Exemplo disso é encontrado em Monteagudo (2012), a respeito do modelo napoleônico, isto é, “um estado, uma nação, uma língua”.

De acordo com o autor, as mudanças revolucionárias, pautadas na ideologia da “soberania nacional”, do “governo do povo” e da “igualdade dos cidadãos”, ocorridas nos séculos XVIII e XIX, propiciaram a formação da consciência nacional. Na França desse período eram faladas diversas línguas, como o bretão, o francês, o occitano, o basco, o catalão, o italiano, diversas variedades germânicas, e o idioma francês, que era falado somente na região parisiense, com suas variedades distribuídas pelas outras regiões do norte (normando, picardo, champanhês, etc.). A maioria da população, no entanto, era analfabeta e falava dialetos locais, e somente uma pequena porcentagem era letrada pelo francês culto.

Assim como no restante da Europa, na França seria construída uma cultura homogênea, caracterizada por uma língua comum, uma língua nacional, capaz de defini-la como nação. Para tanto, foi necessário “apagar” a diversidade linguística, o que ocorreu por meio da normatização da língua padrão, o francês, e de discursos e recursos ideológicos voltados para a construção de uma identidade única. Assim,

[...] as várias populações que habitavam os territórios do velho estado dinástico são chamadas a se constituir em nação francesa, e para tanto, a abandonar as suas línguas seculares e adotarem o idioma francês. De outra parte, a realidade do plurilinguismo é escamoteada, ocultada, negada, mas o é precisamente para que não seja visível o projeto da sua destruição (MONTEAGUDO, 2012 p. 48).

Impunha-se, portanto, a ideologia da **monoglossia**, e o modelo do estado-nação monolíngue, ao mesmo tempo em que se iniciava a construção discursiva da nova noção de “língua nacional”. Para isso, o estado nacional utilizou dois meios para a difusão ideológica: o **uso administrativo da língua**, com o estado utilizando a burocracia a seu serviço, e a **educação** controlada pelo Estado, a qual se estendeu à população infanto-juvenil, ao longo dos séculos XIX e XX (MONTEAGUDO, 2012, p. 49).

Em suma, a construção do estado nacional atendeu, principalmente, aos interesses dos grupos que estavam no poder, a saber, a burguesia industrial comercial e financeira, o exército e outros. Tais grupos utilizaram os meios de comunicação para a divulgação ou “propaganda” ideológica, além de eventos promovidos em espaços públicos ou

privados. A emergência dos estados nacionais teve efeito tanto na política, que se orientou à uniformização linguística das populações mediante a imposição da língua nacional, quanto na própria língua nacional, que foi submetida a várias intervenções que tenderam à sua padronização. Esses dois processos, de acordo com Monteagudo (2012, p. 51), foram impulsionados por transformações na consciência linguística das comunidades idiomáticas, e pela “criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua *nacional*, e da padronização”.

Ademais, em corroboração com Canagarajah (2013, p. 24), com base na ideologia da língua como recurso racional e de acesso ao conhecimento, discursos foram elaborados com o intuito de “conectar comunidades locais às comunidades avançadas”. A partir disso, comunidades locais passaram a desenvolver sua língua baseada no modelo da chamada “língua superior”, a qual passou a ser exportada e estabelecida como um eficiente meio de comunicação global, como aconteceu com a língua inglesa no decorrer do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, por meio dos Estados Unidos.

## 2.2. MONOLINGUISMO E BILINGUISMO

Para o aprofundamento da discussão referente à orientação monolíngue, ou **monolingüismo**, Monteagudo (2012, p. 44) questiona sua aceitação, pelas comunidades linguísticas, como normal e natural, ao mesmo tempo em que colocam o bilingüismo numa posição “especial” ou “excepcional”. A justificativa, de acordo com o autor, é que é esta a formação social básica que é inculcada aos indivíduos de modo geral.

Monteagudo (2012) retoma alguns autores (PALMER, 1984; WOLF, 1982) e cita exemplos da história, em que o bilingüismo foi importante: na Roma antiga, as elites e os cidadãos cultos falavam também grego; na Europa centro-ocidental, os *clerici* ou letrados, além de sua língua de uso cotidiano, falavam o latim, que era considerada a língua da alta cultura, e assim permaneceram até o século XVIII. Além disso, a Península Ibérica, no século XIII, foi uma região plurilíngue, com várias línguas escritas e diversificadas, para fins variados. O excerto a seguir de Monteagudo (2012, p. 45) cita as línguas existentes naquele local:

A mesma Península Ibérica, por acaso no século XIII, era uma região plurilíngue, com várias línguas escritas, duas delas de ampla circulação

(latim, somente escrita; e árabe, falada e escrita), outra com cultivo exclusivamente literário, mas procedente de fora da Península Ibérica (o occitano), outra mais com uso ritual (o hebreu), os diversos romances em pleno processo de emergência como línguas escritas (galego-português, asturleonês, castelhano, aragonês e catalão) e ainda o basco, carente de cultivo escrito. Não esqueçamos da previsão testamentária de Afonso X, segundo a qual no seu túmulo devia figurar uma inscrição em quatro línguas: árabe, latim, hebreu e romance [...].

Monteagudo (2012, p. 45) ressalta a existência de diversos tipos de bilinguismo, que respondiam a situações bem diferentes e específicas: um **bilinguismo de elite**, restrito a alguns grupos (como a aristocracia romana, os clérigos medievais e os letrados da idade moderna), obtido por meio do aprendizado formal; e um **bilinguismo social**, produzido pelo contato espontâneo entre falantes de várias línguas, que corresponde a situações de coexistência de diversas línguas num mesmo território.

Portanto, diferentemente do que se pensa, o monolingüismo não é um fenômeno natural, mas resultado de um processo histórico, de construções culturais e políticas. Como já citado, está intrinsecamente vinculado à construção dos estados-nação europeus, com objetivos que não foram puramente linguísticos.

A partir do século XIX, com o surgimento da Linguística como ciência, a língua passou a ser vista como um sistema fechado e autossuficiente, e o bilinguismo foi definido de acordo com essa perspectiva. Segundo Haugen (1956 apud GARCÍA e WEI, 2014, p. 11), bilíngue é um termo usado para pessoas dotadas de diferentes habilidades linguísticas, tendo em comum somente o fato de não serem monolíngues; são aqueles que sabem duas ou mais línguas, podendo ser chamados plurilíngues, multilíngues ou políglotas. Outra definição similar para o bilinguismo foi dada por Uriel Weinreich (1974 apud GARCÍA e WEI, 2014, p. 11), sendo a prática de usar, **de modo alternativo** (grifo nosso), duas línguas autônomas. O mesmo autor define multilíngues aqueles que sabem e usam mais de duas línguas, sendo um termo cunhado, em geral, para grupos sociais. Por fim, plurilíngue designa a habilidade de usar várias línguas em níveis diferentes, para propósitos específicos.

É possível perceber que tais definições referem-se à pluralidade de línguas autônomas, num nível individual ou coletivo. Assim, a noção que se tem de bilinguismo e multilinguismo é a de que as línguas conhecidas pelo falante são adicionais, isto é, as

línguas autônomas, ou parte da estrutura delas, "somam-se" aos falantes, não havendo qualquer menção, por parte desses autores, à lingualização. Ademais, na visão popular, o bilíngue é aquele capaz de falar duas línguas perfeitamente, tendo o falante nativo<sup>9</sup> como referência de "perfeição" de cada uma dessas línguas (MEGALE e CAMARGO, 2015, p. 51). Essa crença, portanto, equivale à ideia de que esse sujeito seria como "dois monolíngues", cada um fluente em uma das duas línguas, embora, de acordo com García e Wei (2014, p. 13), "bilíngues não são dois monolíngues numa única pessoa<sup>10</sup>".

Em outras palavras, García et al. (2017) afirmam que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues não são constituídas de dois sistemas estáticos de línguas autônomas, mas de um repertório único, em que as línguas são dinâmicas e funcionam de modo inter-relacional, promovendo a adaptação do falante às variadas situações comunicativas. As diferentes línguas, por sua vez, formam um intrincado repertório comunicativo, que se modifica e se torna apropriado em diferentes situações, promovendo a adaptação do bilíngue a contextos monolíngues.

Por fim, García (2009) questiona os modelos de bilinguismo monoglóssicos que nomeiam uma língua claramente como a primeira e a língua adicional, como a segunda, sendo o indivíduo bilíngue um "duplo monolíngue". Tais concepções, entretanto, não respondem mais à grande complexidade linguística do século XXI, principalmente em decorrência dos deslocamentos e do fluxo de pessoas pelo mundo, como resultado da globalização (MEGALE e CAMARGO, 2015, p. 52).

### 2.3. A PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA E O ESTIGMA DA "MESCLA" DE LÍNGUAS

Sob a perspectiva estruturalista, cuja definição de língua refere-se a um conjunto autônomo de formas, de estruturas e de códigos, identificam-se, na comunicação de pessoas bilíngues, ocorrências linguísticas resultantes da separação das duas línguas. Entre elas, a chamada **interferência linguística**<sup>11</sup>, conforme proposto pelos primeiros estudiosos do bilinguismo, é considerada um desvio da norma de cada língua, que ocorre

---

<sup>9</sup> Podemos pensar, com base na discussão de Schmitz (2016), na seguinte questão em relação ao falante nativo: *qual?* Há que se considerar que, atualmente, as variações linguísticas são tão diversificadas que eleger tal referência para o aprendizado de uma língua estrangeira torna-se uma tarefa praticamente impossível.

<sup>10</sup> Os autores citam Grosjean (1982) como o autor dessa afirmação.

<sup>11</sup> No nosso entendimento, denomina-se "interferência" de uma língua sobre outra quando ocorre o uso espontâneo, pelo falante, de estruturas de uma língua enquanto outra compõe seu discurso.

no discurso de falantes bilíngues como resultado de sua maior familiaridade com a outra língua (GARCÍA e WEI, 2014, p. 12).

Assim, para estudarmos o desempenho de aprendizes de português falantes de espanhol, é necessário que entendamos as perspectivas sob as quais a “mescla” de línguas é vista. Para tanto, trazemos as definições de **interlíngua** e de **fossilização**, cujo pioneiro na sua elaboração foi Selinker, que define interlíngua como um sistema linguístico distinto, com características particulares e regras próprias (BUTLER-TANAKA, 2000), composto, principalmente, por estruturas da “língua materna” do aprendiz e da “língua-alvo”. Ainda com base em Selinker (1972), Rocha e Robles (2006) afirmam que “interlíngua é entendida como um sistema aproximado que ocorre em uma etapa intermediária susceptível de modificações e reestruturações do *input* do aprendiz”.

Quando ocorre “estabilização” dessa interlíngua, identifica-se o estágio de **fossilização**, considerado permanente ou de longa duração, em que o aprendiz “não avança” no aprendizado, independentemente de sua idade ou da instrução que recebe (BUTLER-TANAKA, 2000, p. 6). Para Selinker, citado por Butler-Tanaka (2000, p. 7), a fossilização ocorre na maioria das línguas e não pode ser “remediada” por qualquer tipo de instrução, sendo considerada um “erro por si só”.

A fossilização, por sua vez, pode estar relacionada à hipótese do período crítico, o qual, segundo Ellis (2008, p. 24), é um período em que uma língua pode ser aprendida naturalmente e sem esforço, e após o qual a aprendizagem não é possível de ocorrer de modo “bem-sucedido”. Em menção a outros autores, Ellis (2008) argumenta que esse período se estabelece até determinada idade (dez anos), ainda que haja diferentes conceitualizações sobre ele. Não importando a definição acerca do período crítico, todas convergem a um só ponto: a aprendizagem de uma língua estrangeira é descontinuada (ELLIS, 2008, p. 24) ao longo da vida.

À fossilização, Almeida Filho (1995, p. 18) refere-se como estágio em que “a interlíngua [...] se estabiliza em certo patamar intermediário ou mesmo estaciona no que denominamos nível de interlíngua fossilizado”. Em menção à similaridade entre o português e o espanhol, com atribuição de “línguas irmãs”, o autor cita suas fortes semelhanças estruturais, incluindo o compartilhamento das bases culturais (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14), o que dá origem ao *portunhol*.

A definição de Almeida Filho (1995, p. 14) dada ao *portunhol* caracteriza-o como “criação possível” de um “quase-falar”, que leva ao “constrangimento de parecer querer dizer sem poder ser bem entendido”, presumindo-se que o falante de espanhol “nem

precisaria aprender o português”, uma vez que “o ‘sabe’ naturalmente” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15), e vice-versa.

Frequentemente, o *portunhol* é visto de modo negativo tanto por professores quanto por aprendizes de LE, conforme explicita Almeida Filho (1995, p. 18), ao considerar o portunhol “fossilizado” um estágio de “congelamento”, ou de “interlíngua estacionária”, que seria sua “cara feia”, a qual “inspira iniciativas de combate por parte dos professores de Português, especialmente com grupos de hispano-falantes” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18).

Em citação a Mota (2012), Zolin-Vesz (2014, p. 322) afirma que o *portunhol* é considerado um “falar mal”, pois trata-se de uma “mescla” entre o português e o espanhol, sendo uma “interlíngua” a ser eliminada das produções linguísticas dos alunos. Nessa perspectiva, segundo o autor, aprender uma língua estrangeira acontece num processo linear, ocorrendo em estágios sucessivos, sendo o *portunhol* um estágio intermediário e transitório, associado ao erro e à insuficiência quando não há “progressão” do aprendiz em direção ao “domínio proficiente da língua-alvo” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 322).

Em sua dissertação, Rojas (2006) considera que o *portunhol* “fossilizado” de residentes falantes de espanhol no Brasil ocorre porque os brasileiros, dotados de um “caráter receptivo e amigável [...] na aceitação do estrangeiro em geral” (p. 86), o permitem, visto que “o espanhol está associado a um imaginário de língua parecida (destaque do autor), de língua próxima”, sendo “o falante de espanhol reconhecido como um quase nativo” (p. 85). O autor expõe uma visão negativa do portunhol dos sujeitos pesquisados, tratando-o como uma interlíngua repleta de erros gramaticais “graves”, cujo painel de juízes eram falantes nativos brasileiros, selecionados para a pesquisa. Na introdução de seu trabalho, encontramos o seguinte trecho (ROJAS, 2006, p. 2):

Uma característica da produção oral e escrita em LP [língua portuguesa] dos hispanofalantes é o chamado “portunhol”, interlíngua inicial que muitas vezes vira a forma final da proficiência. Vários trabalhos na área tentaram descrever e caracterizar a gramática desta interlíngua e explicar as causas da fossilização. Foram apontados, neste último caso, razões de ordem linguística e comunicativa: a proximidade formal de ambas as línguas faz com que os hispanofalantes consigam se comunicar com uma certa facilidade e, não raro, deixam de progredir na aprendizagem da língua-alvo, o Português (Santos, 1999, pp 49 - 50).

Não pretendemos criticar o trabalho de Rojas (2006), mas enfatizar o quanto a perspectiva com foco na estrutura da língua considera o *portunhol*, ou a mistura de línguas, algo a ser erradicado, entendendo-o como um problema a ser estudado e solucionado. O trabalho de Butler-Tanaka (2000), ao mencionar Selinker, mostra que essa perspectiva de aprender língua estrangeira baseia-se, ainda hoje, na proficiência do “falante nativo”, tendo o desempenho linguístico fortemente vinculado a comportamentos a serem adquiridos ou eliminados, com base em determinadas estratégias de aprendizagem e de métodos de ensino específicos.

Apesar de todas as definições que consideram a face negativa do *portunhol*, Ferreira (1995, p. 39) lembra que uma observação atenta leva à constatação de que, nas fronteiras do Brasil com os países onde se fala espanhol, existe uma integração linguística natural, “decorrente da necessidade de comunicação, principalmente do ponto de vista social e econômico, além dos vínculos comerciais diários que são praticados ao longo da fronteira”. Essa seria, de acordo com Almeida Filho (1995, p. 18) a “cara bonita” do *portunhol*, sendo uma

manifestação natural de interlíngua em desenvolvimento, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada. Ele é um, num de seus sentidos, a reificação de um gesto ou atitude de convergência cultural, social, ou psicológica com relação à nova língua.

Em suas considerações sobre o *Spanglish* (comum entre aprendizes de inglês de origem hispânica), Martínez-Rondán e Sayer (2016, p. 311) afirmam que alguns autores, como Zentella (1997), Bernal-Enríquez e Hernández Chávez (2003), reconhecem que a língua tende a ser fortemente estigmatizada mesmo entre os educadores, e Ramírez e Milk (1986, apud MARTÍNEZ-RONDÁN e SAYER, 2016, p. 311) mostraram que professores veem as práticas nomeadas *code-switching* um sinal de “preguiça” e falta de habilidades linguísticas por parte do aprendiz. Martínez-Rodán e Sayer (2016, p. 316), por sua vez, resistem à visão “deficiente” do *Spanglish* como uma interlíngua, caracterizando-a, em vez disso, uma língua social, com funções legítimas, uma **língua de fronteira**. Os autores ainda afirmam que o *Spanglish* tem uma função importante quanto a aspectos políticos e socioculturais, numa contínua construção de uma estrutura linguística.

Ao mencionar o *code-switching*, que, na perspectiva estruturalista, consiste na alternância de um código linguístico para outro, e *code-mixing*, que se constitui nos “empréstimos” linguísticos, Canagarajah (2013, p. 11) afirma que, considerando língua e linguagem uma forma única de comunicação, é perfeitamente possível que haja um entrosamento entre línguas durante as práticas translíngues, as quais, nesse contexto, podem, ainda, desempenhar funções significativas na busca e manutenção por voz, valores e identidade. Nessa perspectiva, a língua não é um sistema estático e definido, mas um sistema dinâmico e inacabado, aberto a inúmeras possibilidades.

García et al. (2017, p. 20) definem *code-switching* uma característica atribuída de uma perspectiva externa ao comportamento do bilíngue, como se este fosse constituído de dois monolíngues. A prática é frequentemente considerada uma violação ou uma corrupção ao uso linguístico, sendo frequentemente estigmatizada.

Em suma, sob a perspectiva estruturalista, de acordo com Paiva<sup>12</sup> (2014, p. 16), língua é considerada um conjunto de hábitos, os quais, estabelecidos na língua materna, interferem na “criação de novos hábitos na segunda língua”. Paiva (2014, p. 16), ao referir-se à revolução no ensino de línguas pelos estruturalistas americanos, menciona cinco princípios a serem seguidos sob essa visão, dentre os quais, “a língua é o que os falantes nativos falam, e não o que alguém pensa que eles devem falar” e “as línguas são diferentes”. Sendo assim, em contexto de ensino e aprendizagem, uma língua deve ser ensinada de modo a se basear no “falante nativo”, sendo separada da “língua materna” do aprendiz, o qual aprenderá “novos hábitos”, bem como um sistema diferente de estruturas, entonações, acentos, consoantes e vogais, para ser bem-sucedido na aprendizagem.

Sob a perspectiva da translíngua, os fenômenos linguísticos são compreendidos de modo diferente da perspectiva estruturalista. A noção de translíngua, ou *translanguaging*, em inglês, ou *translenguaje*, em espanhol, suscita reflexões sobre as práticas comunicativas de falantes em contato com duas ou várias línguas, estando eles em comunidades multilíngues ou em sala de aula, como aprendizes de língua estrangeira.

---

<sup>12</sup> A autora menciona Gass e Selinker (1994, p. 59) como os propositores dessas concepções.

## 2.4. A PERSPECTIVA DA TRANSLINGUAGEM

Com um significado marcadamente **ideológico**, a perspectiva da translíngua é uma **forma de entendimento do mundo e de uma realidade local**, para além de fronteiras linguísticas e culturais estabelecidas. Assim, pensar e agir de modo diferente sobre as práticas linguísticas de pessoas bilíngues ou multilíngues é fundamental para se proporem mudanças e adaptações a contextos em que é grande a mobilidade e o fluxo de pessoas, promovendo o acolhimento e a integração dos aprendizes a um meio em que a adaptação linguística e cultural se faz necessária.

Com relação à definição de translíngua, existem diferentes perspectivas. Para Wei (2017), o termo translíngua, em sua origem, não tinha como objetivo uma conceptualização teórica, mas uma classificação descritiva para uma prática específica de língua. Com o tempo, o fenómeno fez-se presente em variados contextos sociais, em que são faladas, no mínimo, duas línguas, além de mostrar-se efetiva em contextos educacionais.

Sob a perspectiva da Sociolinguística, a translíngua é observada e descrita com base no fenómeno da língua em seu uso social e cotidiano, enquanto na perspectiva pedagógica busca-se, em sala de aula, propor meios para promover o ensino e aprendizagem de sujeitos bilíngues, uma vez que a translíngua representa um meio de empoderamento dos sujeitos envolvidos (professor e aprendizes), transforma as relações e auxilia os estudantes no processo de construção do conhecimento a partir da construção de sentidos e de significados (WEI, 2017, p. 7).

Para Otheguy, García e Reid (2015, p. 297), a noção de translíngua relaciona-se às ações de transcender as línguas nomeadas, com foco na produção linguística individual, isto é, no **idioleto**, definido pelos autores como o conjunto de características estruturais e lexicais individuais. Ao se estudarem as práticas translíngues, enfatiza-se a perspectiva do indivíduo, isto é, a **visão interna** de língua, enquanto na visão referente às línguas nomeadas adota-se uma posição externa ao indivíduo.

Para Wei (GARCÍA et al., 2017, p. 23), a translíngua cria um espaço social para o usuário multilíngue, trazendo diferentes dimensões de sua história e de sua experiência pessoal, suas atitudes, crenças e ideologia, sua capacidade física e cognitiva num desempenho coordenado e significativo.

No espaço translíngue, de acordo com Wei (2017), o usuário rompe as dicotomias entre o macro e o micro, o social e o individual, o social e o psicológico, por meio da

interação, transitando não somente por **entre** diferentes estruturas linguísticas, modalidades e sistemas semióticos e cognitivos, mas **além** deles. O autor afirma que o espaço translíngue tem seu próprio poder transformador, porque envolve, combina e gera novas identidades, valores e práticas.

Wei (2017) cita a concepção dos autores Williams e Baker, cuja ideia de translinguagem é a de não como um objeto ou um fenômeno linguístico estrutural, mas uma **prática** de uso integrado, funcional e dinâmico de diferentes línguas e variedades linguísticas, sendo um **processo de construção de conhecimento** que está além das línguas, contando com a participação ativa do aprendiz.

Como exemplo de uma **prática translíngue**, García et al. (2017, p. 20) citam o *Spanglish* e o definem como uma construção crítica e criativa de falantes bilíngues. Essa prática linguística pode ser usada, ainda, para o aprendizado e o nivelamento dos estudantes nas atividades em sala de aula. Para isso, as autoras ressaltam a importância da construção de um ambiente escolar bilíngue, para acolher o estudante e a família, estimulando o sentimento de pertencimento por meio da partilha de histórias e de experiências pessoais. Assim, os estudantes aprendem que a língua não é neutra, mas regulada por diferentes grupos sociais, com propósitos específicos, em contextos apropriados.

Sobre a criatividade das pessoas multilíngues, Wei (2017, p. 15) afirma que, por meio das práticas translíngues, as fronteiras entre as línguas nomeadas<sup>13</sup> e as variedades linguísticas podem ser rompidas, uma vez que o comportamento assumido por meio dessas práticas permite questionar, problematizar e articular visões. Pelas lentes da translinguagem, como refere-se Wei (2017), o multilinguismo é uma rica fonte de criatividade e criticidade, que implica em tensão, conflito, competição, diferenças e mudanças em várias esferas, particularmente, em ideologias, visão política e práticas referentes a conteúdos históricos e atuais. O contato entre pessoas dotadas de diferentes experiências e tradições provê novas oportunidades para a inovação e a criatividade, propiciando mudanças na identidade e nos valores socioculturais.

Nesse sentido, a comunicação transcende as línguas individuais e as palavras, envolvendo diversos recursos semióticos e possibilidades ecológicas (CANAGARAJAH,

---

<sup>13</sup> Otheguy, García e Reid (2015, p. 286) consideram que as concepções a respeito das línguas nomeadas estão relacionadas mais a um construto social que às características referentes a formas e estruturas. Os autores sugerem que uma língua nomeada nacional é definida por uma afiliação étnica, política e social de seus falantes. Ademais, Otheguy, García e Reid (2018, p. 4) apontam que o conceito de língua nomeada baseia-se em crenças socioculturais, não em propriedades psicolinguísticas.

2013, p. 6). Em constante interação com seu meio, o indivíduo faz uso de seu **repertório linguístico**, o qual pode ser composto por línguas diversas, e de suas habilidades comunicativas, de modo a corresponder a seus interesses e necessidades, os quais podem ser individuais e/ou sociais. O indivíduo não utiliza um sistema gramatical por si só, mas insere-se numa prática linguística e semiótica (utilizando símbolos e outros recursos de linguagem) em que necessita negociar sentidos de modo criativo e inovador. Como afirma Canagarajah (2013), todos nós somos translíngues e temos a competência da translinguagem.

A translinguagem é um processo transformativo de ressemiotização por meio do qual os usuários da língua exibem o melhor de sua criatividade e de sua criticidade, além de reconceitualizar linguagem como um recurso multilingual, multissemiótica, multissensorial e multimodal, para construir sentidos. Ademais, a translinguagem acontece por meio da conscientização do usuário a respeito das entidades públicas e das línguas nomeadas, com a habilidade de fazer uso das características estruturais de algumas línguas que foram adquiridas (WEI, 2017, p. 14).

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com García et al. (2017), a translinguagem pode auxiliar os professores a: 1. apoiar os estudantes no seu empenho e na sua compreensão de textos e de conteúdos complexos; 2. promover oportunidades para os estudantes desenvolverem práticas linguísticas em contextos acadêmicos; 3. promover um espaço para o bilinguismo e suas formas de conhecimento; 4. auxiliar os estudantes no seu desenvolvimento socioemocional e na sua identidade bilíngue.

Ao serem incentivados na sua **competência translíngue**, os estudantes são capazes de desenvolverem sua criatividade, suas habilidades metalinguísticas e suas percepções comunicativas, fatores que, de acordo com Rottava (2009, p. 85), estão relacionados ao bilinguismo. Assim, baseando-se no seu repertório linguístico, que é constituído de estruturas, experiências e perspectivas ideológicas, os aprendizes devem dispor-se de possibilidades diversificadas de expressão e de construção de sentidos.

Em geral, a assistência oferecida ao estudante bilíngue ajuda-o a mediar seu aprendizado e a melhorar seu desempenho, enquanto os trabalhos em grupo são essenciais para que os estudantes desenvolvam seu conhecimento interpessoal, na medida em que constrói o saber na própria língua, e seu conhecimento intrapessoal, quando adquire novos conceitos numa nova língua, estimulando um diálogo interno, num discurso em particular (GARCÍA et al. 2017, p. 8).

Nesse sentido, a proposição da **pedagogia translínque** de García et al. (2017) visa desenvolver o conhecimento dos estudantes a partir de seu repertório linguístico, o qual, diversificado e complexo, pode ser usado e desenvolvido de múltiplas formas na sala de aula, como forma de promoção do conhecimento que não se restringe somente ao linguístico. Nessa perspectiva, os estudantes são incentivados a usarem as línguas conhecidas por eles, por meio de recursos que contemplam línguas e linguagens diversas, estimulando o desempenho de modo variado. Por exemplo, um conto oferecido em espanhol a estudantes bilíngues, falantes de inglês e de espanhol, nos Estados Unidos, pode proporcionar uma conversa em inglês entre os aprendizes, e vice-versa.

García et al. (2017) acredita, ainda, que a translanguagem pode auxiliar no aprendizado da linguagem acadêmica, sendo o estudante o centro desse aprendizado e o bilinguismo, a norma. Assim, em vez de “policar” o uso de determinada língua pelos estudantes, é importante que o professor encoraje-os a utilizar todo o seu repertório, permitindo certa flexibilidade, de modo a desenvolver seu conhecimento e a demonstrar o que eles aprenderam. Assim, em sala de aula, é importante incentivar **experiências bilíngues**, não somente o desempenho na língua-alvo, uma vez que, afirma Lucena (2015), os repertórios linguísticos de indivíduos multilíngues são utilizados num *continuum*, tendo como criativas e diversificadas as formas de comunicação desses indivíduos.

Durante o aprendizado de uma nova língua, a translanguagem pode ajudar os estudantes a estabelecerem conexões e comparações, elaborar questões aprofundadas, praticar e brincar com a língua (GARCÍA et al, 2017, p. 11), o que lhes proporciona o surgimento de uma consciência metalinguística crítica, na medida em que, nesse processo, os olhares voltam-se para o funcionamento linguístico concomitantemente ao aprendizado de conteúdo, além de um entendimento em relação aos aspectos sociais, políticos e ideológicos.

## **2.5. TRANSLINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO**

Ao afirmar que o foco da translanguagem é nas estratégias de negociação de sentidos, e não unicamente nas formas estruturais da língua, Canagarajah (2013) enfatiza o uso da língua na construção discursiva dos sujeitos que interagem numa ação “co-construtora” de significados, com o objetivo de alcançar um entendimento intersubjetivo

por meio das estratégias de negociação (CANAGARAJAH, 2013, p. 72). Nesse sentido, o autor ressalta a importância do papel da ideologia na constituição da língua e da linguagem, uma vez que pode haver variações estruturais e gramaticais motivadas por esses mesmos aspectos ideológicos, considerando o uso social e pragmático da linguagem.

Com base no autor, podemos ter como orientação questões que nos levem a refletir sob novas perspectivas: de que maneira os falantes ou os estudantes de uma língua estrangeira utilizam seu repertório linguístico para construir significados e interagem socialmente? Que estratégias são utilizadas em contextos específicos (comunidades linguísticas ou em sala de aula), de modo que o usuário da língua se construa ideologicamente e se expresse, ainda que sob ideologias dominantes e estruturas sólidas de poder? De que maneira as práticas locais se relacionam com formas e estruturas já sedimentadas? Seria o significado unilateral ou ele emerge em um processo dialético de negociação de normas e convenções em termos de práticas locais?

Sob a perspectiva de língua e de linguagem como práticas sociais e culturais discursivamente orientadas, contemplando códigos, recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, tais questões podem nos orientar a compreender como os sujeitos inserem-se nessas práticas para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 418).

Consideramos, assim, as colocações de Fiorin (2017, p. 61) em relação à constituição discursiva do sujeito, o qual apreende as várias vozes sociais participantes da realidade, de acordo com suas inter-relações dialógicas e com seu momento histórico. Remetendo-se a Bakhtin, o autor afirma que o sujeito é constitutivamente dialógico, cujo mundo interior, nunca completamente terminado, é formado por diferentes vozes em relação de concordância ou discordância, num “constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai se alterando” (FIORIN, 2017, p. 61). Ao mesmo tempo,

[...] o sujeito [...] participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (FIORIN, 2017, p. 64).

Rottava (2009), também em menção a Bakhtin, afirma que heterogeneidade refere-se a um participante que internaliza o discurso e se apropria das palavras do outro, seguindo determinadas regras para que possa ser compreendido pelos interlocutores. Em outras palavras, o falante apropria-se de “vozes”, para ser aceito como pertencente a uma determinada comunidade discursiva. A autora, ainda, conclui que “saber uma língua estrangeira não é somente conhecer a gramática, a estrutura e o vocabulário, mas é, principalmente, saber como fazer parte de uma comunidade de falantes da língua que está aprendendo (BAKHTIN, 1986, apud ROTTAVA, 2009).

Por fim, concordamos com Wei (2017) que muitos linguistas aplicados preocupam-se com a teorização de sua prática, buscando embasamento em diversas disciplinas, com o objetivo de elaborar uma explicação teórica para aquilo que fazem todos os dias. O autor afirma que, para além de soluções práticas, são oferecidas novas maneiras de pensar e de olhar as práticas linguísticas diárias na sociedade. Nesse sentido, como profissionais da linguagem, consideramos ser importante a constante atualização no conhecimento, pensando em novas teorias em relação aos fenômenos que observamos, como usuários da língua, e na sala de aula, como professores.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA**

### **3.1. NATUREZA DA PESQUISA**

Assim como o trabalho de Pires-Santos (2017), esta pesquisa orienta-se pela abordagem teórico-metodológica da área da Linguística Aplicada, que, por sua orientação interdisciplinar, “propicia o estabelecimento de interfaces com outros campos de estudo e outras áreas de conhecimento” (PIRES-SANTOS, 2017, p. 525). Conforme percebemos pelo embasamento teórico deste trabalho, a pesquisa estabelece conexões com a translinguagem e com aspectos da teoria bakhtiniana, abordando também uma discussão sobre teorias tradicionais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Considerando as interpretações subjetivas com construção conjunta de significados entre os envolvidos, foi necessário que nos valêssemos de procedimentos voltados para a interpretação dos dados. Portanto, esta é uma **pesquisa qualitativa**, por sua vez, regida pelo **paradigma interpretativista**, por meio do qual afirma-se que não é possível observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes. Ademais, quando se trata de um observador, há que se considerar que sua compreensão baseia-se em seus próprios significados, sendo ele(a) um agente ativo no trabalho de pesquisa, não apenas um relator passivo (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32).

Para melhor descrever esta pesquisa como **qualitativa interpretativista**, tomamos como base Erickson (1986, p. 121), o qual afirma ser intensa e a longo-prazo a participação do pesquisador. Nesse tipo de pesquisa, a obtenção dos dados é feita por meios diversos (gravações, anotações, registros de memórias, documentos, etc.), devendo sua análise ser reflexiva e baseada, ocasionalmente, em trechos de entrevistas e narrativas. Além disso, a pesquisa qualitativa interpretativista envolve observação, percepção e descrição de eventos diários, com o objetivo de “identificar os significados das ações a partir de vários pontos de vista dos atores envolvidos” (ERICKSON, 1986, p. 121).

Quando não há conhecimento suficiente sobre uma situação ou determinado contexto, são adotadas **abordagens etnográficas**, com o propósito de se estudar um grupo, criando-se um retrato cultural sobre a vida dos indivíduos pertencentes àquele meio (HEIGHAN e CROCKER, 2009, p. 92). Isso é feito pelo pesquisador no trabalho de campo, no qual há observação ampliada e envolvimento com os participantes, que

pode acontecer por meio de observação participante, entrevistas e conversas, como no caso deste trabalho.

No campo da linguagem, de acordo com Blommaert e Dong (2010), a etnografia é concebida como uma técnica e uma série de proposições por meio das quais considera-se um “contexto”. Para além de uma descrição, a etnografia envolve uma *perspectiva* (destaque dos autores) sobre a linguagem e a comunicação, direcionando a atenção para a complexidade social, em que os sistemas são concebidos como não-homogêneos, compostos por uma variedade de características, nos quais as relações são centrais no trabalho de análise e interpretação dos dados (BLOMMAERT e DONG, 2010).

A língua, por sua vez, manifesta-se nos mais variados discursos, os quais revelam as relações que os falantes estabelecem com e/ou por meio dela. Em outras palavras, estudar a língua é, ao mesmo tempo, estudar a sociedade e seus diferentes significados, efeitos de sentido, e funções linguísticas que podem ser desempenhadas pelas pessoas em um ambiente social (BLOMMAERT e DONG, 2010, p. 10). Pois, como afirmam Blommaert e Dong (2010), as ações utilizando-se a língua não acontecem de modo neutro, sendo repletas de significados quando contextualizadas social e culturalmente.

Em linguística aplicada, **etnografia** é considerada “o estudo da **atuação** dos indivíduos em contextos naturais e de situações em andamento, com foco na interpretação cultural” (WATSON-GEGEO, 1988, apud HEIGHAN e SAKUI, 2009, p. 93). As autoras ainda mencionam que, por meio dos estudos etnográficos, o olhar dos pesquisadores volta-se para as culturas com o objetivo de analisar ações, linguagem, tensões entre ações estabelecidas e ações esperadas, e, ainda, o que se constrói pelos indivíduos. Tendo isso em vista, segundo as autoras, é necessário maior entendimento sobre o que significa “cultura”, que é definida por elas como um “conceito abstrato que abrange crenças, valores e comportamentos de grupos de pessoas”, compreendendo padrões de comportamento.

É possível, portanto, estabelecer uma conexão entre a linguística aplicada e a etnografia, centrando-se no contexto em que existem ação e interação, não havendo descontinuidade entre linguagem e sociedade, incluindo as questões políticas, históricas e sociais daí advindas (PIRES-SANTOS, 2017, p. 526).

Além disso, como afirma Lucena (2015), em citação a Rampton (2006), “é difícil pensar em outra área de estudo da linguagem tão centralmente relacionada com fluidez, marginalidade e transição, com o que as pessoas não podem fazer com a linguagem e

como elas se *viram* com o que podem”, entendendo que essa perspectiva permite a democratização das formas de conhecimento. Lucena (2015, p. 79) ainda aponta que

A democratização torna-se importante por trazer à tona realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos. Práticas de linguagem e uso de recursos linguísticos e simbólicos pouco reconhecidos, quando contemplados a partir de uma perspectiva de pesquisa que abraça contribuições de várias outras disciplinas, revelam desigualdades e resistências, tensões e modos de vida, por vezes, negligenciados. A etnografia contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas.

Na pesquisa etnográfica, que é regida pelo paradigma interpretativista, cabe ao pesquisador o papel de investigar o que acontece em determinado contexto e interpretar os dados obtidos. Nesse processo, considera-se a perspectiva dos participantes e os significados (muitas vezes, imperceptíveis) atribuídos por eles ao seu próprio contexto. A vantagem desse tipo de pesquisa é que o pesquisador obtém dados detalhados, uma vez que, ao observar de perto os fenômenos, é possível compreendê-los e interpretá-los em profundidade.

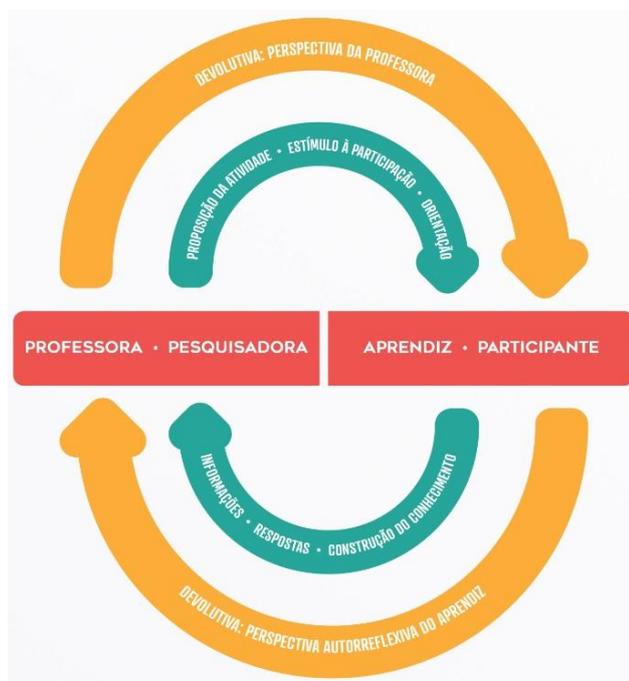
Além dos métodos e dos procedimentos requeridos pela pesquisa etnográfica, como afirma Geertz (1989), o que define esse “empreendimento” é “o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Assim, este trabalho constitui-se de características da **pesquisa etnográfica**, pois busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto natural e à sua atuação em seu meio, no caso, seu **desempenho linguístico**.

Neste trabalho, como pesquisadora e também no papel de professora, assumi meu lugar de observadora-participante, interagindo diretamente com os participantes, no intuito de gerar e obter os dados para a análise e para posterior compreensão das ações e dos significados em contexto de sala de aula.

A partir do estabelecimento de uma relação com os aprendizes participantes da pesquisa, relação esta construída ao longo do curso, foi possível compreender o

desempenho linguístico dos envolvidos, principalmente quando a eles foi dada a oportunidade de se expressarem. A figura a seguir explica, resumidamente, o movimento dessa relação, compondo o contexto em que acontece a interação entre os sujeitos envolvidos:



Legenda:

- Setas menores: A professora propõe a atividade e solicita a participação dos aprendizes, estimulando-os no uso da língua. Os aprendizes, por sua vez, respondem positivamente, trazendo informações referentes à atividade solicitada, numa construção do conhecimento tanto linguístico quanto das informações solicitadas.
- Setas maiores: Ao estabelecer uma conversa (entrevista semiestruturada) com base na atividade proposta, existe um movimento que envolve a devolutiva por parte de ambos os lados. A professora expõe sua perspectiva com relação ao desempenho do aprendiz, enquanto este fornece-lhe informações sobre suas próprias percepções ao seu desempenho na atividade.

Como veremos, a investigação realizada com os participantes revela perspectivas individuais sobre suas ações em contexto específico, construídas com base em conhecimento de e sobre língua(s), e influenciadas por aspectos históricos e sociais, os quais influem, consideravelmente, nas experiências de vida dos sujeitos e, por consequência, na constituição de seu repertório linguístico.

Em suma, a pesquisa qualitativa centra-se nos participantes e na sua construção social de significados, em como eles experienciam e interagem mediante um fenômeno e num contexto particular, bem como com os múltiplos significados com os quais eles têm contato (HEIGHAN e CROCKER, 2009). Tão importante quanto os resultados, tem-se em conta o **processo** pelo qual passam os sujeitos na sua interação com a realidade, gerando perspectivas às quais o(a) pesquisador(a) deve atentar. Assim, conforme afirmam Heighan e Crocker (2009, p. 8),

[...] os pesquisadores qualitativos focam o processo, na tentativa de entender como acontecem esses ganhos, no que os participantes pensaram a respeito de melhorar sua proficiência, e como o contexto – e as outras pessoas – os influenciaram. Esse tipo de pesquisa é frequentemente longitudinal, e muito da investigação qualitativa requer que os pesquisadores passem um período relativamente longo no contexto da pesquisa, para desenvolverem um profundo e compreensivo entendimento a respeito do que lá acontece<sup>14</sup> (tradução nossa).

Nesse sentido, com base em Erickson (1986) e Heighan e Crocker (2009), as questões básicas que devem ser feitas pelo(a) pesquisador(a) qualitativo(a) são: o que está acontecendo nesse contexto? Qual a visão dos participantes em relação ao mundo no qual vivem? Quais as impressões dos participantes em relação às suas próprias ações? Que significados são construídos durante essas ações, nesse contexto? De que maneira o contexto influencia as percepções e o comportamento dos participantes? Tais questões são importantes para que o(a) pesquisador(a) oriente-se para entender os significados subjetivos e o entendimento dos participantes em relação ao mundo no qual estabelece uma interação. Para isso, é preciso uma inserção no contexto, de modo a se estabelecer uma relação de proximidade entre todos os envolvidos na pesquisa, sendo o(a) pesquisador(a) uma parte constituinte significativa desse mesmo contexto.

---

<sup>14</sup> “[...] qualitative researchers focus on the process, by trying to understand how those gains were made, what the participants thought about improving their proficiency, and how the setting – and the other people there – influenced them. This kind of research is often longitudinal, and a lot of qualitative inquiry requires researchers to spend a relatively prolonged period of time in the research setting to develop deep and comprehensive understandings of what goes on there”.

Assim, podemos atribuir a este trabalho um caráter exploratório (HEIGHAN e CROCKER, 2009, p. 10), com foco no entendimento e na compreensão das perspectivas dos participantes mediante sua realidade.

### 3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto em que o trabalho foi desenvolvido é o de um curso de extensão de português para estrangeiros oferecido por uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil, ou seja, **contexto de imersão**. O curso está organizado em três níveis: básico, intermediário e avançado. O nível básico subdivide-se em básico 1 e básico 2, havendo a separação entre falantes de espanhol e falantes de outras línguas. O nível intermediário subdivide-se em intermediário 1 e intermediário 2, ambos contemplando falantes de quaisquer línguas, com a predominância de falantes de espanhol, devido ao maior número de pessoas de origem hispânica que procuram o curso. Por fim, existe somente uma turma do nível avançado. Cada nível tem duração de, aproximadamente, três a quatro meses.

Para este trabalho, pensou-se na turma intermediário 2, na qual os estudantes teriam um tempo de estudo de português de até quinze meses, sendo, portanto, dotados de algum conhecimento e experiência com a língua portuguesa.

A princípio, a pesquisa foi elaborada para envolver somente participantes falantes de espanhol, dada a similaridade entre ambas as línguas e a possibilidade da existência do *portunhol* em sala de aula. Um aprendiz de origem italiana, entretanto, mostrou-se relevante devido a falar, além do italiano e do inglês, espanhol e português. Portanto, o estudo contou com quatro falantes de espanhol, provenientes de dois países, e um falante de italiano como língua de origem.

O quadro apresenta os participantes, sua origem e o tempo de estudo de português, informado logo no primeiro dia de aula:

<b>Aprendiz*</b>	<b>País de Origem</b>	<b>Tempo de estudo de português</b>	<b>Área profissional ou de pesquisa</b>
<b>Carlos</b>	Colômbia	7 meses	Pós-graduação em Física.
<b>Gabriela</b>	Peru	9 meses	Professora com habilitação em inglês como língua estrangeira.
<b>Elkin</b>	Colômbia	1 ano	Pós-graduação em Engenharia de Materiais.
<b>Neo</b>	Peru	2 anos	Pós-graduação em Ciência da Computação.
<b>Luigi</b>	Itália	3 meses	Pós-graduação em Engenharia.

\*Todos os nomes dos participantes são fictícios, para preservar a identidade.

É conveniente que façamos uma observação a respeito de Luigi, inscrito, oficialmente, no nível básico 2 para falantes de espanhol, dada sua pouca experiência com o português. O aprendiz passou a frequentar as aulas do curso ministrado por mim, a princípio, como ouvinte, isto é, um estudante que frequentava as aulas, porém sem participação ativa, estando presente como uma espécie de observador. Contudo, ao demonstrar facilidade para aprender línguas e interesse em frequentar as aulas de modo regular, ele passou a participar ativamente das atividades propostas, o que inclui aquela que utilizei para gerar e obter os dados para esta investigação.

### **3.3. CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO: A SALA DE AULA**

Em concordância com Kunzendorff (1997, p. 32), que afirma ser a primeira tarefa de um curso de PLE a adequação de sua metodologia aos objetivos dos alunos, o curso no qual se realizou este trabalho foi planejado para ensinar aos aprendizes as formas e estruturas da língua **contextualizadas**. Com o objetivo de propiciar a esses estudantes oportunidades, em sala de aula, para a vivência de práticas linguísticas visando à construção de significados, foram propostas atividades que os levassem ao conhecimento de aspectos da cultura brasileira e de sua vida diária, em contexto de imersão, especialmente, no contexto acadêmico.

As atividades do curso foram elaboradas sob perspectivas da **abordagem comunicativa**, em que se defende a aprendizagem centrada no aprendiz, visando estimulá-lo a usar a língua para comunicar-se em situações da vida cotidiana, construindo e negociando sentidos. Sob essa perspectiva, segundo Portela (sem data), a atuação do

professor volta-se para adequar o conteúdo às necessidades dos aprendizes, utilizando procedimentos de modo a tornar os aprendizes participativos no processo de aprendizagem. Em concordância com Lima e Silva Filho (2013), a habilidade comunicativa do aprendiz deve ser prioridade.

Dessa maneira, foi possível criar um ambiente em que todos se sentissem confortáveis para a exposição, visando gerar conteúdos e enunciados, com os aprendizes no centro do aprendizado.

As aulas, portanto, destinavam-se a propiciar aos estudantes experiências diversificadas com a língua portuguesa, com propostas de atividades comunicativas, estimulando o uso da língua em situações variadas. No decorrer do curso, estavam previstas atividades (quadro a seguir) envolvendo a produção oral e escrita, bem como a compreensão oral e escrita, estimulando a interação entre os aprendizes e a professora. Entre essas atividades, destaca-se a que levou à geração de dados para esta pesquisa.

<b>TEMA</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Material</b>	<b>Atividade</b>
<b>“O Jeitinho Brasileiro”</b> Duração: 3 aulas**.	- Estimular a produção oral e a compreensão escrita; - Estudar aspectos culturais.	- Vídeo: o lado “ruim” do “jeitinho”. - Texto: o lado “bom” do “jeitinho”.	Com base na proposta da professora, elaborar e desempenhar uma situação hipotética, em dupla (Apêndice 1).
<b>“Ética”</b> Duração: 3 aulas.	- Estimular a compreensão e a produção escrita; - Estimular a compreensão e a produção oral; - Estudar aspectos gramaticais de um texto acadêmico formal.	- Música: “Malandro é malandro, mané é mané”; -TCLE desta pesquisa* (Apêndice 2). - Vídeo: “Vida sem ética dá mais trabalho” (Leandro Karnal);	Em continuidade à discussão sobre o “jeitinho brasileiro”, a música levou a uma reflexão sobre tipos e estereótipos. O vídeo levou a uma discussão sobre a falta de ética no campo moral; o TCLE foi lido e discutido juntamente com a professora.
<b>(apresentações orais)</b> Duração: 4 aulas.	- Estimular e avaliar o desempenho linguístico dos estudantes.	Diversificado: vídeos, imagens, textos em <i>power point</i> .	Apresentações orais, com participação os colegas com questões e comentários.

\* em casa, os estudantes deveriam elaborar seu próprio termo de consentimento livre e esclarecido para uma pesquisa hipotética, de acordo com o gênero discutido e a linguagem utilizada.

\*\* cada aula tinha duração de uma hora e quarenta minutos.

Além destas, outras atividades e temas foram trabalhados no decorrer do curso, algumas com maior ênfase a tópicos gramaticais.

É válido ressaltar que, para esta pesquisa, a exposição das atividades no quadro, que não compõem a geração dos dados, têm como objetivo explicitar a construção de um ambiente favorável à interação, a qual se fez presente durante todas as apresentações por meio do diálogo e de questionamentos dos aprendizes em relação a cada tema apresentado.

### **3.4. A ESCOLHA DA ATIVIDADE QUE LEVOU À GERAÇÃO DOS DADOS**

A partir da perspectiva estruturalista, a língua é constituída por significados pré-definidos que devem ser aplicados em contextos já existentes, nos quais essa língua desempenhará funções pré-determinadas. Por outro lado, uma perspectiva baseada na prática, ou seja, a partir do uso linguístico concreto, é aberta às funções e significados gerados nas atividades sociais. Nessa perspectiva, a prática não é passiva e secundária, mas *gerativa* (CANAGARAJAH, 2013, p. 27).

De acordo com Heigham e Crocker (2009, p. 11), na pesquisa qualitativa, o principal instrumento de coleta dos dados é o(a) pesquisador(a), que os obtém por meio de recursos advindos de suas próprias ações, no contexto da pesquisa. Além disso, o(a) pesquisador(a) é, ainda, dotado de um conhecimento prévio, ou bagagem intelectual (HEIGHAM e CROCKER, 2009), o qual é constituído por suas vivências, suas crenças, seus valores e suas experiências de vida.

A escolha da atividade que gerou os dados para esta pesquisa é baseada na minha experiência como professora na área de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. No caso de aprendizes de origem hispânica, observei que a manifestação do espanhol em atividades de apresentação de seu país de origem ocorre **de modo espontâneo**, numa “mescla” coordenada com o português. Tendo em vista a linguagem utilizada nessas apresentações como um todo, tanto verbal (línguas mescladas) quanto

não verbal (gestos, movimentos, sons, imagens, etc.), concluo que existe uma **relação de afetividade** quando há menção a respeito dos países de origem.

Portanto, ao planejar a atividade para esta pesquisa, optei por selecionar um tema que estimulasse o envolvimento dos aprendizes com a atividade, ao mesmo tempo em que proporcionasse a oportunidade de construir conhecimento vinculado a aspectos culturais, tanto do Brasil, quanto dos países de origem, estimulando, ainda, a comunicação na sala de aula e as trocas de conhecimento, linguísticos e culturais, entre os aprendizes. Acredito que esse resgate cultural na sala de aula proporciona sentimentos de conforto e de acolhimento, permitindo aos aprendizes a exposição de sua história, de seus valores, de suas perspectivas e até de suas emoções.

Nesse sentido, considerando o vínculo intrínseco entre utilização da linguagem e atividades humanas, de acordo com o ponto de vista de Bakhtin (FIORIN, 2017, p. 68), a atividade escolhida (Apêndice 3), além da geração de dados para esta pesquisa, teve os seguintes objetivos: promover oportunidade de os aprendizes usarem o português de modo comunicativo e interativo; e proporcionar um espaço de trocas culturais e de conhecimento em relação ao Brasil e aos países de origem.

Os participantes deste estudo aceitaram a proposta e construíram apresentações em que trouxeram informações sobre os seguintes locais:

<b>Participante</b>	<b>Local do Brasil</b>	<b>Local do país de origem</b>
<b>Carlos</b>	Pantanal	Bogotá
<b>Elkin</b>	Florianópolis	Popayan
<b>Gabriella</b>	Bahia	Huaraz
<b>Neo</b>	Rio de Janeiro	Cusco
<b>Luigi</b>	Bahia	Florença

Além das informações e imagens sobre os locais, os aprendizes trouxeram também fotos pessoais e relataram suas experiências nos lugares em que estiveram, fazendo uso espontâneo da língua, o que revelou um repertório linguístico que ultrapassou as fronteiras estabelecidas a cada sistema linguístico nomeado isoladamente, a saber, espanhol, inglês, português, italiano, conforme veremos a seguir. Tais fronteiras não se restringem somente às dimensões do léxico ou da sintaxe, mas também à pronúncia, que

se destacou entre os falantes de espanhol, e à entonação, esta fortemente acentuada pelo italiano.

### **3.5. PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS**

#### **3.5.1. CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Na proposição da atividade, foi sugerida a duração de, aproximadamente, vinte minutos para cada apresentação, considerado suficiente para se atingirem os objetivos da atividade, e para a obtenção dos dados a esta pesquisa.

Foram necessárias quatro aulas para a realização de todas as apresentações dos cinco aprendizes, tendo cada uma duração de até cinquenta minutos, excedendo o que foi combinado previamente (a ser discutido no capítulo sobre a análise dos dados). Todas as apresentações foram gravadas, com a devida permissão dos participantes, num acordo explicitado logo no primeiro dia de aula e, posteriormente, durante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) numa das aulas, de acordo com o mencionado na sessão 3.3.

Após a realização de todas as apresentações, foram definidos encontros extraclasse com os aprendizes individualmente, de acordo com sua disponibilidade, para uma sessão de visionamento. Cada um ouviria o áudio de sua apresentação (ou trechos previamente selecionados em que fossem mais evidentes os encontros entre as diferentes línguas), e, com base num roteiro de entrevista, conversaria com a professora-pesquisadora a respeito de sua produção ou desempenho linguístico. As perguntas (Apêndice 4) foram elaboradas considerando-se a perspectiva da translíngua.

Assim como as apresentações, os encontros também foram gravados e transcritos, para fins de análise de dados. Anotações de campo também foram registradas, para futuras consultas.

No entendimento de Rollemberg (2013, p. 42), as entrevistas são uma “coconstrução de realidades, subjetividades e significados”, das quais entrevistador e entrevistado participam ativamente. No momento da entrevista, tive oportunidade de conhecer a perspectiva dos aprendizes e, numa “coconstrução de significados” (ROLLEMBERG in BASTOS e SANTOS, 2013, p. 40), de melhor compreender as práticas linguísticas nas apresentações, com duplo *feedback* ou devolutiva.

Com relação à dinâmica ocorrida na interação com os participantes, Lucena (2015, p. 80) afirma:

A dinâmica que estabelecemos faz com que a observação participante seja considerada um produto da interação que, além da fala, utiliza recursos contextuais. Podemos dizer, portanto, que a relação dialógica estabelecida na pesquisa de cunho etnográfico faz com que não apenas encontremos os dados, como também participemos da criação desses dados. Portanto, ainda com base em Fabian, na etnografia, os dados da investigação, algumas vezes, são criados no momento em que se desenvolve o estudo etnográfico, na interação participante-pesquisador.

Com a criação de um contexto de ensino e aprendizagem favorável à interação, foi possível, com a geração e obtenção dos dados na sala de aula, sua **construção** no ambiente da entrevista, o qual constituiu-se num espaço em que, ao estabelecer uma interação com os envolvidos, ou seja, entre mim (professora-pesquisadora) e o(a) aprendiz-participante, houve ações diversas, como esclarecimento de dúvidas em relação a aspectos gramaticais, avaliação por parte minha (com *feedback*), autoavaliação por parte do aprendiz e exposição de histórias e opiniões pessoais a respeito das vivências linguísticas e experiências de vida, numa constante construção conjunta de significados.

Foi possível, portanto, entender o funcionamento das práticas translíngues desses aprendizes, as quais conformam seu desempenho linguístico.

O quadro mostra as entrevistas e as respectivas datas:

<b>Aprendiz</b>	<b>Sequência</b>	<b>Data</b>
<b>Luigi</b>	<i>Entrevista Inicial 1</i>	<i>21 nov. 2017</i>
<b>Gabriela</b>	<i>Entrevista Inicial 2</i>	<i>28 nov. 2017</i>
<b>Neo</b>	<i>Entrevista Inicial 3</i>	<i>30 nov. 2017</i>
<b>Elkin</b>	<i>Entrevista Inicial 4</i>	<i>30 nov. 2017</i>
<b>Carlos</b>	<i>Entrevista Inicial 5</i>	<i>01 dez. 2017</i>

Além do contexto de ensino e aprendizagem, outros contextos foram favoráveis à construção dos dados, como entrevistas posteriores ao término do curso (ocorridas com

três participantes) e dois eventos significativos, a saber, o exame de qualificação de dois participantes. Esses encontros são detalhados na sessão seguinte.

### 3.5.2. ENCONTROS EXTRAS E MANUTENÇÃO DA COMUNICAÇÃO COM OS SUJEITOS

Aproximadamente dois meses após o término do curso, foi solicitado a Elkin, por *e-mail*, uma reunião para o esclarecimento de uma afirmação produzida por ele no momento da entrevista. Esse encontro ocorreria na mesma semana, tendo sido gravado, com transcrição dos trechos de relevância.

Três meses após o término do curso, convidei Gabriela a um evento vinculado à área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante o evento, uma palestra, ao ser exposto o conceito de translíngua, retomei sua apresentação realizada no curso, em que ela usava continuamente o termo “hermoso”. Gabriela explicou seus vários significados, que foram registrados como anotações de campo.

Por fim, uma reunião com Neo, sete meses após a conclusão do curso, teve o objetivo de conversarmos sobre seu desempenho em sua qualificação de mestrado, que acontecera na semana anterior. O encontro foi gravado, sendo transcritos os trechos de maior relevância para a pesquisa.

<b>Aprendiz</b>	<b>Sequência</b>	<b>Data</b>
<b>Elkin</b>	<i>Entrevista Posterior 1</i>	<i>16 fev. 2018</i>
<b>Gabriela</b>	<i>Entrevista Posterior 2</i>	<i>14 mar. 2018</i>
<b>Neo</b>	<i>Entrevista Posterior 3</i>	<i>10 jul. 2018</i>

Além de todos esses encontros, por ainda manter o vínculo com os aprendizes, fui convidada a assistir ao acontecimento de dois exames de qualificação de mestrado, que se constituíram como ambientes nos quais foi possível a obtenção dos dados em contexto natural. Tais dados, registrados nas anotações de campo, complementaram as análises referentes às práticas translíngues dos participantes. Ambos ocorreram no primeiro semestre de 2018, sendo o de Elkin em abril, e o de Neo, em julho.

O esquema a seguir sintetiza, para a construção dos dados, os contextos em que foram gerados e/ou obtidos.



Com a construção dos dados, deu-se início aos procedimentos de sua análise, a serem detalhados na sessão seguinte.

### **3.6. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS**

O processo de análise de dados iniciou-se com observação-participante durante a atividade proposta (sessão 3.5.1), com o objetivo de identificar momentos de mescla entre as línguas nomeadas, para facilitação de sua retomada nas entrevistas. Em seguida, uma análise geral dos áudios dessas apresentações foi feita de modo a selecionar trechos relevantes, para a escuta pelos aprendizes, com exceção de Luigi, cuja apresentação durou pouco menos de quinze minutos, sendo possível ouvir todo o áudio.

O momento das entrevistas proporcionou uma oportunidade conjunta de análise das práticas linguísticas, uma vez que, como professora, necessitei dar a eles um *feedback* sobre seu desempenho. Com base nessa análise, outras questões e comentários, durante a entrevista, foram elaborados de modo a levar cada aprendiz a fornecer os dados de relevância para a pesquisa, ao mesmo tempo em que ele (a) refletia sobre o próprio desempenho por meio de formulação de hipóteses, análise de estruturas linguísticas (o que inclui comparação entre línguas), constatações resultantes de crenças ideológicas, história de vida, entre outros dados que emergiram de modo espontâneo.

Nos dois meses seguintes à finalização do curso, os áudios das entrevistas foram transcritos e, posteriormente, as transcrições foram impressas, nas quais foram feitas

anotações para facilitação da análise sobre cada áudio ouvido em sua totalidade. Diversos trechos foram retomados, para que as transcrições fossem o mais fiéis possível às produções orais.

Nos seis meses seguintes, foi feita a análise de todos os áudios, compreendendo todos os encontros, iniciais e posteriores. Foram retomadas, ainda, as anotações de campo feitas no encontro com Gabriela. Os procedimentos de análise, vale ressaltar, ocorreram concomitantemente ao estudo do embasamento teórico da translinguagem.

A interpretação dos dados foi feita a partir de sua triangulação, quando foram conhecidas as perspectivas de cada participante em relação ao seu desempenho e às suas concepções de língua.

Ao se analisarem os dados gerados, em concordância com Rollemberg (2013, p. 42), foi considerada a dinâmica da entrevista, envolvendo o que é discutido e como a interação é conduzida por todos os envolvidos. "O objetivo da análise não é somente descrever a situação de produção da fala, mas mostrar que o que é dito aí está relacionado com as experiências e vidas dos que estão participando do estudo" (p. 42).

Assim, as perguntas das entrevistas foram elaboradas para orientar uma discussão com o(a) aprendiz sobre seu desempenho no falar português, promovendo uma interação de modo que ele(a) se sentisse livre para expor suas reflexões e opiniões sobre as questões abordadas, bem como outras questões de seu interesse.

Sob a orientação do paradigma interpretativista, a análise de dados foi feita de acordo com minhas interpretações subjetivas (como observadora participante), e com o embasamento teórico. A partir dessas interpretações, os dados foram categorizados, de modo a melhor descrever as práticas translíngues dos participantes.

Nesse sentido, concordamos com Miguel (2010) a respeito da possibilidade de resignificar a visão sobre a ciência, que passa a ser entendida como uma prática social reflexiva e crítica, sendo a subjetividade do(a) pesquisador(a), ao contrário da neutralidade, um importante recurso para o entendimento do que acontece em determinado local, para a construção do conhecimento tanto em linguística aplicada como na área de ensino e aprendizagem de línguas.

## CAPÍTULO IV

### PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DOS APRENDIZES MULTILÍNGUES: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para facilitar a compreensão referente à análise dos dados, foi feita uma categorização, caracterizando as percepções dos aprendizes, que foram divididas em **percepções linguísticas** e **percepções culturais de si mesmo**. A primeira envolve a visão sobre a “mescla” de línguas durante as práticas orais, incluindo o *portunhol*, e as percepções com respeito às estruturas linguísticas utilizadas. A segunda aborda as representações sociais<sup>15</sup>, as questões afetivas manifestas na espontaneidade no falar, e as características individuais as quais, especificamente, contribuem para os aprendizes estarem nas ou ultrapassarem as fronteiras linguísticas e seus limites pessoais.

O quadro resume a classificação:

<b>1.PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS</b>	1.1. Visão estruturalista e o estigma do portunhol 1.2. Estruturas em uso e as concepções de "erro"
<b>2.PERCEPÇÕES CULTURAIS DE SI MESMO</b>	2.1. As representações sociais 2.2. A questão afetiva e a espontaneidade no falar 2.3. Traços individuais: ultrapassando fronteiras e limites

Para melhor descrição sobre as razões pelas quais pensamos no item “percepções culturais de si mesmo”, tomamos, inicialmente, a definição de Benedict, mencionada por Laraia (2001), sobre **cultura**, descrita como “uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Em outras palavras, todos os participantes do trabalho, incluindo a professora-pesquisadora, somos dotados de perspectivas culturais que influenciam nosso modo de

---

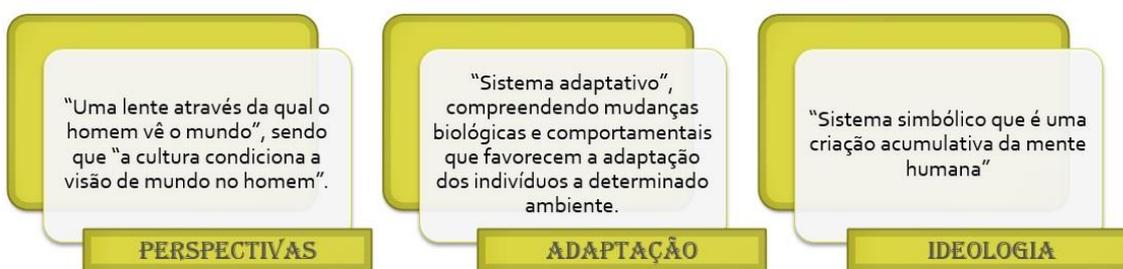
<sup>15</sup> Adotamos a concepção citada em Fanjul (2002, p. 27-28) acerca de *representações sociais*: “na produção e conservação das identidades sociais, uma de cujas dimensões é a identidade cultural, participam as chamadas *representações sociais*. Autores que as abordam de diversas áreas das ciências humanas – Moscovici (1978), Bordieu (1985 e 1995), Jodelet (1989), Zarate (1993) – coincidem em considerá-las conhecimentos elaborados na interação social, com um fim prático nessa situação. Esse fim aparece relacionados, em geral, à criação e manutenção de uma “realidade”, de um recorte do mundo. Devido a essa gênese e a esse propósito, as representações são dinâmicas e conflituosas”.

olhar o mundo ou uma parte dele, sendo que “a cultura condiciona a visão de mundo no homem” (LARAIA, 2001).

Laraia (2001), com base em outros autores (Keesing, Leslie White, Sahlins, Harris, Carneiro e outros), menciona outras definições, tendo *cultura* como um “sistema adaptativo”, compreendendo mudanças biológicas e comportamentais que favorecem a adaptação dos indivíduos a determinado ambiente. Outras, ainda, compreendem um “sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana”, de acordo com Lévi-Strauss, tendo a linguagem como forma de expressão.

O esquema resume as concepções de cultura que embasaram a análise dos dados:

Definições sobre cultura - Laraia, 2001, com base em outros autores:



Milozo, 2018

Considerando as definições de cultura relacionadas a uma forma de olhar o mundo e a realidade, à adaptação e à criação simbólica de significados, desenvolvemos a análise pensando na perspectiva cultural sob a qual os aprendizes percebem o próprio desempenho linguístico, que acontece nas práticas orais translíngues, resultante do repertório multilíngue disponível para a construção de significados em contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira.

#### **4.1. PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS**

##### **4.1.1. VISÃO ESTRUTURALISTA E O ESTIGMA DO *PORTUNHOL***

Em contexto de imersão, considera-se que os aprendizes estejam em contato com práticas monolíngues, havendo necessidade de adaptação, o que implica aprendizado da

língua predominante no local de interação. Assim, a mescla de línguas, torna-se uma preocupação constante, principalmente pela presença do *portunhol*, o qual, como vimos, é mal visto tanto em contextos de ensino e aprendizagem quanto em contexto natural, isto é, no dia-a-dia dos falantes.

Para Gabriela, a presença da mescla de línguas, ou o *portunhol*, na sua prática oral se deve ao pouco tempo de contato com o português:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Gabriela: Eu falo portunhol porque recente estou aprende::ndo. Quando eu falo espanhol se trava às vezes!

/.../ (1:27:01) /.../ depende de do tempo que uma pessoa fica:: é:: dentro é:: dentro do Brasil eu estou recente oito meses se eu fico:: um tempo muito longe entao talvez eu posso falar melhor o português só que meu sotaque sempre vá ser una forma:: fossilizada né? Porque todas pessoas que:: tem una maternidade própria nunca van a falar así como deve deve ser né? Se eu vou a Cánada seu inglês é muito diferente que o americano muito entao a realidade das lenguas y dos idiomas é muito diferente no sempre vá ser entendible a regras você sabe a regras a entonaçao um pouquinho nao tem problema mas no eciste una perfeçãõ né de de idioma português falar así como um português eksato.

A aprendiz considera a possibilidade de “falar melhor” o português caso permaneça em maior contato com a língua. Para ela, a “maternidade própria”, isto é, a chamada língua materna, faz-se um empecilho ao aprendizado de uma língua “como ela deve ser”, isto é, “exata”, territorializada, resultando numa “forma fossilizada” quanto ao que ela chama de “sotaque”.

Tendo como referência o **falante nativo**, Gabriela enfatiza as regras e a entonação de uma língua, com foco na estrutura:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: Seria como um falante nativo?

Gabriela: Isso como um falante nati-natchivo porque quando me ensinô um professor nativo de inglês eu entendi a sua entonaça::o né que um professor que sabia inglês que ma sabia regras que isso também é bom né? Só que la diferença é que nossa maternidade vá ser sempre a mesma lengua, só para falar entendemos né? É a diferença. Você que fala português es su lengua sabe bastante a regra entao como

professora é muito bom né? Linguista você. Agora eu sou de inglês é:: meu inglês eu posso defender-me só que se eu falo com um canadense ele não vai entender o australiano também né. É muito diferente essa regra.

Gabriela ressalta a “maternidade”, isto é, a origem do(a) professor(a) de língua estrangeira, sendo positivo, para ela, o fato de ele(a) ser falante nativo, uma vez que possui o conhecimento das “regras” da língua. Segundo a aprendiz, seu conhecimento de inglês é suficiente para ela “defender-se”, isto é, argumentar a favor de seus pontos de vista. No entanto, devido à sua “língua materna”, a comunicação em inglês com um canadense ou com um australiano, por exemplo, torna-se impossibilitada.

Em relação à fossilização e à mescla de línguas, Ferreira (1995, p. 43) afirma que quando os estudantes

[...] têm de apresentar seus trabalhos acadêmicos, essa falta de acuidade na língua-alvo muitas vezes é catastrófica, com consequentes prejuízos à vida acadêmica dos alunos.

Por esse motivo, a mescla de línguas também foi motivo de preocupação para Elkin. Imediatamente antes de ouvirmos o áudio de sua apresentação, o aprendiz afirmou, ironicamente, “vamos escutar o portunhol”. Perguntei-lhe se isso era motivo de preocupação, ao que respondeu:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(0:19) Elkin: É::... Sim (.) Mas no ambiente acadêmico (.) Porque falando assim não, no tenho tanta vergonha para falar assim (.) Que você sabe que:: o portunhol rsrs é:: na hora de:: defender, por exemplo, minha:: é:: dissertação, minha, mi-mi, o meu projecto, aí é que fico meio:: nervoso... Porque si:: no falo de de um jeito que eles querem escutar entaum:: vai ficar meio (.) ruim... É por isso, é por isso basicamente.

Profa.: Tem um receio de não ser entendido, né?

Elkin: Urrum!

Profa.: De não ser compreendido.

Elkin: É:: é.

Profa.: Mas o seu orientador já falou alguma coisa a respeito?

Elkin: Não (.) Não.

Elkin menciona o contexto acadêmico, afirmando haver consequências se seu desempenho não acontecer conforme lhe é exigido. Ainda que afirme haver aceitação por parte de seu orientador e de outros professores, o aprendiz é enfático ao manifestar seu desejo de “melhorar”, isto é, de alcançar a proficiência desejada em português:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: Eles são mais tranquilos... Além disso também (.) lá no: no [meio de inserção] tem muito colombiano.

Profa.: Às vezes eles já estão acostumados né.

Elkin: E alguns professores também falam espanhol, inglês, alemão, então...

Profa.: Eles sabem, né.

Elkin: É. Sim, eles sabem. Então é mais tranquilo mais tranquilo.

Profa.: Então é uma coisa sua mesmo, né?

Elkin: É, é. De melhorar de melhorar de melhorar!

Professora: Vamos ouvir a apresentação do Elkin agora? Tá ansioso pra ver?

Elkin: rsrs Quero escutar quero escutar!

Elkin argumenta que a presença de outros colombianos no mesmo ambiente e o fato de seus professores saberem outras línguas, pode ocasionar alguma aceitação – “é mais tranquilo” - por parte de seus interlocutores, com possível tolerância aos “erros”. Entretanto, conforme observado em contexto natural, isto é, durante o exame de qualificação de mestrado de Elkin, o primeiro comentário<sup>16</sup> feito por um dos membros da banca foi em relação ao seu desempenho linguístico geral, sendo elogiado. Outro membro enfatizou características da pronúncia em inglês do aprendiz, a qual, segundo ele, deveria ser melhorada.

Os relatos revelam exigência, por parte dos interlocutores, sobre um bom desempenho linguístico dos aprendizes, ainda que todos saibam outras línguas. Isso torna-se mais evidente pelo comentário de um dos membros da banca a respeito do texto escrito de outro colombiano, sendo “melhor que de muito brasileiro”, de acordo com os dados das anotações de campo. É provável que esse seja um dos fatores que torne o aprendiz o mais crítico de todos, utilizando léxico como “porcaria” ou dizendo não pretender ter dito de determinada maneira.

---

<sup>16</sup> De acordo com as anotações de campo.

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: Aí confundi... Hice porcaria aí! rsrs Não queria decir isso rsrs.

/.../

Elkin: rsrs Ressalte sua forma no! Rsrs Que que que *dije*? rsrs... Nao sei! rsrs Nao sei que falei aí! rsrs

Profa.: Não sabe?

Elkin: Ressaltar a forma? A forma, a estrutura, seria.

Profa.: Uhum!

Elkin: Era isso rsrs.

Profa.: Como diria em espanhol?

Elkin: Em:: resaltar la estructura.

Em vários momentos, o aprendiz pergunta se “está mal” o uso de uma e outra estrutura, revelando, novamente, a perspectiva sobre a inadequação da ocorrência da mescla de línguas:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(27:02) Profa.: O ponte.

Elkin: Tá mal?

Profa.: A ponte.

Elkin: Ah:: feminino.

/.../

(1:04:36) Elkin: Falei mal?

Profa.: Não falou mal.

Elkin: Ceremônia?

Profa.: Iban. Iban a sair.

Elkin: Ah:: ... Nin percebi.

Profa.: Eles iam sair. Iam.

Elkin: Iam. Ah:: (.) Portunhol. No, nin nin portunhol, espanhol! rsrs

Assim como Gabriela e Elkin, Carlos considera não ser desejável falar *portunhol*, sendo uma forma “errada” da língua, resultante das semelhanças entre o português e o espanhol:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Carlos: /.../ Eu não sei, quando eu falo, eu não (.) dou conta de que estou falando mal. Tchipo<sup>17</sup> porque (.) até porque o português é muito parecido ao espanhol, então acho que para falantes de outras línguas que não se parecem muito, tipo (.) germana, alguma coisa assi, é mais fácil dar-se conta que está falando (.) errado. Mais pra:: que pra:: falantes de espanhol, que tem aquela semelhança algo não, tchipo por exemplo tinha aquele erro (.) pra dizer "pessoa" dizia "persoa", porque vem do hispânico "persona" rsrs. Ma::is (.) quando:: alguém fala asi nao... nao... nao quê? Am::... com certeza eu penso que estou falando mal, porque efetivamente (.) m:: (.) tenho aquele problema, puedo dizer que... pode ser que estou confundindo-confundindo, como se fala? /.../ As palavras.

Profa.: Então você acha que falar portunhol é falar mal?

Carlos: É! Porque tchipo, cada idioma tem, é djiferentchi, nao sei /.../ Tchinha uma, nao sei se se chama língua, um dialecto puede ser, que se falava na fronteira entre Brasil, Paraguai, Uruguai. Que tinha um portunhol que se falava por ali.

Profa.: É o que acontece é o portunhol de fronteira.

Carlos: É. Aquele então. Mai::s isso é longe daqui rsrs rsrs. Mais o problema é por por semelhanças, eu acho. Acho que é muito por isso.

Na opinião de Carlos, o *portunhol* é um “falar mal”, porque “cada idioma é diferente”. Ele cita o *portunhol* existente nas fronteiras entre Brasil e outros países hispânicos, parecendo ser, para ele, presente num contexto em que essa língua é aceitável. No entanto, por estar longe desse contexto, isto é, inserido em ambientes monolíngues, para ele, falar *portunhol* pode ocasionar confusão.

Com base em sua experiência, Neo aponta problemas no uso do *portunhol* no ambiente de trabalho, em que a eficiência e o entendimento na comunicação são fundamentais:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

Profa.: Mas nesse contexto o portunhol era um problema, né?

Neo: Era um problema.

Profa.: As pessoas não se entendiam, né.

---

<sup>17</sup> A transcrição apresenta características da pronúncia dos aprendizes, em comparação com sua língua de origem, ressaltando, ainda, algumas características da fonética do português.

Neo: Não se entendiam em um contexto donde onde você precisava fazer as coisas rápido. Esse era o contexto você precisava fazer as coisas muito rápido, porque se não am:: am:: não conseguia fazer as coisas, entregar a tempo.

(1:03:27) Profa.: Comunicação rápida.

Neo: Então precisava comunicar rápido para fazer rápido para entregar rápido. Aí foi o problema. E foi o problema.

Ainda em relação à mescla de línguas, Carlos mostrou-se crítico, alegando resultar uma produção “estranha”:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(2:46) Carlos: Isso acontece muito na verdade<sup>18</sup> rsrs. Por exemplo, na casa onde eu moro (.) o dono da casa ele tem um português muito (.) estranho o sea ele fala mas o (.) sotaque é... tem espanhol... Então ele fala como (.) se (.) estivesse falando espanhol mais com as palavras em português, então suena muito estranho! rsrs Tchipo minha enamorada (.) tem a concepção dji de:: que a gente que fala portunhol é gente que não (.) pega o sotaque da(.) daqui do Brasil. Porque suena estranho mesmo rsrs

Assim como Carlos, Luigi também não é favorável às práticas linguísticas envolvendo a mescla de línguas. Ao terminar de ouvir o áudio de sua apresentação, o aprendiz pareceu decepcionado:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(13:46) Luigi: Meu sotaque é muito pior do que eu achei.

Professora: Seu sotaque é pior do que você achou? Como assim?

Luigi: Porque todo dia escuto sem- sempre como brasileiro fala::r, e sou acostumado a este tipo do português, depois escuto o meu é:: ... acho como, que bosta.

Professora: rsrs Ah, entendi. Você tinha uma ideia diferente!

Luigi: Si, não tinha ideia de verdade. Mas agora sei preferia não saber, acho não.

Professora: rsrs Preferia não saber! rsrs Mas, assim, você se sente desconfortável ouvindo, ou

Luigi: Não, não. Queria somente que:: fosse melhor.

---

<sup>18</sup> Em muitas palavras, Carlos faz o erre retroflexo, como em “verdade”.

Como Gabriela, Luigi menciona o “falante nativo”, o brasileiro, principalmente por estar em contexto de imersão. Com o objetivo de melhor entender a visão do aprendiz, solicitei que ele definisse o que ele chama de “sotaque”:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(15:33) Professora.: Aí como você define esse sotaque? Que você fala espanhol também.

Luigi: Bah, alguma palavra escuto o "s" final que nao deveria estar aí, e que nao é, nao é do italiano, que a gente nao tem, acho, nenhuma palavra con a "s" final, entao ... si tá una palavra que nao deveria estar a "s" final da palavra em português, é influência do espanhol, que nao é influência do italiano!

De acordo com a definição do dicionário Michaelis *online*, **sotaque** compreende um “modo de articular os sons, palavras ou frases, peculiar de uma pessoa, de uma região etc.; acento”. Pela descrição minuciosa metalinguística que Luigi apresenta, considerando a perspectiva da translanguagem, sua definição aproxima-se à de **repertório linguístico**, contemplando a conformação – e a percepção – de várias línguas em diálogo, explicitando, ainda, a vivência do aprendiz nesse conhecimento, conforme ele descreve:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Professora: Então tem influência do espanhol também!

Luigi: Tem. Eu... consegui entender que também depois que foi pra:: fui pra Bolívia, entendi que nao posso saber as dois é:: língua:: ... As duas línguas junta, porque sao demais é:: parecida, entao quando eu aprendi aqui português é como, nao é que eu aprendi outra língua, é como é::... Tampoco sei como falar isso em inglês... Ah... Rewrite! /.../

Portanto, em vez de sotaque, consideramos que a prática oral de Luigi, bem como dos outros aprendizes, resulta de um emaranhado de conhecimento que conforma o repertório linguístico individual, sendo ele usado de maneiras diferentes, para que a adaptação a cada meio ocorra de maneira satisfatória.

Por meio da habilidade de “reescrever” uma língua nova, ou seja, o português, tomando como base línguas já conhecidas, considerando a semelhança entre elas, Luigi descreve seu processo de adaptação em seus deslocamentos geográficos e linguísticos:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: Mas como se eu mudei do espanhol ate português, depois quando foi pra:: um é país onde se fala:: espanhol, mudei outra vez, meu é, outra vez meu português para espanhol e... Depois de uma semana, foi::... Foi bom, mais minha gramática em espanhol não é:: boa como minha gramática em português, porque... Minha fala é melhor, mais fluente e todos, mai eu nunca estudei espanhol. Aprendei na rua. E para isso agora estudei muito português já fiz esta falta quando aprendi minha primeira:: outra língua latina, que nao fo::i fosse inglês e depois quando:: queria aprender português, achei, nao, desta veiz eu vo tentar de é:: a tentar de aprender de verdade. I:: depois, quando voltei praqui, é:: meus companhos de:: de répi me falaro cara, para de falar en é portunhol, volta a falar um pouco de português, mais depois de três o quatro dias voltei a:: a:: trankilo. Ma o princípio, nao consigo como separar as duas. /.../

Luigi: No princípio:: era portunhol, porque eu não sabia nada de português, então tentei primeiro de colocar a palavra em espanhol, se alguém me:: olhava como:: estranho, tenté colocar a palavra em italiano, e depois é:: inglês.

Percebem-se as estratégias que Luigi utiliza para se fazer entender: quando não tem o conhecimento do português, ele recorre ao seu repertório, no qual tem disponíveis outras línguas nomeadas, espanhol, italiano e inglês. Atento, o aprendiz observa e adapta-se ao meio de interação, para que seu discurso faça sentido e ocorra comunicação.

Estudar a gramática formalmente, para Luigi, consiste em aprender uma língua “de verdade”, sendo esse um dos motivos que o levou a frequentar o curso de português, uma vez que aprendera espanhol “na rua”, isto é, em contato com falantes em contexto de imersão (Espanha), de acordo com seu relato. Com olhar analítico, Luigi estabelece comparações entre as línguas nomeadas, demonstrando consciência metalinguística:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(18:50) Luigi: Ma é bastante mais parecido a espanhol o italiano. Eu acho que é a língua no meio entre italiano e português.

/.../

Profa.: Estruturalmente falando, sim.

Luigi: É como a estrutura da frase em italiano e espanhol são mais parecido entre os dois que ao português. Uma estrutura de o como "lo" ao final das palavras, aí italiano e espanhol são muito:: fácil. Para para o italiano é fácil aprender espanhol pero

espanhol aprender italiano... Mais... Como as palavras é:: o espanhol é mais parecido ao português.

Profa.: Ah tá, o léxico e as palavras são mais o português, e a estrutura, mais espanhol.

Luigi: Isso. No...

Profa.: Estruturalmente falando.

Luigi: Espanhol como estrutura é similar ao italiano, as palavras mais similar ao português.

Profa.: E você não sente que o inglês também atravessa aí?

Luigi: Nao, porque:: o inglês é demasiadamente diferente entao quando falo com [amigo holandês] em inglês, com minha mae em italiano, e com o resto do mundo em português, todo o dia como mudando /.../ sin problema, mais é tá espanhol, aí:: é diferente.

Com a afirmação “todo o dia mudando”, consideramos que Luigi insere-se numa prática translíngue constante, contemplando a mescla entre português e espanhol no seu uso cotidiano, o inglês em determinados momentos (a exemplo de seu amigo holandês e no contexto de ensino e aprendizagem, para esclarecer dúvidas) e o italiano com familiares. É válido ressaltar que, além do uso de estruturas diversificadas, a entonação durante sua prática oral é fortemente marcada pela língua italiana, com o alongamento de vogais finais e a supressão do “s” em várias palavras, como “mas”.

Numa contínua construção de sentidos e de significados em suas práticas comunicativas, Luigi relata como “experimenta” a língua com os recursos de que dispõe:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: Isso, “FOntchi” em italiano é “fonTÊ”, entao:: mudando a pronúncia do final deveria ser, achei que podia ser bom em português e ao final foi bom.

Profa.: Sim, né, aí depois... source?

Luigi: ... muitos mais, muito mais fácil é:: entender que falar. Porque ao final, quando escuto una palavra, ou pode ser que parecida, ou uma palavra que já conheço conheço em português ou uma palavra que:: aprendi em espanhol ou uma palavra italiana, uma das três vai ser cierto ou totalmente diferente demais. Mais na maioria:: das vezes, consigo entendier entender para isso.

A partir de seu repertório, o aprendiz faz uso de léxico similar entre as línguas nomeadas, com algumas adequações, a partir de conhecimento prévio, ampliando-o linguisticamente no momento da adaptação aos contextos monolíngues. Exemplo disso foi o esclarecimento de sua dúvida concernente à palavra “fonte”, a qual foi “testada” em sua pronúncia, obtendo a confirmação da professora, em inglês, da forma adequada em português.

Claro está o uso de estratégias linguísticas de construção de sentidos para adaptação a contextos monolíngues, mantendo a fluência e a interação, embora, para Luigi, o ideal seja a habilidade de distinguir as línguas nomeadas, uma vez que isso lhe é exigido pelo ambiente:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(17:39) Professora: Não consegue separar as duas, português e espanhol!

Luigi: Preciso um par de dias como para como olvidar uma e começar a outra. Tenho un amico que é do:: que ele faiz também é:: é:: o curso de intermediário um, e ele é do Chile, entao:: eu é:: quando eu estava em Bolívia, eu falei con con ele em espanhol, mais agora:: hoje intentei hoje tentei de falar con ele en espanhol, nao consegui. Nao consegui. Falei con meu amigo de:: de Ilha Canária, ele me falaro /.../ Que te passa par? /.../ Porque nao consigo falar as duas. Junto nao. Como se agora se agora é:: comensaria a falar é:: espanhol, vou colocar você::: nao consigo separar ainda.

Observa-se a insistência de Luigi em afirmar sobre não “separar” o português e o espanhol, e menciona um período de adaptação de dias para “esquecer” uma língua, para falar a outra, isto é, um período de adaptação ao contexto monolíngue.

No caso de Luigi, é possível sugerir que, pela similaridade, o conhecimento referente ao português e ao espanhol, como línguas com regras e estrutura próprias, “mistura-se” em seu repertório linguístico como se fosse uma língua única. Ao mesmo tempo, todavia, em que essa similaridade causa incômodo ao aprendiz, ela possibilita adaptação e aprendizado, por meio de constante interação com falantes diversos, tendo em vista seu interesse por aprender língua e cultura.

Demonstrando dificuldades quanto à pronúncia em português, Gabriela expõe a questão da não variedade das palavras utilizadas pelos falantes em geral, o que, para ela, pode acarretar em algum comprometimento no aprendizado de uma língua estrangeira.

Com isso, podemos supor que, na visão dela, ao serem privados dessa variedade, os aprendizes não adquirem formas e estruturas diferentes, sendo isso um fator negativo.

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Gabriela: Desenvolvió-se tá bom?

Profa.: De-sen-vol-veu-se.

Gabriela: Desenvolviu-se.

Profa.: Desenvolveu.

Gabriela: Desenvolveu [com “l” do espanhol].

/.../

Gabriela: Desenvolvió.

Profa.: Desenvol-veu. Não é “vió”, “veu”.

Gabriela: Desenvol-veu.

/.../

(1:1:39) Gabriela: Isso também, professora, é::m:: muito difícil, quando es palavras muito longes é mais complicado, né? E no son muito usadas também. É:: aqui quando as pessoas estao falando elas no falam "ela se desenvolveu" no, "ah ela falou" há uma palavra mais simple falam así dessa maneira.

Profa.: Ah, tem a questão também, a variedade. A variedade das palavras que as pessoas usam no dia-a-dia.

Gabriela: Sí, isso, as pessoas no falam isso muito, mas ela falô falô falô fiz así, né? No no usam palavras otro tipo de palavras né.

Gabriela revela a visão de erudição, isto é, da variante culta como a “correta”, a forma que deve ser falada por todos. A aprendiz cita a Real Academia Espanhola como referência no falar “corretamente”, tecendo, ainda, críticas a essa falta de variedade que somente as pessoas “que leem”, ou seja, as pessoas cultas, apresentam.

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

(1:18:38) Gabriela: Palavras curtas, né? No falam muito como:: a Real Academia Espanhola por exemplo eu falo, né? É:: é:: eksistchi una palavra en espanhol que tonto todo mundo só fala tonto, você sabe o que é tonto, né? To::nto, tonto, mas poucas pessoas que sao:: pessoas que leem leem bastante así, ela essas pessoas falam [cita outros sinônimos para "tonto" em espanhol], entao conhecem mais sobre os sinônimos de tonto. Essa diferença também. Tao nos mas conhecemos palavras mais comunes, mas no nos desenvolvemos em palavras que sao sinônimos né?

Profa.: Como "chato".

Gabriela: Como chato todo mundo chato chato no eksiste outra palavra que parecida a chato.

Profa.: Tem várias! São vários sinônimos pra chato.

Gabriela: Isso também né.

Profa.: Então você percebe que no seu dia-a-dia né por você /.../ não existe essa variedade né de palavras então tudo é chato, tudo é tonto, né, tudo é fazer ou falar.

Gabriela: Falar é algo algo sério, né? Falar o comum. Só isso.

Canagarajah (2013, p. 50) afirma que as línguas de colonização têm o poder de reproduzir sua ideologia monolíngue, bem como sua forma hierárquica na qual se constroem as relações sociais por meio de instituições, como escolas e instituições de administração civil. No caso de Gabriela, um dos meios de disseminação dessa ideologia é a Real Academia Espanhola, e a representante que se encontra no topo da hierarquia social referente ao conhecimento linguístico é Marta Hildebrand, segundo ela, a “melhor linguista de todo o Peru”. A meu ver, isso é tão fortemente explicitado no seu discurso que a própria aprendiz se coloca como “ignorante” nesse conhecimento, pois ela mesma, como muitas pessoas no seu país, “não falam à maneira correta”.

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: Mas é mais a questão da simplicidade da língua, né?

(1:20:20) Gabriela: Simplicidade, né? É tudo normal. Só que as pessoas no Peru que são linguistas né, a linguista que é melhor do:: do da Espanha e do Peru é Marta Hildebrand a melhor linguista de tudo Peru e ela ela nos insulta, sabe que é nos insulta, né? Ela fala "tontos", "estúpidos" assim nos fala por que? Porque nós falamos palavras muito pobres. Muito pobres. Quando eu fiz meu exame para a universidade para eu entrar a universidade colocavam sinônimos muito difíceis que nunca havia escutado, como eu falo tonto, escuchimizado, isso envolvia a minha pessoa que eu, que eu sou ignorante né? Ignorante. Então isso acontece, é outro problema que a variedade das palavras né. A diferença. E ela insulta que somos ignorantes a nos peruanos. Porque são muitas pessoas não falam à maneira correta.

Ao final, a aprendiz retoma a figura de autoridade da linguista mencionada, com foco na importância, para ela, de se aprender as “regras” de um idioma:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

(1:26:50) Gabriela: O que acontece é que um idioma um idioma é muito importante aprender porque cada idioma, como sou professora de línguas, cada idioma tem suas regras, e se você você no estuda essa regras, é como eu falei é como a linguista que fala, a Marta Hildebrand, ignorantes. Só eles vão a preocupar-se dji:: su carrera, mas no de seu língua de seu idioma. Por isso há tantas pessoas que não escrevem bem português né? Falan também.

Para ela, saber bem uma língua é saber suas regras, uma vez que “cada idioma tem suas regras”, sendo considerados “ignorantes” os falantes que não as adquirem. Essa visão coincide com a perspectiva de língua como sistema pronto, fechado e autônomo, tendo a variante culta como referência: “por isso há tantas pessoas que não escrevem bem o português, ou falam”.

Composto por línguas diversas, o repertório linguístico dos aprendizes permite-lhes escolhas que tornam suas produções diferenciadas daquelas feitas por falantes monolíngues (ROTTAVA, 2009). Assim, observa-se um constante esforço, por parte dos aprendizes-participantes, para adaptação aos contextos monolíngues, compondo-se por estratégias e práticas linguísticas vinculadas, principalmente, à sua constituição ideológica – em especial, às suas concepções de “certo e errado”.

#### 4.1.2. ESTRUTURAS EM USO E AS CONCEPÇÕES DE "ERRO"

Considerando a relação entre línguas distintas, Canagarajah (2013, p. 26) observa que existe uma espécie de hierarquia e de segregação, impostas culturalmente, quando se trata de aprender e/ou falar outra língua. Estando no Brasil, por exemplo, um falante de origem hispânica é facilmente reconhecido pela mescla entre espanhol e português, ou pelo seu *portunhol*, podendo seu modo de falar, como vimos, ser aceito ou questionado, dependendo do meio de inserção, causando preocupação ao falante bilíngue ou multilíngue. No entanto, em muitas situações, esse falante vale-se de estratégias de comunicação que ultrapassam fronteiras linguísticas, construindo uma maneira singular de negociar sentidos, de acordo com suas necessidades em determinado contexto.

Remetendo-se à competência translíngue, o autor afirma que não constitui uma competência gramatical, mas uma **competência performativa**, isto é, de **desempenho**. Com isso, o sucesso na comunicação depende, principalmente, da **negociação de**

**sentidos e de significados**, conforme a habilidade do falante em utilizar recursos semióticos para interagir socialmente (CANAGARAJAH, 2013, p. 32), a exemplo de Neo:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

(9:02) "Tchuva", né? Ela tem chuva, né? Mas é que:: eu queria falar "tchovia tcho... chovia muito", só que no no sabia no no momento se era correto ou nao. Então fiquei aí a metade, né? De falar no passado e de falar no presente /.../ Entón no:: no consegui, falar, conforme iba falando no é:: no consegui entender qual era melhor, tón fiquei a metade. Falei... Chuva!

Num momento de incerteza quanto à estrutura mais adequada, “chovia muito”, Neo optou pela construção “tem chuva”, explicando ter usado uma estrutura no presente para falar de algo que ocorreu no passado. Apesar da aparente inadequação estrutural, o sentido não se alterou, uma vez que o contexto, a apresentação em que ele falava de suas experiências no Rio de Janeiro, possibilitou comunicação satisfatória.

Conforme observado, os aprendizes-participantes demonstram consciência metalinguística, sendo capazes de perceber, como adequados ou inadequados, o uso de determinadas estruturas linguísticas, além de reconhecerem quando seu repertório linguístico é importante na construção do conhecimento, conforme avalia Luigi, ao mencionar a utilidade das outras línguas no estudo de outro “idioma”:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(21:25) Profa.: Ah tá, então você avalia que tem de tudo na sua fala (risos).

Luigi: Na:: para estudar sim para estudar acho que:: a influência dos otro idioma ayuda muito para:: para entender melhor. Esso si.

O aprendiz afirma, ainda, que não ter estudado a gramática formal do espanhol constitui uma vantagem para aprender português, principalmente com relação aos verbos no passado, ainda que os dados revelem a presença da mescla de línguas mesmo nessas estruturas, como em “nasció/nasceu”, o que ele considera “erro”, e nas estruturas sublinhadas:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: /.../ a pronúncia:: foi ruim.

Profa.: rsrs a pronúncia foi ruim?

Luigi: Escuté alguma palavra alguma conjugação dos verbos que es eu sei que:: faço este tipo de error, como "viu" no lugar de "vi",

Profa.: Eu viu.

Luigi: Como se fosse::: a segundo ou é:: terceira pessoa...

Profa.: Acho que nasció também.

Luigi: Que nasci, eu falei nasceu?

Profa.: Acho que o esporte nasció.

Luigi: Ah tá.

Profa.: No finalzinho, nasceu.

Luigi: É. Ah Nascer.

Profa.: Nasceu.

Luigi: Alguma vez acontece que como tal verbo tenho que para::r, lembrar como termina o verbo no infinitivo, depois como vá te a::h ... Nasceu, ok. Acontece.

Profa.: E não tem interferência do espanhol aí?

Luigi: Nao, porque minha gramática em espanhol é casi inexistente, porque é::: passado... Eu falo espanhol bastante bem presente e futuro, mais passado::: nao.

Profa.: Ah, entao quer dizer que o fato de você ter estudado a gramática do português te ajuda muito.

Luigi: Si. E nao ter a influência da gramática do espanhol, esto me ayuda porque nao tem outra influência da otra lín-do:: espanhol, entao para a conjugação dos verbos é bastante... Somente no ter, às vece falo é::: tenía, no lugar de tinha. Ou tinha no lugar de tenía, nao sei.

Além das estruturas, a pronúncia também é percebida como adequada ou inadequada, a exemplo de Neo, que reconhece a presença de características do espanhol. Além disso, o aprendiz apresenta a habilidade de autocorreção, demonstrando conhecimento em relação às estruturas das línguas nomeadas:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(6:51) Neo: É:: entón ... Eu um:: ... As palavras que eu eu uso no meio às veces sao uma firma né? So que tem o meu vocabulário é muito mais restrito no no português, é a primeira coisa que veo. A segunda é que quando estou falando do do, o problema da do seminário é que muitas das coisas que estou falando, que eu falo "eu fiz", "eu vi", é o passado, né? Enton, é complicado para mi:: é::: conjugar os verbos no passado, entón quando eu falo sempre corrijo, eu falo "foi", ah nao, "fui", né? E

assim voy vou tentando corrigir é:: no caminho, né. É:: outras coisas que entendi também é que algumas palavras eu falo, o sea, algumas palavras são corretas em português, mais a pronúncia... é muito parecida a espanhol. Não falo com a pronúncia correta. A palavra é correta, você entende, todo mundo entende, mas a pronúncia é estranha para português, né? Ah, esse cara não é daqui, né? Coisa assim.

Ainda que Neo reconheça restrições em seu vocabulário do português, curiosamente, ele usou um vasto repertório para descrever e caracterizar os lugares onde esteve, tanto no Brasil, quanto no Peru, conforme observado em sala de aula, mantendo fluência contínua, sem interrupções na comunicação.

Segundo o aprendiz, no seu dia-a-dia, ele conta com observações de pessoas de confiança para ajudá-lo no seu aprendizado, cuidando para que, em situações de maior exigência linguística, como numa apresentação de seminário, ele não “soe estranho”:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

(8:00) Neo: /.../ algumas vezes falam, as pessoas de mais confiança né como as pessoas mais pertos no no no departamento, e-eles às vezes assim: isso é espanhol! Ah, sí, sí, espanhol rrsr Eu sou mais relaxado né quando eu falo com o professor, ou para um seminário tento falar um pouco más devaga::r pensando um pouco mais no que vou falar só para non sonar estranho. Pelo son... É isso.

Pela sua avaliação ao escutar o áudio de sua apresentação, Neo considera ter tido melhor desempenho em relação ao que havia pensado, considerando o uso de estruturas linguísticas:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

Neo: É:: mais eu acho que estive melhor que eu pensei, eu pensei que eu iba a falar mais espanhol que português, na verdade. E agora estive escutando e e escutei poucas palavras em espanhol mesmo. Poucas ainda. Ainda rrsr , não sei se falo mais.

A habilidade de autocorreção também foi percebida por Elkin:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(30:00) Elkin: Mais maior? Não não! Não não não, mais grandje!

Profa.: Maior.

Elkin: Maior, só maior [com "r" retroflexo]

/.../

Profa.: Eu percebi que você tem muito autocorreção.

Elkin: Demasiado. Ia perguntar isso para você.

Professora: /.../ significa que você sabe português.

[Elkin emite um som oral que expressa uma reação de surpresa]

Profa.: Você sabe as palavras. Alguma ou outra você num-num sabe, mais é normal!

Elkin: Normal!

Profa.: /.../ essa autocorreção eu vejo como positiva.

Elkin: Tá.

Profa.: É que na hora em que você fica nervoso, o espanhol tende a entrar mais.

Elkin: Exatamente. Exatamente!

Profa.: Essa autocorreção eu não vejo como negativa, não. É que a gente tá num contexto de aprendizagem, se você se corrige, é uma forma de aprender. Você tá aprendendo.

Percepções em relação a restrições no vocabulário também foram expressas por Gabriela, que afirma necessitar de mais contato com a língua portuguesa:

Entrevista 2 – 28 nov. 2017

Profa.: /.../ e no português /.../ eu percebi que algumas palavras você não conhecia.

Gabriela: Sí tamém eu no conhecia porque as pessoas no falam muito, por exemplo agora que é:: estivemos falando, né, fêmea, macho, isso no fala muitas pessoas, salvo que que eu estivera em contacto com brasileiros bastante, né?

Profa.: Ah, sim, tão tá faltando um pouquinho prática com o português, né

Gabriela: Sí, eu tenho que:: ... Professora, você tem que sacar-me a:: a conhecer mais pessoas! rsrs

Em se tratando de vocabulário ou léxico, de acordo com anotações no diário de campo, a atividade foi vantajosa no sentido de estimular os estudantes a buscarem informações de conteúdo para suas apresentações que abrangesse léxico específico (por exemplo, “vulcão”, “caverna”, “barragem”, “represa”, etc.) e desconhecido por eles. Quando não dispunham do conjunto lexical em português, o uso do espanhol era necessário, a exemplo de Gabriela, que utilizou “eles sufren”, “oxígeno” e “alérgia”, ao responder uma pergunta feita por uma das colegas.

Ainda com relação ao vocabulário, Carlos alega que suas constantes pausas e alguns “erros” em sua apresentação ocorreram devido ao esquecimento de palavras em português:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(36:07) Carlos: Dar algum... e eu disse, dar alguma. Mais nao achei a palavra correta entao ficou alguma reconhecimento rsrs.

De acordo com o aprendiz, há momentos em que ele percebe usos inadequados no português, porém não é sempre:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(36:50) Carlos: Hacer hacer. Fazer, si rsrs

Profa.: Falou um hacer aí. Na hora você não percebeu.

Carlos: Nao rsrs

/.../

Profa.: Mas você viu que na hora você percebeu, as "pessoas", e já corrigiu...

Carlos: Só que algumas palavras eu consigo perceber, mais hay (.) hay otras que (.) nao.

Profa.: Há outras que não... Por que será que isso acontece, né?

Carlos: ... Nao sei... Pode ser por (.) rapidez em que a gente fala nesses instantes, pode ser que, tchipo... Por ecemplo, tem a concessao de que:: você... um é:: mesmo podji:: organizar a frase corretamente, mais como vai tão rápido (.) nao (.) quando cometo erro rsrs nao nao que? Nao consiga perceber ainda /.../

Carlos reconhece sua habilidade em “organizar a frase corretamente”, no entanto, considera que a rapidez na comunicação seja um fator que resulte “erros” os quais ele não consegue perceber. Em outro momento da entrevista, ele afirma:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Carlos: Aí percebo muitos erros! Que... que não tchinha visto.

Como Carlos, Elkin também apresenta a visão de “erro” na utilização de estruturas próprias do espanhol ao falar português:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(2:48) Elkin: Tem viajado...

Professora: Que tem viajado?

Elkin: Tem viajado, isso existe?

Professora: Então, depende pra quem você perguntou, ou da ênfase que você quer dar /.../

Elkin: Sim é:: eu queria falar tem viajado que *han viajado han viajado*.

Professora: Então elas estão constantemente viajando. Né aí não tem problema.

Elkin: Ah:: tá. Achei que (.) tava errado.

Professora: Não, não tá errado, não.

Em vários momentos, durante a escuta de seu áudio, o aprendiz percebia inadequações e indagava em relação a dúvidas quanto às estruturas utilizadas:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: "Que le dirigem" (.) tá bom? /.../ Que (.) eles dirigem. Queria falar que eles é:: fazem, né?

Profa.: Que eles fazem. Dirigir é um pouco diferente.

Elkin: Um::

/.../

Elkin: Es... Eu falei "es" (.) "É" (.) "É um pano". Eu falei "*es un paño*".

/.../

Profa.: Mas no momento você não percebeu, naquele momento.

Elkin: Nao.

Profa.: Você percebeu agora que você tá ouvindo.

Elkin: Uhum!

Além da emoção do momento, Elkin afirma que “o costume da falar espanhol” pode resultar na mescla de línguas, revelando a visão de língua como hábito.

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(15:54) Profa.: Por que será que isso acontece? Você está falando devagar e às vezes acontece um "grados", um "fondo"...

Elkin: Por que será?

Profa.: Será que é o... a emoção, o fato de você estar nervoso...

Elkin: ... São várias coisas, acho. Por exemplo, si eu ém:: (.) tinha pronto a (.) minha fala. Tinha pronto a minha fala e:: alguém perguntar alguma coisa e aí então estou estou pensando em espanhol (.) e no momento de falá tenho que organizar (.) como que vou fala (.) em portuñ en português. Então aí um:: é:: procuro é:: falar du::ma maneira boa, en mais quando é muito rápido a emoçao y (.) assim entón falo espanhol. Acho que é por isso acho que é por isso (.) E a costume (.) de falar espanhol. É isso.

Citando o exemplo da fala de amigos espanhóis, que colocavam o “e” antes da palavra “spain” ao falarem inglês, Luigi afirma que os falantes não adquirem o “sotaque” da “língua-alvo” devido ao “costume” de falarem sua “língua materna”, conforme ele afirma ser seu o caso:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(24:54) Profa.: Então, você percebeu que existe a questão do sotaque do italiano. E você, assim, você saberia dizer por que isso acontece?

Luigi: Acho que para:: como:: o costume, o costume? De uma pessoa:: de falar sempre com o mesmo sotaque, depois muda as palavras, muda:: os verbos, mais a forma é:: na qual você pronúncia, vai mais ou meno a:: ser a mesma. Como para todos os amigos que eu tinha de Espanha quando morava em Londres, todos eles não con-se-guieram é:: parar de falar "espein" no lugar de "spein" porque eles são acostumados a falar "Espanha" entao cada vez que você pergunta para um espanhole em Londres, de onde você é? Espein! Na::o...

/.../

(25:48) Luigi: Mais acho que... tamém eu tenho sotaque no meu inglês, entao nao é tao forte quanto no meu sotaque em português, mais também depois de muitos anos que falo inglês ainda tenho sotaque.

Profa.: Então tem no inglês também. Por que será que isso acontece, né? Mas isso é comum com muitas pessoas mesmo.

Luigi: Acho que precisa como dos anos no país para tomar o sotaque do inglês, para:: todos meus amigos maioria dos meus amigos que ficaram aí pessoas que com falavam inglês depois de dos anos ele:: têm sotaque bom.

Para Luigi, é preciso viver no país em que a língua de aprendizagem é falada, para que se adquira “um sotaque bom”, isto é, o modo de falar similar aos “falantes nativos”. De opinião similar, Neo afirma que sentiu diferença em relação a aprender português no

Peru e no Brasil, pois neste país ele pode “praticar” mais, para não “esquecer as regras”, ainda que ele as saiba.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

Professora: Mas em relação aos passados, você conhece a forma.

Neo: Sim. Sim, só que... é um... A gente tem que praticar né entón quando eu falo é:: num discurso é:: longo né, como isse, entón você vai às vezes esquecendo as regras, né entón é mais difícil, tem que ter prática, tem que falar mais. Mais eu acho que agora eu falo muito mais rápido e mais tranquilo que quando eu é:: cheguei na:: no março aqui, né. Eu sabia um pouco de português, na verdade eu eu eu tinha um nível intermediário em português, estudei lá em Peru, é:: mas uma coisa é lá, e outra coisa é ir a Brasil e falar com a gente, com as pessoas, né. Enton falava con eles e falava mais devagar, aí com mais medo também.

Segundo esse relato, Neo mantém a prática linguística em seu dia-a-dia e reconhece a melhora no seu português. O aprendiz afirma que, em suas produções, “traduzir literalmente” do espanhol para o português não é a maneira mais adequada de se comunicar:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

Neo: /.../ eu tento falar um pouco mais com as pessoas, escutar também con atençao o que eles falam né. É um pouco isso. Eu acho que estou melhorando. Estou melhorando, na escrita também estou melhorando, mais correto... No início foi difícil a primeira coisa que eu fiz aqui foi um relatório em português e ficou difícil de fazer isso.

Profa.: Foi difícil escrever, tinha muito espanhol ali...

Neo: Muito muito espanhol, entao eu, mais ou menos, poderia traduzir, mas nao é a mesma coisa, traduzir literalmente nao. Nao dá, nao dá para entender muito bem.

Profa.: Muitas vezes fica até estranho.

Neo: Fica estranho mesmo.

Creese, Blackledge e Hu (2017, p. 842) definem *tradução*<sup>19</sup> como “um ato de comunicação no qual a interação em um código é reproduzida num outro código”, o que

---

<sup>19</sup> “We define translation as an act of communication in which an interaction in one code is re-produced in another code” (CREESE, BLACKLEDGE e HU, 2017).

é considerado “estranho” por Neo quando ele o faz do espanhol para o português. Considera-se, assim, que, além de um ato de tradução, Neo assume seu lugar no espaço translíngue, no qual, por meio da diversidade linguística, o aprendiz envolve-se num processo discursivo que permite sua atuação em diferentes espaços sociais, em relacionamentos e histórias pessoais, adaptando-se a cada contexto.

Assim como os outros aprendizes, Gabriela também reconhece a presença de estruturas de outras línguas, inglês e espanhol, em sua fala. Seu papel de professora de inglês transparece no seu discurso quando ela busca explicar, analiticamente, por meio de exemplos da estrutura do inglês, algumas características de sua pronúncia que ela reconhece não serem do português:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

(11:37) Gabriela: rrsr Departamentcho... Departamentcho! rrsr En inglês rrsr

Professora: Em inglês?

Gabriela: Arrá en inglês es un sonido así *departament*<sup>20</sup> né depois otro desde:: issa tcha tcha tcha? I-issa terminação é como:: algo algo informal. Uma palavra informal quando eu falo é *I want to ya*. *Ya*<sup>21</sup> é como decir *you* e informal *ya*. *Ya are, love you*. *Ya* é muito informal así como uma:: un argot. A:: *jerga*.

Professora: A mais isso se refere a departamentcho?

Gabriela: Arrá por isso é que eu falei mal é como o inglês así fica o espanhol o português entao saiô isso. Departamentchu rrsr por isso é departamento né? Porque tem um sonido como una "u", departamentu não departamento, entao como eu eu tenho que mesclar todos os idiomas, "tchu" rrsr

Gabriela reconhece que as línguas presentes em seu repertório mesclam-se enquanto fala, resultando, na sílaba final da palavra “departamento”, uma espécie de associação espontânea entre as três línguas. A aprendiz, de modo descontraído, afirma que, tendo de mesclar todos os idiomas, sobressai-se a sílaba “tchu”, e conclui que falar duas línguas além do espanhol é o suficiente:

(13:13) Professora: Quer dizer que teve o inglês que veio de intruso rrsr /.../

Gabriela: Sí é por esso eu fico com os dois idiomas, nao mais rrsr

---

<sup>20</sup> Os erres pronunciados por Gabriela correspondem ao som do erre do espanhol, com exceção da palavra *departament*, pronunciado com o erre retroflexo do inglês.

<sup>21</sup> Gabriela pronunciou “ya” como se fosse “chá” em português, transpondo o som do espanhol para uma palavra em inglês, de acordo com sua grafia.

Ainda que Canagarajah (2013, p. 51) afirme que a mescla de espanhol e de quéchua, em relação às representações e ao (não) alfabeto, constitua uma fascinante forma de uma prática translíngua, Gabriela parece não concordar com essa visão, sendo perceptível sua preocupação sobre a ordem das estruturas e sobre as regras de cada língua:

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

(1:29:48) Gabriela: Sí também eciste em minha cidade que Peru eciste quéchua si eu falaria quéchua o falaria totalmente espanhol feio feio feio. Bastante feio. Porque porque em quéchua es primero predicado verbo y depois sustan é:: sustantchivo /.../ tudo ao revés /.../ Por isso é bom estudar né? Para aprender quales son as regras.

Por meio das anotações de campo<sup>22</sup>, percebemos que Gabriela adquiriu essa perspectiva ainda durante sua formação educacional. Segundo relatos da aprendiz, seu pai não permitia que ela aprendesse quéchua quando criança, devendo, antes, aprender espanhol. Ademais, sua experiência com o aprendizado da “segunda língua” em contexto formal pareceu não ter sido bem-sucedida, devido à heterogeneidade referente aos níveis apresentados pelos estudantes, na turma de que ela era parte.

comentou, ainda, que seu pai, que trabalha com comunicação, negou que ela aprendesse quechua, a língua de seus avós, quando criança, alegando que ela deveria, antes, aprender bem espanhol, a fim de não "contaminá-lo" com a segunda língua. Sendo assim, ela acredita que não pode aprender várias línguas concomitantemente, ou elas poderão se misturar, ocasionando um mal falar, na visão dela.

Percebo que adquiriu uma perspectiva monolíngua muito forte, a ponto de não se "arriscar" a aprender sequer a chamada "língua sagrada dos Incas" (como mencionou um ex-aluno meu, também peruano). Ela contou que chegou a estudar num curso que oferecia quechua, mas teve dificuldades em aprender devido à turma ser heterogênea e haver alunos em diferentes níveis de conhecimento (ela estava no nível básico).

Essa perspectiva influencia, obviamente, a maneira de ensinar de , como professora, mas, principalmente, em como ela aprende. Quando era minha aluna, ela,

A aprendiz refere-se que “não saber bem uma língua” pode resultar tanto em *bullying*, quanto em má aceitação, por parte de estudantes, de professores de línguas estrangeiras:

De acordo com , se o aprendiz não falar bem a língua estrangeira, ele estará sujeito a sofrer "bullying", como acontece com uma aluna brasileira dela, uma professora de espanhol , que alega sofrer críticas de seus alunos devido à sua pronúncia "ruim" em espanhol.

---

<sup>22</sup> Podemos assim considerar as trocas de *e-mails*, ocorridas em abril de 2018, com a orientadora da pesquisa. Os destaques no texto ocultam o verdadeiro nome de Gabriela.

Está claro que o foco da aprendizagem de uma língua estrangeira, para Gabriela, está na sua estrutura. Quando indagada sobre sua percepção sobre o português, a aprendiz lembra não ter usado determinadas estruturas estudadas durante o curso:

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

(20:38) Gabriela: Um:: ... eu nao utilicei subjunti::vos, depois também, ém:: ... eu f- eu falei djis-desde *alla* né? Tá mal djis-desde *alla* eu nao posso falar. Sí dessa forma. É desde lá.

Gabriela cita outras estruturas, como “unos pesquisadores”, e solicita o esclarecimento de dúvidas em relação a formas mais adequadas a serem usadas, a exemplo de “fui”/“visitei” e “mostrar”/“apresentar”, entre outras. Entretanto, ela não percebeu o uso de *grass*, do inglês, ao referir-se a “grama”.

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

(39:46) Professora: E tem uma outra palavra que você disse logo no início que foi *grass*.

Gabriela: *Grass* sí *grass* é:: como se:: fala aqui?

Professora: Grama.

Gabriela: Grama.

Pensando ser *grass* um termo comum em inglês e espanhol, uma vez que a pronúncia de Gabriela é similar a esta língua, eu quis saber mais a respeito:

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

Professora: *Grass* é do espanhol.

Gabriela: Um:: pasto é *castellano* pasto.

Professora: Tá.

Gabriela: Y:: *grass* é inglês.

Professora: Então você falou no inglês!

Gabriela: Si:: rsrs

/.../

Professora: Ah tá, então esse *grass* aí não é do espanhol.

Gabriela: Nao, é inglês rsrs

Confirmei com a aprendiz que, quando usa a língua portuguesa, pode haver palavras do inglês também. Ao escutar novamente o trecho de sua apresentação, ela ri e comenta: “inglês, tenho que deixar!”, entendendo que deve evitar que o inglês faça parte de sua produção.

Ainda que Gabriela e os outros aprendizes reconheçam as línguas nomeadas com suas devidas delimitações, isto é, com suas regras e estruturas bem definidas, elas não existem, do mesmo modo, em seu repertório, sendo parte de seu sistema linguístico interno como falantes multilíngues (OTHEGUY, GARCÍA e REID, 2018, p. 5). Em outras palavras, como afirmam Otheguy, García e Reid (2018), a diferenciação entre línguas consiste numa convenção sociocultural, porém ela não acontece na dimensão psicolinguística.

Nesse sentido, os autores mencionam que a competência do bilíngue é **unitária**, na qual os componentes lexicais e estruturais, socialmente definidos nas línguas nomeadas, constituem um agregamento singular de recursos linguísticos, para a composição de estruturas multissêmicas, na construção de sentidos no processo de adaptação a cada meio.

Além da composição de estruturas que se combinam de acordo com as necessidades do falante, existem fatores, no uso linguístico, que envolvem percepções culturais sobre si mesmo, a saber, as representações sociais, a questão afetiva e as características individuais que excedem os limites impostos pelas línguas nomeadas e suas restrições sociais. Tendo influências nas escolhas linguísticas, tais fatores influem, ainda, no desempenho geral do falante, definindo seu modo individual de se comunicar, o que pode ser considerado uma prática translíngue na medida em que ele se constitui como agente social e ideológico.

## **4.2. PERCEPÇÕES CULTURAIS DE SI MESMO**

### **4.2.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Sendo a linguagem uma atividade social, composta por enunciados que revelam, do sujeito, um posicionamento ativo e ideologicamente orientado, pode-se afirmar que a subjetividade manifesta-se por meio da linguagem na relação com a alteridade (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 418-419). Ademais, “a consciência individual é um ato

socioideológico” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 35, apud ROCHA e MACIEL, 2015, p. 419), sendo que, de acordo com Rocha e Maciel (2015):

A natureza situada das práticas de linguagens, por conseguinte, advém do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles.

Com base nessas concepções de língua e de linguagem, por meio das quais o sujeito se constrói de acordo com posições ideológicas, percebemos que as representações sociais assumidas pelos sujeitos, principalmente do ponto de vista ideológico, podem influenciar nas escolhas linguísticas disponíveis em seu repertório.

Para melhor compreensão das práticas translíngues dos aprendizes-participantes, identificamos as principais representações assumidas por eles, sendo oriundas, principalmente, de concepções ideológicas e discursivas desses sujeitos.

### **Elkin e a representação de um *bom orador***

Demonstrando-se preocupado com seu desempenho em português, no contexto acadêmico, Elkin, como pesquisador de mestrado, busca adquirir condições de estabelecer boa comunicação, de modo a “convencer” seus interlocutores a respeito de suas ideias e do que necessita expressar. Ele quis saber a opinião da professora:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: Geralmente, professora, antes de continuar você que a-achou da:: da:: dessa apresentação? Pues así (.) m:: m-melhorê minha fala ou nao?

Professora: Eu queria eu queria devolver a pergunta! O que você achou?

Elkin: É:: RSRS /.../ É::m:: ... Uma coisa que:: aprendi fue:: deixar o medo. Deixar o medo de falar. E isso é bem importante para mim. E aí me senti senti? Me senti muito bem! Muito bem falando.

Professora: E você, cê tava nervoso?

Elkin: Si::m. Sim, estava. Estava muito nervoso. O princípio, depois já (.) deixê.  
Um:: E sim é:: acho que melhorê melhorê a minha:: forma de falar. Só que tenho muitas é:: dificuldades com... um:: assegurar tá? A defender, para convencer a pessoa. Que um:: que alguma coisa que eu quero falar é:: preciso de convencer (.) desse jeito, entón aí é que eu fico meio... é:: meio no sei, tendió?

Com o objetivo de averiguar sua percepção e de levá-lo a uma reflexão, devolvi-lhe a pergunta, ao que ele respondeu com ênfase a aspectos individuais (emocionais) e a superação de possíveis empecilhos ao desenvolvimento de um bom desempenho: “deixar o medo”, a habilidade de “convencer” alguém, e o fato de estar “nervoso”.

Ao analisar esse trecho, particularmente, houve questionamentos a respeito da menção de Elkin sobre “convencer” seu interlocutor, e decidi explorar mais profundamente o sentido da colocação. Entrei em contato com o aprendiz por *e-mail* e agendamos um encontro para a realização de uma entrevista dois meses após o término do curso.

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(0:39) Elkin: Eu estív-estive pensando um:: ... nas coisas que um ... orador? /.../ deve fazer para:: convencer. Entón e:: eu acho que sao sao três, mas com você vamos pensar ... O primeiro seria o vocabulário /.../ E::, por exemplo, quando estou falando e:: esqueço certas palavras /.../ Y y aí ... é:: fica ummma brecha um::

Profa.: Uma brecha?

Elkin: Uma brecha, uma faixa de tempo que posso usar para convencer. Entao essa brecha fica no ar! Y aí a pessoa que que tá:: escutando já e:: é:: desconcentrô. Entendió?

Profa.: Ela já... ela perde o::

Elkin: O:: a linha.

Profa.: A linha de raciocínio?

Elkin: I::sso.

Elkin trouxe a figura do “orador”, atribuindo-lhe características que o tornaria, na sua concepção, hábil ao convencimento de seu interlocutor, isto é, hábil à compreensão e ao entendimento de suas ideias. A primeira dessas características, conforme citado, é o **vocabulário**, sem o qual, para ele, as pausas tornam-se mais frequentes, havendo “brechas” ou lacunas de tempo que poderiam ser utilizadas para preenchimento da

conversa, mantendo a fluência na comunicação. A segunda característica está expressa na seguinte transcrição do diálogo:

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(9:33) Profa.: Você falou três coisas para um bom orador.

Elkin: Sim.

Profa.: E qual seria a segunda?

Elkin: Tá. Vamo lá. Mas, aqui, acho ah no no no... vamos pela segunda y deixa um espaço aqui<sup>23</sup> /.../ (9:57) A segunda é que... acho mui-muito enriquecedor do brasileiro o jeito. O jeito brasileiro. O jeito de falar! (10:16)/.../ O jeito é:: e aí fiquei pensando... é:: Olha o seguinte, é::m::... Como faz um político para fazer um discurso? Ele... tenta reunir as ideias y:: fala de um jeito que o ... que o povo é::... quer escutar. E aí convence, no é? ... Entón pensé, pensei nisso. É:: E esse é u-u jeito do orador, né? O jeito de falar do orador.

Profa.: Acho que é a questão da persuasão, de persuadir.

Elkin: Um:: essa é a palavra. Essa é a palavra.

Profa.: E o que é que o brasileiro tem de diferente?

Elkin: É::m... fala mais mais concreto! Mais mais mais direito!

Pode-se pensar que “o jeito de falar”, em comparação com o “político” citado por Elkin, está relacionado com a maneira de construir e de conduzir o discurso por aquele que fala. Em outras palavras, podemos definir a habilidade de **construção discursiva** como segunda característica de um “bom orador” mencionada pelo aprendiz.

Elkin conclui:

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(16:56) Elkin: O jeito de falá! Por eemplo é:: outra cous-coisa que estou pensando é que:: uma pessoa que está:: brava? Brava? É::: fala de um jeito. Uma pessoa que está feliz fala de outro jeito.

Profa.: Ah sim.

Elkin: Entón é:: uma pessoa é:: nao pode convencer uma outra... é:: si ele tá bravo. Porque nao nao consegue a mesma harmonia? Né? É isso.

Profa.: Seria o humor né? O que a gente chamaria de “estado de espírito”.

Elkin: Urrum!

---

<sup>23</sup> Elkin refere-se às minhas anotações sobre as características de um “bom orador”, as quais nos auxiliaram na construção de sentido para essa representação e o que isso significava para ele.

(18:10) Elkin: Entón aí é:: viramos para o terceiro, que seria, é::, a condição da pessoa para falar.

Profa.: Então a gente chamaria de “estado de espírito”.

Elkin: I::sso! ... Isso.

Profa.: Se ela tá feliz, se ela tá triste... O humor, né?

A conversa estendeu-se, seguidamente, com exemplos de situações comunicativas reais em que Elkin esteve inserido. Concluímos que o estado de espírito, isto é, o **estado emocional** de uma pessoa interfere no seu “jeito de falar”, que, por sua vez, pode influenciar seu vocabulário e ser influenciado por ele. Elkin resume:

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(24:31) Elkin: Estao interconectados?

Profa.: A::h com certeza!

Buscando assumir a representação de “bom orador”, Elkin almeja desempenho linguístico cujo repertório compõe-se por vocabulário suficiente para estabelecer comunicação, que influencia e é influenciado pelo seu estado emocional, concomitantemente refletindo-se na construção de seu discurso nas suas práticas linguísticas. Ciente da ausência de um desses elementos, como ocorreu durante sua apresentação na sala de aula, o aprendiz assume uma postura crítica sobre seu desempenho, no momento de *feedback* da atividade oral:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: Que acha, professora, da apresentação?

Profa.: Pelo que eu percebi e acho que você também percebeu, quando você falou do Brasil, você não estava tão seguro quanto você falou da Colômbia. Tem bastantes pausas, aí eu fiquei pensando numa qualificação ou numa apresentação de sua área... Ah, como te dizer? Eu não sei se é de você, mas talvez você exija muito de você mesmo.

Elkin: Um::: Pode ser.

Profa.: “Eu preciso deixar esse medo de lado”.

Elkin: Um:::... Sim... E que mais? rsrs

Profa.: Eu acho importante a gente ter um cuidado com a fala, eu acho que você tem bastante cuidado com sua fala. Né, e mas também precisa deixar um pouquinho esse

medo de lado. Que parece que esse medo travou bastante você /.../ Tô aqui com meu papel, tô lendo, tô seguro, mas se o colega faz uma pergunta, eu não sei o que dizer...

Elkin: Um::... exatamente /.../ E quando tem muitas pessoas escutando, fico mais nervoso. Mas rsrs porque no momento para defender a dissertação, eles van ter em conta o tempo.

Profa.: Então, por exemplo, eu pedi uma apresentação de no máximo 20 minutos. Você utilizou 40 a mais.

Elkin: Isto está mal.

Profa.: /.../ eu acho que, sim, falta um pouquinho mais de de fluidez na fala. As pausas são importantes, mas, principalmente na apresentação de Florianópolis, eu acho que foi muito. Quebrou um pouco essa fluidez da fala.

Elkin: Um:: ... Aí não vai convencer ninguém rsrs. Nao vai convencer... Nin eu mesmo!

Em menção às pausas, concluímos que, quando longas e excessivas, consistem num problema para a fluidez, ou fluência, na fala, ocasionando contínuas interrupções, o que pode prejudicar a comunicação.

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Então você percebeu, principalmente durante a apresentação do Brasil, que houve pausas longas e excessivas pra uma fala assim ao natural. Mesmo pra uma conversa no dia-a-dia, /.../ torna-se cansativa, né? Creio que não seja o seu caso, numa conversa cotidiana, pelo menos comigo você não faz tantas pausas. Já quando você falou de Popayan, tem menos pausas /.../ Houve muitos momentos de silêncio e isso talvez pode até interromper o raciocínio da outra pessoa.

Elkin: Basicamente de fluidez, entendi. Mas esse problema eu já tinha analisado. Mas é bom sabê-lo e e corrigindo a fluidez, corrigindo não, melhorando a fluidez.

Profa.: Não ter tanto medo, né /.../

Elkin: Sim. Por isso é bom fazer esse tipo de experimento porque eu nunca escuté, me escutei falando português!

Elkin afirma já ter analisado a questão da fluência em português, tendo ciência de que, além do vocabulário, seu estado emocional, isto é, o fato de estar “nervoso” interfere em seu desempenho, principalmente no contexto acadêmico. O aprendiz reconhece que se trata de características a serem melhoradas, para alcançar o objetivo de obter o desempenho pretendido, ou seja, ao de que ele considera um “bom orador”.

## Luigi, o aprendiz *estudioso de línguas*

Wei (2017, p. 16) afirma que o conhecimento humano de língua não pode ser separado de seu conhecimento sobre as relações e as interações sociais, que inclui a história, o contexto de uso e os valores simbólicos e emocionais construídos pelos usos sociais e específicos das línguas. Em citação a Pinker (1994), o autor menciona a metáfora do Instinto da Linguagem (*Language Instinct*), que descreve a capacidade inata dos seres humanos em adquirir línguas, sendo que outros estudiosos (psicólogos, antropólogos e linguistas) argumentam por um “Instinto Interacional” (*Interactional Instinct*), que constitui num direcionamento biológico que ocorre em crianças para construir relações em seu meio, tornando-se parte dele.

Com relação ao **Instinto da Translinguagem** (*Translanguaging Instinct*, por Li 2016b), Wei (2017, p. 16) enfatiza que ele existe na interação mediada na vida cotidiana das pessoas, no século XXI, sendo um processo multissensorial e multimodal tanto no uso quanto no aprendizado de língua. Nesse sentido, o usuário, instintivamente, transcende as fronteiras culturalmente definidas a fim de alcançar a comunicação efetiva, como ocorre com Luigi ao dispor de várias estratégias – relações com brasileiros, interação com falantes de espanhol, a fim de estabelecer comparações entre as línguas, participação no curso de PLE, etc. – para se tornar parte da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Luigi coloca-se na posição de **estudioso** de língua e cultura, manifestando o desejo de estudar português por mais tempo:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Profa.: Ah tá, mas há quanto tempo você estuda português?

Luigi: Três... Acho... três meses?

Profa: Três meses!

Luigi: Si.

Profa: Poquinho ainda, né?

Luigi: Queria estudar para mais tempo.

Profa. Entendi. Mas você já consegue entender.

Luigi: Entender, si. Sem problema.

O aprendiz também morou na Espanha por um período de seis meses, o suficiente para aprender espanhol, sem, todavia, estudá-lo formalmente. Com uma visão analítica, ele estabelece comparações entre as línguas nomeadas:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: Eu morei em Espanha a seis meses.

Profa.: Ah tá. Seis meses.

Luigi.: Mas nunca estudei antes. Nada de espanhol. /.../ é bastante mais parecido a espanhol o italiano. Eu acho que é a língua no meio entre italiano e português.

/.../

Além disso, conforme vimos, a interação estabelecida com pessoas nos contextos em que se insere, sejam elas “falantes nativas” ou não, tem para Luigi o objetivo de explorar e entender o funcionamento das línguas que deseja aprender. Nesse sentido, podemos sugerir que a representação de estudioso de línguas, reforçado pela curiosidade, sobressai-se nas atitudes de Luigi, que deseja inserir-se no campo do “outro” e incorporá-lo, ainda que esse “outro” o veja como *gringo*.

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: Mas estou bastante feliz aonde eu cheguei, porque lembro que primeira semana entendi nada nada, na répi eu tentei falar inglês /.../ mais que agora tá bom, posso entender, posso ver a televisao con eles, junto, mais agora entendi porque depois que falo con una pessoa ele entende que sou gringo.

O aprendiz cita o contexto de interação com seus companheiros de república (no total, dezoito brasileiros, segundo ele), participando de atividades cotidianas (assistir à televisão). Mesmo insatisfeito com seu “sotaque”, ele avalia positivamente sua habilidade de compreensão, alegando ter melhorado em relação ao momento em que chegara ao Brasil.

### **Neo, o *embaixador* de seu país**

Em sua apresentação sobre Cusco, Neo relembra suas experiências linguísticas, com o objetivo de analisar e explicar a língua usada. Ele estabelece para si a representação

de **embaixador**, que o leva a transitar pelas fronteiras linguísticas o tempo todo, enquanto está fora de seu país de origem.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Profa.: E você acha que você explicou bem essa parte?

Neo: Mais ou menos. Me gustava ter preparado mais.

Profa.: Ah tá, então pra você faltou um pouco mais de preparação.

Neo: Sim. Sim. Também acontece, acontece em Peru, é engraçado... Engraçado, né? Na verdade é uma campanha publicitária. Eu tenho, não costumo trazer, eu tenho uma blusa, era uma blusa e tinha a marca Peru. Então a marca Peru é aí o símbolo das linhas de nascer e foi uma campanha publicitária que assim falava, né, "vocês todos os moradores, todas as pessoas de Peru, são embaixadores do Peru" a donde fosse, né? Então são uma campanha muito bonita, eu participei na verdade com um amigo, que ele era publicista, /.../ gostei muito do espírito da campanha, né. Quando eu tava falando aí, tô pensando, "sou embaixador do Peru também, né". Tô falando aqui do Peru e tenho que falar correto rsrs. É o que motiva a gente para

Profa.: Pra visitar...

Neo: Pra visitar, para que falem com outros também...

Profa.: Ah:: tá, um embaixador.

Neo: É muita coisa bonita lá.

Profa.: Tem.

Neo: Muita coisa bonita. Agora Cuzco também especialmente quando eu fico muito cansado, estressado assim, parece mentira, mas você vai e sente outra energia, não sei como explicar isso, quando você vai em Machu Pichu. Estranho, mas é. Acontece, para mim acontece.

Profa.: Ah tá. Então... Tem o sentimento, né? Ali.

Neo relembra a sensação de bem-estar enquanto visitava um local específico no seu país de origem, revelando sentimentos de admiração – “muita coisa bonita” – e de pertencimento. O aprendiz afirma ser de sua responsabilidade a divulgação de seu país, para que as pessoas sejam motivadas a conhecê-lo, caracterizando-o positivamente.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ Estava mais pensando em ajudar a vocês que conheçam o Peru. Porque eu sinto que é uma responsabilidade das pessoas que ficam fora... que que que saem fora do Peru... É, na verdade qualquer lugar, você vai fora do Brasil você tem que falar

bem do Brasil, né? É:: o melhor que você tem em Brasil. Entón é uma responsabilidade para mim falar de Cuzco, eu pensava que eu tenho aí um ministro de cultura, um ministro de relações exteriores do Peru, tão olhando, então tem que falar bem, né rsrs

Profa.: Então a preocupação foi passar o conteúdo.

Neo: Foi passar o conteúdo.

É perceptível a oportunidade que Neo encontrou, na sala de aula, de “divulgar” seu país, utilizando linguagem verbal, com a mescla do português e do espanhol, e linguagem não verbal, compondo-se de fotos e imagens. Em outras palavras, o aprendiz utilizou-se de recursos linguísticos, vinculados a estratégias translíngues, no processo de realocar a si mesmo e seus interlocutores em contexto específico, construindo nele um mundo social, político e histórico no qual todos, incluindo a professora-pesquisadora, foram inseridos, para construção de significados em um meio culturalmente diversificado, ou seja, a sala de aula (CREESE et al., 2017, p. 842).

### **A professora Gabriela**

Com o objetivo de explicar a presença do inglês em sua prática oral, Gabriela menciona sua formação como professora e do fato de ter estudado inglês por cinco anos:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

(42:36) Profa.: Nossa Gabriela por que isso acontece? De você falar inglês?

Gabriela: rsrs ah professora sou professora de inglês rsrs quando você vai estudar cinco anos inglês, você fica tu::do em seu em seu cérebro inglês y depois fala espanhol y depois fala outro ideoma a:: tudo confuso, una mescla así, né?

Profa.: Ah você deu aula de inglês por cinco anos.

Gabriela: Nao, eu estudei na universidade cinco anos inglês y depois ensinê também entao fica né? Y:: se eu deixo de praticar inglês também eu:: eu esqueço tudo. Entao é:: e::m:: eu pratchico português y depois tamém escuto músicas n::no inglês y:: y eu procuro praticar também, né? Y por isso eu eu confuso tudo.

Profa.: Mistura tudo né? rsrs Inglês é algo que você já sabe, português você está aprendendo, né?

Gabriela: É por isso entao eu procuro dji dji falar mais português e como eu tenho mais amizades que:: falam espanhol *castellano* com peruanos, eles falam tudo em

espanhol. Algumas pessoas que tenho *en el facebook* que son norte-americanos, entao no tenho no tenho pessoas que falam muito português *conmigo*, né? Só você e depois uma amiga así pero no é muito. Entao por isso eu, eu tenho que:: mais é:: ah depois só escuto Maria Mendo::nça issas rsrs cançoes no?

Gabriela afirma manter contato com o inglês, a fim de não “esquecer tudo”, além de reconhecer a importância de estabelecer e manter contato com pessoas que falem português, para o seu aprendizado em contexto de imersão. No momento em que ela desenvolvia sua explicação, imaginei que, intuitivamente, ela reconhecia o inglês e o português como línguas estrangeiras, por isso permitiu que ambas fizessem parte de seu falar, juntamente com o espanhol, que é sua “língua materna”. Por esse motivo, mantive a conversa com a seguinte questão:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: É porque o português e o inglês são línguas estrangeiras pra você, né?

Gabriela: Ah isso sí. E como recente estou aprendendo português, entao isso también tá acontecendo, né? Y e o:: e o inglês também, quando eu estava fala::ndo así, cinco anos tu::do era muito tchato para mi. Entao fico fiquei con essa palavra né.

Considere curioso o fato de a aprendiz não conhecer a palavra “grama”, uma vez que ela poderia ter feito a associação com “grass”, mesmo porque, neste caso, não há semelhança com a palavra em espanhol.

Profa.: Ah tá, acho interessante porque *grass* /.../ grama,/ tem a semelhança. Você não sabia de grama?

Gabriela: Non.

Profa.: Olha só, tão coincidiu.

Gabriela: Um:: sí.

Profa.: Mais pra *grass* *grass* e *pasto* é bem diferente né?

Gabriela: Um:: sim.

Profa.: Agora você não esquece mais grama *grass*!

Gabriela: Sí agora quando eu vou caminhar, estou passando por grama rsrs

Tanto na sua apresentação quanto nas aulas do curso e na entrevista, percebi que Gabriela, buscando explicar ou entender questões sobre língua, estabelece comparações

com estruturas do inglês, por ser professora dessa língua. Portanto, percebemos que seu papel de **professora** influencia na sua fala quando ela **ensina** algo, independentemente da natureza do conteúdo – se é uma aula de inglês ou uma apresentação sobre qualquer outro conteúdo. Isso pode ser constatado principalmente por meio da ênfase de que ela estudou inglês por cinco anos na universidade e, apesar de afirmar que a falta da prática a faz “esquecer tudo”, as três línguas permanecem em constante diálogo no momento em que ela assume a função de ensinar, principalmente se o que ensina está relacionado à sua terra natal.

### **Carlos, o aprendiz *curioso***

Atento às características de uma língua, Carlos pergunta:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(12:58) Carlos: Obstr-obstruir mesmo ou obstruir?

Profa.: Obstruir.

Explico sobre a dificuldade dos falantes de português brasileiro de pronunciarem as chamadas consoantes mudas, não sendo, portanto, uma questão de “certo” e “errado”, mas de articulação fonológica. Carlos complementa:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Carlos: Si. Tem aquela “i” que vocês (.) tem aí as consoantes rsrs /.../ É o que acontece com todas as línguas, a gente busca a forma mais fácil de falar rsrs

Durante a conversa, Carlos comenta gostar também de música, ou melhor, de “fazer música”, como ele mesmo alega. Oriundo de uma região andina, na Colômbia, o aprendiz afirma tocar dez instrumentos característicos daquela região, citando alguns deles. Esse conhecimento se deve à sua curiosidade em “experimentar coisas novas”:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(19:40) Carlos: No só que a gente (.) quando (.) no sei, eu sempre fui muito curioso, entón foi por isso! Tchipo (.) experimentar coisas novas... Foi isso!

A característica de um **aprendiz curioso** pode ter motivado Carlos a também estudar línguas, conforme seu histórico:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Profa.: Você estudou português por quanto tempo?

Carlos: Bom, eu fazia assim (.) nos sábados, ficava mais ou menos, estudava três horas ... durante um ano.

Profa.: Estudou por um ano, três horas por semana.

Carlos: É. Basicamente. Não tinha tempo, daquelas coisas que eu (.) conseguia estudar um pouquinho, pela manhã aos sábados somente. Estudava sempre.

Profa.: E você estudou porque você gostava ou por que "eu vim para o Brasil, eu tenho que aprender"?

Carlos: Na-nao! Não sabia que ia vir para cá! Estudei (.) a ver, eu vim este ano e estudei, tchipo, três anos a um ano atrás. Antes de vir. (19:00) Foi tanto tempo!

Profa.: Você gostava mesmo!

Carlos: É só que gosto de aprender as línguas, então (.) foi por isso rsrs

Afirmando “gostar de línguas”, Carlos mostrou-se autodidata no aprendizado de português, mesmo não tendo planos para estudar no Brasil.

Além do português, o aprendiz menciona o italiano e o inglês:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Profa.: E além do português, você estudou italiano...

Carlos: Italiano eu estudei formalmente (.) Inglês inglês não estudei, mais ainda estou aprendendo, mais posso ler um livro em inglês não tenho problema. Falar não posso porque não he vivido o morado num país de língua inglesa, então por isso mesmo.

/.../

Profa.: E ouvir? Consegue entender quando ouve?

Carlos: Mais o menos. Mais (.) é assim, se a gente treina o ouvido, talvez (.) é questão de treinar bastantchi.

/.../

Profa.: E o italiano você conseguiu falar...

Carlos: É. Si. Falar ainda escrevo entendendo sem problema.

Profa.: E quanto tempo você estudou italiano?

Carlos: Dois anos.

Carlos afirmou ter estudado português sozinho, tendo auxílio de recursos como a *internet*. Ao mencionar o “conselho” dado por um *youtuber*, foi possível melhor compreender a razão de suas inúmeras pausas que ocasionaram, em alguns momentos, uma descontinuidade na fluência, durante sua apresentação:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(56:04) Profa.: Aqui fugiu também as palavras?

Carlos: Totalmente.

Profa.: Nesse trechinho, você não conseguiu lembrá as palavras.

Carlos: Nao consegui consertar a oração.

Profa.: E você não recorreu ao espanhol.

Carlos: Nao, por isso fale::i todo /.../ pausando.

Profa.: Mas você não::o "pediu ajuda para o espanhol" porque você não quis ou porque não::

Carlos: ... Na verdadji nao lembro rsrs ... Usualmentchi... Na... Tchive um conse- conselho? De um:: ... Aqueles *youtubers* que ensinam português, tão ele dizia isso, acho que ficou na na na cabeça (.) Que (.) tratar dji é:: nao usar palavras parecidas do espanhol com o português. Para aprender português. Para no:: falar portunhol /.../ Por isso, como que fico aqui, entao sempre trato dji usar palavras que nao se pareçam muito a:: ao espanhol.

Profa.: Então você:: teve outra fonte aí, no caso, um *youtuber* que disse pra não usar palavras semelhantes.

Carlos: Com certeza muitas sao semelhantes, mais quando a gente pode nao usá-las, a gente usa uma palavra que seja, o sea, que nao se pares-paresc... paresque?

Profa.: Não se pareça.

Carlos: Nao se pareça muito a(.)o espanhol.

Profa.: Quando você não sabe a palavra em português /.../ Aí você não consegue e busca sinônimos.

Carlos: rsrs Nao, também nao! rsrs

Carlos menciona o “conselho” de não utilizar palavras semelhantes, em espanhol, durante o aprendizado de português, para não resultar no *portunhol*. Sendo assim, quando ele não tem certeza a respeito do uso de estruturas em português, ele interrompe a fluência a fim de buscar outros recursos, como os “sinônimos”. Quando estes lhe faltam, como “último recurso”, o espanhol é utilizado e, por fim, o inglês.

Por meio da construção e da análise dessas representações sociais, tendo em vista seu caráter ideológico, sugerimos que as práticas translíngues de Elkin, Luigi, Neo, Gabriela e Carlos baseiam-se em representações oriundas de um espaço social heterogêneo, não somente na sua “identidade” nacional, mas nas diferentes praxes grupais do cotidiano (FANJUL, 2002, p. 29). Nesse sentido, corroboramos que

a determinação de uma língua como distinta das outras, seu fechamento sob um nome como começo de sua standardização, é um *ato político*, sustentado em representações sociais de identidade cultural, nacional, étnica, etc., representações que por sua vez ela reforça e reproduz (FANJUL, 2002, p. 33).

Os constantes deslocamentos desses aprendizes, bem como suas vivências pessoais e seu conhecimento linguístico, resultam na composição diversificada de seu repertório linguístico, o qual é constituído de formas, estruturas e variantes linguísticas utilizadas de acordo com suas necessidades de aprendizado e de adaptação, para uma interação social bem-sucedida, incluindo em contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira.

#### **4.2.2. A QUESTÃO AFETIVA E A ESPONTANEIDADE NO FALAR**

Quando indagados se haviam se preparado para a apresentação, isto é, se haviam praticado antes, a resposta de Luigi, Neo e Carlos foi negativa, sendo a falta de tempo o principal motivo:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: /.../ Eu lembrei como meia-noite que tinha apresentação no dia seguinte e::: tomei o livro sobre a Bahia que tinha porque já queria::: ir pra Bahia, e coloquei o que queria ver fazer aí é::: fechô. E Florência acho que conheço... é uma cidade que conheço bastante bem, entao no tive que preparar mais.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ tive pouco tempo para fazer a apresentação, entao quase na hora eu fiz a apresentação entao por causa das disciplinas que estava fazendo, por isso.

/.../

Profa.: Mas chegou na hora, você falou, né.

Neo: É que eu conhecia o Rio, né. Então é mais fácil falar do lugar que você conhece né.

/.../

Neo: Na verdade, não tive a preparação um tempo maior, fiz muito rápido essa apresentação, então é: no dia tempo para preparar né (.) um discurso mais elaborado em português. Então na hora traduzia conceitos que eu tinha na cabeça, y:: ficava mais difícil traduzir.

/.../

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Carlos: Fui falando /.../ Sim, sabe, espontâneo rsrs Sim foi espontâneo mesmo. Não preparei. Bom, tinha uma estrutura das positivas, eu sabia que iban a cada uma. Algumas palavras tipo, por exemplo /.../ barragem, eu não sabia como dizer, esqueci o nome em espanhol /.../ Mas não conhecia aquela palavra, então tive que procurar no dicionário, na internet. Barragem mesmo. Para a água... Represa! Tipo algumas que não conhecia.

Tanto Luigi quanto Neo afirmam que o fato de conhecerem os lugares onde estiveram facilitou a comunicação, uma vez que sabiam do que estavam falando, assim como Gabriela – apesar de ela afirmar que havia se preparado anteriormente:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Gabriela: /.../ eu pratiquei. A realidade é que é minha cidade, porque sempre sempre eu falo que que é así!

No caso de Elkin, ele dispunha de anotações e, em determinado momento, “atrapalhou-se” em meio a tantos papéis:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(12:51) Elkin (durante a escuta do áudio, lembrou-se de ter se atrapalhado com os papéis): Aí fiquei nevoso, fiquei nervoso...

/.../

Profa.: Então você ficou um pouquinho nervoso?

Elkin: Em princípio sim. Incluso tinha dados dados escritos que não li. Fiquei muito nervoso rsrs

Após tempo de escuta, indaguei se suas anotações o atrapalharam:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: E se você não tivesse com as anotações, você acha que você conseguiria falar?

Elkin: Um::: sim, sim.

Profa.: Será que as anotações não atrapalharam, não?

Elkin: A::m::: Nao, acho que nao. Dá pra lembrar algumas a::m::: algumas coisas bem específicas, então eu olhava a folha, "ah vou falar disso", entao entao aí nao atrapalha. Mas como estava tudo bagunçado tudo desordenado fui procurar a o que iba a falar e aí se atrapalha, mas é por meu desordem.

Profa.: E por que você estava desorganizado?

Elkin: Por que no princípio no princípio ia fazer essa apresentação o dia em que a::m::: o italiano /.../ Esse dia eu tinha preparado uma folha com umas anotações e como trocamos o dia da apresentação então preparei outra... Nao, a::m:::.... acrescentei outras coisas e aí escrevi noutra folha entao aí ficaram mais folhas, mais desordem rrsrs Entao foi aí que atrapalhió.

Elkin havia se preparado para a apresentação por meio de suas anotações, com as quais, devido ao seu estado emocional, desorganizou-se no momento da fala. No entanto, ao falar de Popayan, de acordo com anotações no diário de campo, o aprendiz apresentou melhor fluência e maior espontaneidade, provavelmente por conhecer o lugar e por nutrir sentimentos por sua terra natal. Ademais, houve mais palavras do espanhol utilizadas, em relação à apresentação sobre Florianópolis.

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Você percebe diferença entre sua apresentação sobre a Colômbia e sobre o Brasil?

Elkin: Sim. Aí escuto muito mais seguro o que estou falando. Sim.

Profa.: Aí você ficou menos nervoso.

Elkin: Sim, menos nervoso. Já tava tranquilo, porque aí incluso a turma riô? Riu.

Profa.: Então houve um clima mais de descontração.

Elkin: Uhum!

Profa.: Ah tá, então talvez seja pela maior familiaridade.

Elkin: Claro. Claro.

O uso de “galera”, durante a apresentação, constitui uma curiosa construção de sentido para se referir a grupos populacionais presentes em Popayan:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Mas por que você usou "galera"?

Elkin: Hm::... Nao, nao sei! Não sei não sei.

Profa.: Eu achei tão interessante porque você falou de uma forma tão espontânea! "Aquela galera que mora aqui", sendo que galera, eu expliquei, é mais uma turma de amigos /.../ Mais você se lembrou como grupo de pessoas.

Elkin: Uhum!

Profa.: Você adquiriu esse sentido, é um grupo de pessoas, uma população.

Elkin: Sim, era isso.

Elkin: Uhum! Era isso que queria falar ... Mas acortei! Cortei? /.../ Encurtei.

Além da mescla português e espanhol, Elkin utilizou uma estrutura de uma variedade coloquial da língua portuguesa: *galera*. Ainda que inadequado ao contexto, o termo, naquele momento, fez sentido para ele, o qual, como explicitado na entrevista, foi entendido como “grupo populacional”. A prática translíngua do aprendiz, portanto, pode ser descrita de uso dinâmico, em que ele experimenta estruturas presentes em seu repertório para construir conhecimento e aprender, em contexto de sala de aula, as formas adequadas e inadequadas de uso.

O estado emocional de Carlos também pode ter influenciado no seu desempenho:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(1:07:23) Profa.: Cê ficou nervoso na hora?

Carlos: Eu sempre fico nervoso quando tenho apresentação! /.../ tchipo *así* ao longo da apresentação vai ficando mais tranquilo. É assim, sempre.

Profa.: E quando essas palavras fogem?

Carlos: ... aí fico em choc RSRS Aqui (.) claro fico (.) como que (.) mi cerebro meu cerebro fica aí (.) parado ... Enta::o como que nao sei nao se mexe RSRS

Profa.: Fica procurando ali não acha sinônimo, mas eu não posso usar espanhol!

Carlos: É:: isso aí! Acho que depois vai diminuindo /.../ Mais é questão dji vocabulário. É isso, eu acho.

Avalio positivamente a falta de prática anterior à apresentação, uma vez que, principalmente, ao falarem do país de origem, a espontaneidade sobressaiu-se a todos os aprendizes e, com isso, a mescla entre as línguas – e entre as variantes linguísticas, formal e coloquial – tornou-se mais evidente.

Em todos os casos, de acordo com as anotações no diário de campo, houve notória diferença entre as apresentações referentes ao Brasil e ao país de origem, o que foi percebido por alguns dos aprendizes:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(41:49) Profa.: E aí, Neo, como você avalia essa pre-esse comecinho da apresentação? Sobre:: o Peru?

Neo: É:: aí sim misturei um pouco mais espanhol né eu acho. E eu acho também porque estou pensando e-em Peru e penso em espanhol.

Profa.: Ah, então você pensava no Peru e pensava em espanhol.

Neo: Si, porque todos o... todos os te... ah eu me lembrava fatos todos em espanhol. Quando eu lembrava, por exemplo, quando falava no Rio de Janeiro, eu falava pensando que quando eu morê lá. E quando morei lá eu falava com a gente em português. Entó::n, as palavras, o que escrevia no lugar, naturalmente estavam em português. Entón y conhecia direto do português, não tradoci nada. En cam... É:: aí no caso do:: do Cuzco, eu tinha que traducir, porque muitas das coisas que ficavam no Cuzco están em espanhol o até em Quechua, né entó::n às vezes ficava complicado falar direto em português, porque tinha que traducir, né.

/.../

Observa-se um processo cognitivo, envolvendo a **memória**, principalmente concernente às vivências de Neo. Ao falar de Cusco, como não havia se preparado previamente, o aprendiz lembrava de suas experiências ocorridas em língua espanhola; enquanto a respeito do Rio de Janeiro, suas lembranças eram “em português”, embora, ao falar de ambos os lugares, a mescla de línguas estava presente.

Podemos sugerir que a construção crítica e criativa de Neo revela um **sentimento de pertencimento** em relação aos lugares de que fala, tendo na sua prática translíngua a

materialização de diferentes representações identitárias<sup>24</sup>: a de peruano, a de brasileiro, a de turista, a de embaixador, entre outras.

Pensando na representação identitária nacional, as anotações de campo e as gravações em áudio feitas em sala de aula revelam que o aprendiz “estava feliz” no dia de sua apresentação, uma vez que a seleção peruana de futebol havia sido classificada, no dia anterior, para a Copa do Mundo do ano de 2018:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Profa.: Peru foi classificado, né?

Neo: É um objetivo nacional.

Profa.: Inclusive foi feriado, né?

Neo: É que acontece así, as pessoas do Peru, o maior esporte que a gente pratica no Peru é futebol. O problema que o futebol que pratica o Peru é, agora está mudando um pouco, mas na verdade o povo que pratica futebol é muito mais relaxado, o futebol que a gente joga para falar com os amigos, distrair, pegar uma cerveja, então a gente vê isso por esse lado. Infelizmente, o jogo de futebol ainda não é muito profissional. O sea as pessoas que jogam melhor, que têm talento, que tem capacidade para jogar bem, elas jogam mais ainda acham que estão jogando com seus amigos para depois uma cerveja! Não mudam da cabeça, né?

/.../

(1:14:48) Profa.: Mas eu percebi uma coisa, o Peru tinha ganhado no dia anterior.

Neo: É:: ...

Profa.: Então...

Neo: Estava feliz, né!

Profa.: rrsr É, você chegou, né, com o sorriso aqui!

Neo: É RSRS /.../ É, na verdade todos os peruanos /.../ normalmente o nível de alegria do peruano é baixo, por aqui [faz gesto com a mão]. E lá é a personalidade de todo mundo. Mas nesse dia, a alegria virou por aqui [faz gesto com a mão indicando que a alegria das pessoas de seu país aumentou muito, e ri].

Profa.: Porque eu fiquei pensando nisso também, isso provavelmente influenciou...

Neo: Sim, poderia.

---

<sup>24</sup> Optamos pela construção “representações identitárias” em substituição ao termo **identidade**, o qual, segundo Hall (2006, p. 8), trata-se de um conceito “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea”.

Profa.: Né, principalmente quando você falou do Peru, né, você tem aquele sentimento de embaixador, né, tipo, e tem esse sentimento de "vamos dialogar mais, né, o Brasil, os demais, né, e se aliou ao Peru ter ganhado.

Neo: Um:: também. É uma boa experiência também. Treinta e seis anos nao ir ao Mundial /.../

O relato detalhado sobre as características das pessoas de seu país de origem, bem como um pouco de sua história - “trinta e seis anos sem ir ao Mundial” - compõe a experiência de vida de Neo, que concorda que a mencionada vitória pode ter influenciado no seu desempenho e isso, conforme observado, favoreceu a espontaneidade ao falar sobre o país de origem.

As experiências pessoais também moldaram o discurso de Gabriela, que não percebera a presença constante de “hermoso(a)” ao falar de Huaraz:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: Tem outra palavra que você repetiu muitas vezes!

Gabriella: Olhar, olhar, olhar rsrs

Profa.: Não. Hermoso ou hermosa que no português não tem.

Gabriella: No eciste hermoso.

Profa.: O que a gente tem, que é parecida, é formoso e formosa.

Gabriela: Ah:: no sabia!

Ao retomar essa discussão, no encontro de 14 de março, segundo anotações de campo, Gabriela explicou o significado<sup>25</sup> de “hermoso”. Para ela, é “mucho más que bonito”, “mucho más que lindo”, é “increíble”, “asombroso”, algo que “siente profundidad em su corazón”. Portanto, para falar sobre seu país de origem e sobre as montanhas que a circundam, a aprendiz não obteve, de seu repertório linguístico, léxico delimitado do português que permitisse a ela expressar seus sentimentos ao apresentar as fotos e as imagens de Huaraz, sendo o espanhol a língua nomeada mais adequada para traduzir seu afeto pela terra natal.

A afinidade com Florença também influenciou a escolha de Luigi:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

---

<sup>25</sup> Dados registrados no diário de campo.

Profa.: Tem uma relação afetiva com Florença?

Luigi: Si. É a cidade que gosto mais no meu país.

Com o objetivo de verificar mais profundamente a questão da afetividade, indaguei Luigi se percebeu diferenças na sua fala sobre a Bahia e sobre Florença:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(26:27) /.../ Aí eu queria, assim, se você viu diferença nesse, se existe, né, quando você apresentou sobre o Brasil e depois falou sobre a Itália.

Luigi: Um:: acho que nao, somente pode ser para o nome é:: para os nomes dos lugares, que certo nome do lugar em italiano são mais, sou mais acostumado a falar, entao mais fácil por nome do Brasil te-tenho que ler como dois vezes porque nao sao acostumado a falar este tipo de palavra, /.../

/.../

Profa.: Porque eu vi um pouco de diferença. Na parte da apresentação do Brasil e depois sobre a Itália.

Luigi: Mais pode ser que a parte do Brasil eu, o de antes eu busquei informações, e a parte sobre Florência nao preparei nada, o vídeo, depois falei o que lembrava sobre a cidade. Tá pode ser que esto havia influenciado.

Profa.: Isso influenciou.

Luigi: Ah. Isso influenciou... A fluência, os que.

Profa.: É, eu percebi que você estava com o papel, tava com as informações.

Luigi: Eu fiz o papel das duas, mais com a apresentação apresentação sobre o Brasil tinha todas as imagens, a fotografia que se se via como:: a história do que estava falando, mais sobre a Florência tem um vídeo que nao tava coligado, coligado?

Profa.: Não estava?

Luigi: Linked?

Profa.: Ligado.

Luigi: Não tava ligado com é:: con aquilo que eu tava falando, é somente um vídeo sobre a cidade e o que falava da cidade em general. No lugar do Brasil tava as praias, tava a foto da praia, tava a Chapada Diamantina, foto da Chapada Diamantina ton essa pode ser a diferença maior.

Ainda que Luigi tenha dito não ter percebido diferença em relação à sua fala sobre a Bahia e sobre Florença, é bastante perceptível sua espontaneidade ao falar da cidade italiana, quando todas as línguas de seu repertório misturam-se para expressar seu

conhecimento e suas experiências no lugar. Uma análise minuciosa revela parte da pronúncia do espanhol, com léxico do português, do espanhol e do inglês, com forte musicalidade do italiano principalmente ao final de palavras ou de sentenças.

Enquanto escutava o áudio de sua apresentação, percebendo a influência do espanhol, Luigi comenta:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(33:48) Luigi (com pronúncia do espanhol): Toda concentrada...

Claro está que Luigi escolheu Florença pela sua importância histórica, conforme ele mencionou na sua apresentação, e pela relação afetiva com a cidade, caracterizada como uma das cidades mais bonitas, onde ele gostaria de morar, tendo um sotaque “muito legal”, em sua opinião, além da comida:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(34:53) Profa.: Corto?

Luigi: Cut.

Profa.: Corte.

Luigi: Ah, um corte.

Profa.: Corte.

Luigi: Em italiano é un "talho". Mais a tradução de "talho" acho que é cortar. Não sei como é::, não sei não tenho ideia de como se fala em espanhol. Não corte então. Ok.

Profa. Corte. Ué, como que saiu esse corto?

Luigi: Ahm?

Profa.: Como saiu esse corto será?

Luigi: Ah:: ... Não é espanhol? Não tenho ideia.

Profa.: Agora não sei.

Luigi: Não tenho ideia.

Profa.: Você deve ter ouvido os caras falando, aí...

Luigi: Pode ser. Porque em italiano "talho" acaba em "o", mais eu sei que "talhar" é que é o verbo, o -ar é parecido ao verbo "cortar" em português, então, acho que coloquei a "o" no final em italiano "o", no verbo português "corto".

Profa.: Pode ser! A gente tem "retalho".

Luigi: Sou uma pessoa muito criativa.

Profa.: Não, mas isso é legal!

Luigi: Pode falar talho de carne?

Profa: Retalho. Mas é de pano.

Durante a conversa, observa-se, mais uma vez, as línguas presentes no repertório linguístico de Luigi, que utiliza estratégias diversas para comunicar-se e para saber mais sobre línguas nomeadas, utilizando-se da criatividade para aprender.

Além da beleza, da comida e do sotaque de Florença, Luigi lembra que foi lá a primeira vez em que “foi bêbado<sup>26</sup>”, ainda que confuso em relação ao verbo “ser” em português, sobre o qual ele alega que esse “erro” é comum na sua fala, mas somente na primeira pessoa.

Por outro lado, Gabriela, quando questionada sobre como se sentia ao falar de seu país, expressou sentimentos de tristeza e de desesperança em relação à corrupção que lá ocorre.

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2018

(1:21:55) Profa.: Como você se sente ao falar do Peru? Como você se sente ao falar do Brasil?

Gabriela: Ah, do do Peru eu eu me se::nto:: ... É:: a verdade é qual é m-meu emoção, meu emoção é:: é muito:: tristchi tristchi porque:: a a verdade minha cidade como falou também Neo né, o povo é humilde mais por debaixo tem bastante dinheiro, né. A corrupçao é mu::ito fatal em:: meu país, aqui:: a corrupçao nao sentchi porque, porque tem:: coisa por exemplo você va ao banheiro você encuentra papel higiênico, sabonetchi, no Peru no:: tudo, cada:: cada pessoa tem que levar seu papel higiênico, sabone::tchi né quando eksis- quando eksiste em realidade dineiro, só que por lo debaixo issas pessoas né que són secretários no compram y se levam todo o dineiro. /.../

Profa.: Então é um sentimento um poco de desesperança,

Gabriela: Sí, desesperança y cólera, né? No::n, as pessoas no no facem nada.

Profa.: E sobre o Brasil?

Gabriela: Ah sobre o Brasil, que é um país muito ordenado. É:: a eu gosto do Brasil porque academicamente está em bom bom rankin, né de estudo en suda e::n sudamérica, né, eu gosto de isso. E eu gosto também porque é um país organizado, né, eksiste corrupçao como em tudo país só que eu gosto é:: ordem.

---

<sup>26</sup> É provável que essa construção tenha sido influenciada pela língua inglesa – *I was drunk* - , sendo que a tradução direta do verbo *to be* é *ser* ou *estar*, dependendo do contexto.

Quando indagada se percebeu diferença entre quando fala do Brasil e de seu país, Gabriela argumenta em relação ao seu conhecimento do local em que esteve. Em outras palavras, pelo fato de conhecer o local apresentado sobre o Peru, segundo ela, foi possível desenvolver melhor o conteúdo, além de sua apresentação ter levado mais tempo em relação ao local falado sobre o Brasil. Ademais, como constatado no áudio, a aprendiz caracterizou os locais do Peru pelo termo “hermoso”, enquanto utilizava “bonito” ao referir-se aos locais do Brasil.

Conforme dito anteriormente, constatou-se que os aprendizes envolveram-se consideravelmente nessa atividade, tanto nas apresentações quanto na entrevista. Pela minha experiência como professora, percebo que, principalmente em contexto de imersão, é preciso proporcionar um espaço para os falantes falarem de si e de seu local de origem, fazendo da sala de aula multilíngue e multicultural um espaço colaborativo construído pelo professor e pelos aprendizes, de modo a utilizarem diferentes práticas linguísticas para ensinar e aprender de modo crítico e criativo, percebendo, da língua, o caráter de novidade, e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009).

Conclui-se que a sala de aula translíngue pode constituir-se num local em que os estudantes podem utilizar seu repertório linguístico completo, em que o professor tenha a oportunidade de entender seu funcionamento em situações comunicativas, podendo, assim, auxiliar os estudantes a melhor se adaptarem a contextos monolíngues. Nesse sentido, a questão afetiva e a espontaneidade no falar são fatores importantes na prática translíngue de aprendizes em contexto de imersão, que, apesar do conhecimento em relação às fronteiras que separam as línguas nomeadas, buscam, na integralidade de seu repertório, a construção de sentidos por meio das estruturas mais adequadas às necessidades de determinado momento.

#### **4.2.3. TRAÇOS INDIVIDUAIS: ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS E LIMITES**

Com um caráter de audácia e de curiosidade, Luigi lança-se em aprender novas línguas e as experimenta nos mais variados contextos em que se insere. Por meio de seu conhecimento metalinguístico e de seu vasto repertório, o aprendiz utiliza formas e estruturas, combinando-as de modo lógico e criativo, ultrapassando fronteiras com o

intuito de interagir ativamente com seus interlocutores, ainda que em meio predominantemente monolíngue.

Ao ouvir o áudio de sua apresentação, ele reconheceu várias características de línguas distintas, principalmente do espanhol, procurando entender o porquê isso acontecia. Entretanto, nem sempre Luigi percebe as características translíngues no seu falar:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(37:56) Profa.: Mas a sua fala tem muita coisa do espanhol, você falou olvidó, você falou poquito.

Luigi: Aqui?

Profa.: É!

Luigi: Ah si?

Profa: Sim!

Luigi: No lugar de esquecer? Opa!

Profa.: Sim! Não na apresentação, agora!

Luigi: Ah si?

Profa.: Um pouco, faz uns dez minutos.

Luigi: Nao:: nao percebi.

Profa.: Falou poquito! Agora há pouco! rrsr Um pouquinho!

Luigi: É mai também quando foi pra:: pra:: Bolívia, no lugar de muy e mucho falei somente muito, /.../ y:: vale... Quando foi praí como na semana para falar tá comecei a falar vale, quando foi pra aqui uma semana para para parar de falar vale, começava outra vez a falar tá.

Profa.: Parece um período de adaptação. Ou readaptação.

Luigi: Si. Nao sei se depois que vou como conseguir de falar bom as duas línguas, as duas línguas, vá, isso vai a mudar, mais:: agora:: que:: nao falo as duas muito bom é:: ainda tenho esto período de adaptação que:: preciso para começar...

Profa.: A diferenciar, né.

Luigi: Uhum.

É possível reconhecer a habilidade de adaptação do aprendiz, embora, em sua opinião, ele não fala bem espanhol nem português, demonstrando ter dúvidas se conseguirá diferenciar ou “separar” ambas as línguas em sua prática oral, dada as semelhanças. Nota-se que ele tem bem definidas as fronteiras que delimitam as línguas

nomeadas, embora elas desapareçam em comunicação espontânea, provavelmente porque ele se perceba compreendido.

Com objetivo de levar Luigi a compreender a mescla de línguas em sua prática, relembro sobre o período em que esteve em contato com cada língua nomeada:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Profa.: Afinal, foram seis meses de espanhol e três meses de português, né.

Luigi: Si. Mais a diferença também é que aí a Europa, então aí muito é:: a cidade tinha muitos intercambistas, então aí falava muito inglês y:: espanhol também, mais comecei a falar espanhol depois de um ou dois meses e meio y:: falava muito italiano e todo. Aqui, todo dia eu escuto somente português português só a aula também em espanhol, mais aqui sou muito mais dentro à língua que:: quando eu foi em Espanha.

Luigi enfatiza a importância do aprendizado em contexto de imersão, principalmente quando em contato com “falantes nativos”, no caso de sua experiência no Brasil. Conforme ele afirma, ainda que estivesse em contexto de imersão ao aprender espanhol, era constante o contato com outras línguas, como inglês e o próprio italiano, o que pode ter acentuado sua habilidade em utilizar, completamente, seu repertório linguístico, estimulando sua criatividade e sua consciência metalinguística.

Em citação a Cavalcanti (2013), Lucena (2015) afirma que a translinguagem “evidencia, portanto, combinações complexas das línguas e nos permite problematizar a competência linguística<sup>27</sup> como habilidade de combinação de recursos em práticas de linguagem específicas”, a exemplo do que aconteceu com Luigi ao criar o verbo “sanguear”, na sua apresentação, explicitando sua habilidade criativa com as línguas, tendo, ainda, uma explicação lógica para o novo verbo:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(45:04) Luigi: Ah porque em espanhol *sangue* é *sangre* e as pessoas começam sangrear então aqui *sangue* deveria começar *sanguear*.

Profa.: /.../ ainda que a maioria dos verbos em português termina em -AR! Né, então você pegou “sangue” e acrescentou -AR! Porque a gente tem “passar”, por exemplo. Né, de passeio, passear. Por que não *sanguear*, né?

---

<sup>27</sup> Podemos pensar que, sob a perspectiva da translinguagem, a competência linguística não se refere à habilidade de sequenciamento de estruturas de determinada *língua nomeada*, mas de combinações complexas disponíveis no repertório linguístico, que levam à construção de sentidos.

Luigi: Para mim fez sentido.

Profa.: Mas fez mesmo! Totalmente. Olha só, que interessante! Mas, né, sangrar.

Luigi: O que falei antes, normalmente quando falo, o lembro de algo o:: misturo:: o que eu sei como em inglês, existem /.../ muitos verbos que são criados do nada, bu! Fazer bu. Em inglês, existe o verbo "buing" /.../ Qualquer coisa, coloca o final é "ing" da palavra da:: do nome. Então, sangue, sangrear.

Profa.: Sangrear! Né? Criar.

Luigi: Criar.

Profa.: Criar.

Luigi: O que eu falei?

Profa.: Criar. É criar. Acho que o espanhol que é criar.

Luigi: Ah, em italiano é creare.

Profa.: Ah sim, creare.

Observa-se que o “diálogo” entre as línguas do repertório linguístico de Luigi é constante, seja para adaptar-se ao meio de inserção, seja para explicar os usos das estruturas criadas por ele ou “emprestadas” de outras línguas, constituindo-se numa unidade plural e diversificada que faz sentido para ele.

Durante a apresentação de Luigi, em aula, houve a participação de seus colegas com perguntas e curiosidades sobre Florença, conforme constatamos no áudio. Eles, por sua vez, tinham na sua fala, em português, características do espanhol, por serem de origem hispânica. Tendo isso em conta, perguntei a Luigi se, ao ouvi-los, ele confundia-se pelo *portunhol* criado na sala de aula, ao que ele respondeu:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(50:49) Luigi: É que::... Acho que também se se eu escuto algo em espanhol que na::o seja como é:: olvidar ou algo quando eu sei que são diferentes como na:: gramática algo pequeno não vou tampoco perceber que não é português. Isso é:: então::o quando falo com meu amigo que:: são falante de:: espanhol... tá? A gente se entende sem saber sem sem que eu é:: sss... sem eu saber? Sa-bia.

Profa.: Sem que eu...

Luigi: Soube?

Profa.: Saiba.

Luigi: Ah. [br:: – faz ruído com os lábios] Sem que eu saiba se ele está falando em português portunhol o:: espanhol eu entendo então::o /.../ Alguma vez eu escolhi de fazer básico em espanhol também para... é:: ver as diferenças entre as duas então

alguma vez comecei aprender uma palavra nova em português alguma vez pergunto para:: os espanhóis na:: no curso como é esta palavra em espanhol? Somente para dividir as duas.

Luigi admite que, na interação com falantes de espanhol, a comunicação acontece espontaneamente, isto é, sem perceber o uso de determinada(s) língua(s) nomeada(s). Identifica-se, mais uma vez, segundo o relato do aprendiz, o uso de seu repertório linguístico de modo completo, para estabelecer comunicação.

Percebe-se, ademais, o caráter investigativo de Luigi na busca do conhecimento em relação às especificidades entre as línguas nomeadas, com o objetivo de melhor saber suas características singulares para, por fim, separá-las devidamente, ainda que isso não seja tarefa fácil para ele. No caminho dessa “descoberta”, Luigi transita, a todo momento, pelas fronteiras linguísticas de sua língua materna, da língua falada por alguns amigos de origem hispânica, do português em contexto de imersão e, quando falham todas as tentativas, do inglês, para aprender sobre cultura e para poder se comunicar com sucesso.

Considerando Luigi um falante multilíngue, as fronteiras entre o espanhol e o português são ainda mais dissolvidas que as fronteiras existentes entre o português e sua língua materna – ainda que as marcações do plural em português desapareçam por causa do italiano - , por isso ele assume um comportamento que acentua sua habilidade de interação social, a fim de investigar, averiguar, descobrir, testar, redescobrir as melhores formas de se comunicar nos vários meios socioculturais em que se insere.

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(53:46) Luigi: Quero aprender francês mais até agora acho que é bastante diferente que espanhol e português são demais parecida para mim. Mais depende porque é:: faiz duas semana a gente tinha como:: a gente feiz o:: churrasco dos pais e uma:: avô do meu companho de répi lá da Itália entao comecei a falar con ela mais falei “você” e depois falei en italiano, mais falei “você”. E aí:: é somente hábito:: de:: de falar todos dia quando falar con alguém “você” tampoco a gente u-tiliza usa /.../ a gente nao usa:: as pessoas nao precisa em italiano todas as conjugação sao diferente para cada pessoa você nao precisa falar você:: e blá blá blá mais mais de todo jeito era meu idioma mais falei “você”! Eu sei pode ser porque tava na minha répi onde eu falei somenti:: português eu falei para ela “você”. Depois de cinco segundo:: foi tudo bom mais comecei com “você”.

Com um exemplo ocorrido em contexto natural, Luigi percebeu que fez uso do português de modo espontâneo para falar com uma interlocutora de seu país de origem. Sua hipótese é a de que o uso do pronome “você” pode ter sido consequência de um hábito linguístico ou, ainda, pelo fato de ele estar em contexto monolíngue de uso do português. Ele ainda observa que, diferentemente do português, em italiano não há o uso constante dos pronomes, o que sugere a integração cultural do aprendiz em contexto brasileiro.

Com base no aparato teórico referente à translinguagem, percebemos que, diferentemente de uma troca ou mudança de códigos, as línguas que compõem o repertório linguístico dos aprendizes não são limitadas, transcendendo fronteiras de modo que o sujeito construa sentidos e interaja no meio de acordo com suas necessidades adaptativas, tendo influência, ainda, de suas características individuais. Como afirma Lucena (2015, p. 84), “*translinguajar* não significa somente alternar códigos, uma vez que os participantes, ao *translinguajarem*, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados”, mas “levam a cabo suas intenções comunicativas”, sendo que “a comunicação se concretiza não somente pela alternância de uma língua para outra, mas pela compreensão que os participantes têm de seus mundos bilíngues”, ou multilíngues, no caso de Luigi.

Por outro lado, a tentativa de Carlos em delimitar fronteiras entre o espanhol e o português ocasiona “lacunas” expressas por pausas e interrupções em sua fluência. Tais “lacunas” são justificadas pela falta de vocabulário:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

(31:52) Carlos: Esqueci todo rsrs

Profa.: Mas você esqueceu por quê?

Carlos: Porque não tinha vocabulário /.../ Eu não conseguia a palavra para... Chutar? /.../ Trato de que tudo saia português. Quando não tenho tenho palavra, demoro um pouco mais, acho um sinônimo. Pum, pego aí. É assim rsrs /.../ não conseguia atingir a palavra correta. /.../ Como último, como se fala? Recurso, eu uso espanhol. /.../ E a maioria desses coincide.

As fronteiras traçadas por Carlos definem-se pelo “erro” e pelo receio de falar *portunhol*, considerado por ele, como vimos, um “falar mal”. O aprendiz, todavia, ultrapassa essas fronteiras sem o perceber, principalmente quando elas se dissolvem na pronúncia e em certos sons, como o “b” e o “v”:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Carlos: Eu sei que tenho que facê-la, mas quando estou falando às veze nao dá para lembrar. Fazer essa distinção rrsr /.../ A gente não tem, entao é difícil aprender.

E nas estruturas frasais e lexicais:

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Profa.: E você percebe quando você fala *grados*?

Carlos: Mas de *haber falado*, nao tem jeito de voltar! rrsr

Ainda que Carlos conheça as estruturas em português, como é o caso de “*graus*”, ele utiliza a mesma em espanhol. Isso pode ser reflexo das ações de ultrapassar fronteiras por meio de sua **curiosidade**, uma vez que o aprendiz busca conhecimentos diferentes por se definir “curioso”, conforme vimos na sessão *As representações sociais*.

Entrevista Inicial 5 – 1 dez. 2017

Profa.: Então você não se tornou linguista, se tornou engenheiro!

Carlos: É. rrsr Na verdade, como se fala... Minha carreira nao vá a ser engenheiro, vá a ser músico, mas... Eu virei para engenheiro.

Profa.: Músico?

Carlos: Sim, sou músico. Bueno, nao sou músico, fazia música.

Percebemos o deslocamento de Carlos por áreas de conhecimento distintas: línguas, música, engenharia, o que, a nosso ver, transparece no seu falar, que é constituído por um repertório variado de sons e estruturas, construído pela curiosidade em aprender novos conhecimentos.

Ávido por aprender, Neo evidencia traços individuais que devem ser transpostos, para favorecer seus deslocamentos e estabelecer interação no seu ambiente. O relato de trajetória biográfica explicita os limites ultrapassados:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(10:37) É sí, también. É um pouco isso, acontece a misma coisa en inglés para mí né entón eu é::... Lembra, eu sou tímido! Eu sou tímido é:: entón no gosto de falar em frente das persoas. Mi natureza no é así.

Professora: Cê tem certeza?

Neo: Tenho muita certeza disso. Eu luto constantemente com isso.

Professora: Tímido?

Neo: Sim. Supertímido, na verdade.

Professora: Nossa, não pareceu!

Neo: Non... A vida é complicada.

Curioso é o fato de Neo mencionar sua timidez, uma vez que, em sala de aula, sempre foi comunicativo, interagindo com todos os colegas, sendo o primeiro a iniciar uma discussão.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(11:11) Eu tive una vida inicial, una vida de de de criança é:: é:: eu acho que uma mistura de cosas boas e também uma mistura de cosas muito difíceis. Eu trabalho desde os once anos, por exemplo. Entón trabalho na rua, né, e... E foi complicado no início, né. Eu mas eu trabalhava na rua non porque meus pais falaram para mí você tem que trabalhar, nón porque daí a situação era difícil. Entón, eu trabalhava na rua, mais trabalhava é:: na época que eu no tinha:: escola, né. Por conta de que eu sabia que para o próximo ano da escola eles não tinham para comprar livros. Eles no tinham para comprar /.../ E:: esse negócio aí ayudó muito para entender primero que na verdade ser tímido es um problema. É:: imagina, eu tenía tinha que vender na rua né, entao você no pode ser tímido, né rrsr /.../

Alegando ter passado por dificuldades na infância, Neo percebe que a característica de ser tímido pode ser um problema em situações em que é necessário estabelecer comunicação. Por esse motivo, ele relata o fato em que teve de superar sua timidez pela primeira vez:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ Estava muito, é... Aí:: é:: cora-corajoso em fazer isso, porque en verdad tava morto de medo. Entao fiquei con esso aí e saí na rua. E a primera cosa que me aconteció é que eu fiz amizade con meninos aí que también vendia na rua, né? Eu tinha once anos, eles tinham algunos dez, outros doce, trece... Entao é::... era muito engraçado, porque como eu no no estava costumado a a vender, eu tinha... no sé, você olhava, "esse cara aí é inocente, pobrezinho", entao a gente falava assim, entao que acontecia? Entao eu salía a vender, né? E a gente, "ah, que bonito!" todo iba

perto de alguén, iba a caminando para mí e o cara olhava aí, VUM... rsrs Ele corria e vendia, entendeu? Eu no no chegava a vender, porque nunca... Porque tinha medo de de tocar nas pessoas e o cara, ah nao esse sí, vo vender... E vendia. Foi a primera coisa que aconteció. Tón o segundo día non foi assim.

Professora: Então você percebeu que sua timidez...

Neo: É um problema.

Professora: Atrapalhou.

Neo: E atrapalhou muito no início, sabe, a ideia que eu tinha era ganhar dinheiro, para vender. Era um problema eu acho que para una criança é um problema grande, né. /.../ Tinha um problema de timidez. Mas tenía que resolver, né se no:: porque o problema era grande e fosse porque, eu acho que nao huvesse acontecido isso, é::... Seria completamente diferente. Foi isso. Isso mudou todo. E o primero dia de sair na rua.

Ao avaliar sua situação, o pequeno Neo tomou a decisão de trabalhar sua timidez, de modo que a conseguisse superar, para alcançar seus objetivos.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Professora: Ah, então você começou a trabalhar essa timidez.

Neo: Urrum! Desde esse dia.

Professora: Mas você ainda se considera tímido?

Neo: Sim. Sim, porque, a timidez eu acho que é assim, é a ti... eu me considero tímido é::... internamente, se você fala, você para os demais é tímido? Eu acho que nao. Mais internamente, eu preferiria ficar sozinho, é...

Professora: Introspectivo.

Neo: Introspectivo, né? Introspectivo, eu ficaria melhor em um laboratório fazendo as cosas sozinho e mirando todo mundo pelo *skype*. Ou no máximo, né rsrs

Professora: Você é mais introspectivo, então!

Neo: Sim. Sim. A gente que me ahm, está mais perto de mi, né, minha mulher, por ecemplo, meus amigos mais perto, eles entendem isso de mi, né. Sabem que, por ecemplo, estou aí pensando em nada aparentemente, no mais estou vendo algumas coisas mentalmente, e nao é porque eu queira você, ou nao queira as pessoas que estao perto, sino que... simplesmente sou assim, né?

Para Neo, superar seus limites está relacionado com a motivação em aprender, incluindo aprender uma língua estrangeira. Conforme constatado, o ambiente criado na

sala de aula favoreceu o desempenho do aprendiz, que viu uma oportunidade de, ao participar das atividades de produção oral, manter-se na superação de seus próprios limites:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Professora: Você é mais reservado, né? Mas eu não percebo, na aula você fala bastante.

Neo: É, procuro falar também, né. Eu procuro falar, porque é engraçado também é:: para mim aprender é sempre muito bonito. Eu sempre quero aprender, né, as coisas que sempre gustaram, me gustaram, por exemplo eu trabalhei para estudar. /.../ É a motivação que sempre que sempre tive na vida.

Além dos limites de sua timidez, pela descrição de sua trajetória biográfica, Neo transitava, ainda, pelos limites culturais no seu meio de trabalho, ao manter contato com pessoas de várias nacionalidades:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: Agora último trabalho no Peru é um trabalho que eu acho que era muito bom, eu era gerente de uma empresa americana /.../ Mas era um trabalho muito estressante, os americanos são muito exigentes, né. Tinha um pessoal da Argentina também, de Brasil mesmo, do Peru, de Chile, e também pessoas dos Estados Unidos, então todas essas pessoas me cobravam para mim coisas, né?

E, para além dos limites geográficos:

Neo: Então decidi é:: é:: postulei uma vaga na bolsa de estudos daqui [Brasil], minha mulher falou para mim a possibilidade, e:: quando:: aconteceu isso, obviamente falei com todo mundo lá no trabalho, né, é:: para que eles entendam a situação e que eu queria estudar fora, nunca estudei fora, então era oportunidade.

Neo chegou ao Brasil em março de 2017 para estudar na mesma universidade em que se inscreveu no curso de extensão de português, estando, até o momento da entrevista, por oito meses no Brasil. Nos trechos transcritos, percebemos a presença de muitas características do léxico do espanhol, mas é na pronúncia que sua língua materna se faz mais presente, como ele mesmo assume, conforme veremos adiante. O aprendiz expõe os

limites da timidez e suas motivações em ultrapassá-los: a sobrevivência por meio do trabalho, aliada ao desejo de estudar e de aprender. Nesse sentido, ele ultrapassa, além das fronteiras da timidez:

**Fronteiras geográficas:** do Peru para o Brasil, tendo de adaptar-se a outro modo de vida, outra cultura;

**Fronteiras linguísticas:** tendo o espanhol como “aliado” do português, tanto para divulgar seu país, no papel simbólico de “embaixador”, quanto na apresentação de seu trabalho na sua qualificação;

**Fronteiras no trabalho:** um dos membros da banca do exame de qualificação de mestrado de Neo elogia<sup>28</sup>: “é quali ou defesa? /.../ tá bem, tá muito adiantado”. Neo conseguiu avançar seu trabalho de modo que a banca classificou-o como “muito bem escrito”, estando num nível não de uma qualificação, mas de uma defesa, cujas análises, de acordo com um dos membros, “eu vejo, no decorrer do texto, a quantidade de análise que você fez, imagino que foi muito superior àquilo que você apresentou aqui na na na dissertação, entendeu? /.../ Imagino o quanto que você fez /.../”.

**Fronteiras sociais hierárquicas:** Segundo um dos membros da banca, “eu já prefiro uma banca assim mesmo do que um fala, o outro fica esperando [risos], fazendo um bate-papo, eu acho mais interessante e produtivo do que a tradicional”.

Neo apresenta uma característica individual que pode ser definida como alguém que ultrapassa limites ou fronteiras, o que se reflete na língua e na forma de comunicar-se. Sendo assim, ele consegue adaptar-se ao meio, tornando-se parte integrante dele, transformando-o de modo que seus interlocutores atuem numa construção conjunta de significados para aprender e para produzir conhecimento por meio de uma comunicação interativa e dinâmica, diferente do modelo “tradicional”.

Ainda em relação à interação entre Neo e a banca de sua qualificação, observei que todos atuavam de modo espontâneo e de descontração, em meio a risos, sugestões e discussões, das quais o aprendiz participava ativamente, independentemente das relações hierárquicas existentes entre ele, seu orientador e a banca.

Voltamos, assim, à teoria da translinguagem, sobre a qual García et al. (2017) acreditam que o repertório linguístico dos estudantes, rico numa amplitude de sons, palavras, (re)ordenamento de sintaxe, etc., quando usado em sua totalidade, pode auxiliá-los no seu potencial expressivo, em como e em por que são feitas certas escolhas com

---

<sup>28</sup> As afirmações dos membros da banca do exame de qualificação do mestrado de Neo foram registradas em anotações de campo.

relação ao uso da língua. Com isso, é possível desafiar estruturas hierárquicas opressoras e questionar a rigidez de certas regras, enquanto a produção e a troca de conhecimentos em sala de aula – e mesmo em contextos sociais naturais - mantêm-se constantes, ao mesmo tempo em que as práticas translíngues dos sujeitos bilíngues ultrapassam fronteiras e desafiam as relações hierárquicas.

Neo, por outro lado, não manteve uma postura de desafio ou de questionamento sobre as relações de poder, mas, por meio do seu falar translíngue, colocou-se de modo espontâneo, como alguém que detém o domínio do conhecimento, estando apto a dialogar com interlocutores mais experientes em relação à sua posição de aprendiz ou de mestrandando, exatamente como ele age em sala de aula.

As ações de Neo, tanto em sala de aula como no ambiente de trabalho, mostram seu objetivo explicitado na narrativa de sua história de vida, na sua trajetória biográfica, que é o objetivo de estudar, de aprender e de construir conhecimento, constituindo-se, ainda, como sujeito ativo e transformador de seu meio.

Tendo em vista a “mescla” do português e do espanhol presente na sua produção linguística, no momento da entrevista após sua qualificação, eu quis explorar essa questão, ao que Neo devolveu:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

(8:33) Neo: Acontece así por ecemplo estava pensando un poco si es... pero tem que ver un poco con a cultura tá? De de de Peru. Tá eu vou falar un poco da cultura agora. Em Peru é muito comum em Peru tive mu monte de problemas muitos anos né? Y:: quase quando eu era criança muitas pessoas de Peru viajaram para outros países parecido ao que aconteceu con Venezuela né? Venezuela ficou ruim, parecido, Peru ficou ruim e todo mundo foi, o que podia, foi embora né? Entón que acontecia? Como ninguém sentia o:: é:: orgulhoso se fala né? Se sentia orgulhoso de Peru entón eles iban por exemplo eu iba para Argentina né? Ficava na Argentina e toda semana eu falava como argentino. Entendio? Porque para que as pessoas no no:: perceban que você não é daí ou que você é de Peru mesmo. Entons era o que acontece mesmo muita gente falava de alienação né? (9:39) Eles tón os peruanos que saíam fora quando eu era criança eles sempre voltavam ou era era era até engraçado porque a gente as pessoas até brincavan con isso né? E que eles voltavan co::n éee a fala dos outros países você ia para "Maiami" e falava "cubanizado" [imita o sotaque] né e eles um mês dois meses né? Eles ficavan lá poco tempo lá y falaban así. Era muito comum isso.

Professora: Eles perdiam, eles não queriam a identidade.

(10:12) Neo: É, não querian, isso eles nao querian a identidade y eu sempre fiquei chateado disso eu sempre de criança fiquei muito chateado disso eu falava "cara você fala, non fala así é:: por que fala así? No precisa falar así". Y entón eu falo ingleis por exemplo quando eu falo ingleis minha pronúncia no... no falo muito o no tento falar muito como um:: cara dos Estados Unidos né?

Professora: Então você não faz questão de adquirir o sotaque do estrangeiro.

(10:42) Neo: I::sso. No gosto de fazer isso. Y no gosto de fazer isso y acho que non conscientemente, inconsciente na verdade. É inconsciente. Entón eu falo o que tem que falar con as palavras, a estrutura...

(10:57) Professora: Mas você tem consciência!

Neo: Sim, eu tenho consciência do assunto, mas trato de pensar por que faço isso, né?

O próprio Neo assume que não busca ter o mesmo desempenho de um “falante nativo”, o que, para ele, seria, com base na sua história de vida, negar quem ele é, como o fizeram os emigrantes de seu país, que, segundo ele, ao retornarem, falavam como pessoas de outras localidades. Ele citou, ainda, um exemplo de um ex-chefe peruano que morou no Brasil por quinze anos. Incomodava-o o fato de que essa pessoa, nesse período, “abandonou” o espanhol, o que pode ser constatado (resumidamente), pela afirmação a seguir:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

(12:30) Neo: O português dele era português [...]

Professora: Mas era melhor...

Neo: Mas era melhor do que espanhol e quando falava espanhol ele misturava. Quando ele falava direto português ele falava português, não misturava nada ou muito pocas palavras mismo. E ele preguntava, como escreve "sugestão" en espanhol? Esqueci.[...] Achava engraçado mas é a história do porquê eu penso así, né? No ten nada que ver se está ruin o no está ruin é só é depende da ideia das pessoas. Mas en mi experiência foi un momento un poco complicado pra mim de criança entón ficava chateado con essa situação mas era de criança mesmo /.../ eu pensava así todo mundo se vá fora todo mundo esquece que es peruano e aqui eu tô trabalhando aqui desde às cinco horas da manhã e:: fiquei aqui no Peru né? E:: entendió? Entón era un poco essa ideia que eu tinha... Quedó! Quedó até agora rrsr

Neo alega ter dificuldades em falar *línguas estrangeiras*, ainda que consiga estabelecer comunicação com seus interlocutores.

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

(14:26) Na verdade eu tento falar melhor outras línguas eu sempre fui difícil de aprender outras línguas. Quando eu aprendi inglês, era o último da aula, né? Todo mundo falava inglês /.../ até agora eu no falo bem inglês pero tem outras pessoas que têm mais facilidade de adquirir a língua.

Ainda que Neo admita que tem dificuldades em falar – não em aprender! – uma outra língua, ele reconhece o mérito de quem o consegue:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

(17:00) Mas é isso agora eu tava pensando /.../ é mais agora é distinto, quando escuto por exemplo um cara que fala muito bem uma language, "aí cara parabéns!" é bom, mais aqui ficou ya:: muito difícil para mudar isso em minha estrutura de pensamento. Acho que é isso.

Neo seria reconhecido como alguém que fala uma forma fossilizada do *portunhol*, não havendo evolução devido ao fato de já ter passado, há muito tempo, pelo período crítico hipotetizado por Selinker. No entanto, na investigação aprofundada sobre suas percepções ao próprio desempenho, constatamos que a percepção cultural de Neo sobre falar uma língua estrangeira está além das formas e estruturas linguísticas, o que torna questionáveis os conceitos de interlíngua e de fossilização.

O aprendiz demonstra estar consciente de que, na sua produção oral, há espaço para o português e para o espanhol, por questões históricas e subjetivas. Assim, enquanto alguns aprendizes apresentam práticas translíngues de modo relativamente espontâneo, outros, como Neo, apropriam-se delas como forma de resistência (CANAGARAJAH, 2013, p. 50), mantendo-se na “fronteira” entre essas línguas, enquanto ultrapassa todas as outras, externas ou internas, geográficas ou ideológicas, pois, a nosso ver, quando se trata da busca pelo conhecimento, elas não existem.

## **CAPÍTULO V: RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE**

Iniciamos este capítulo com o mesmo questionamento feito por Bakhtin e Volochínov (2009, p. 93): “em que medida um sistema de normas imutáveis – isto é, um sistema de língua [...] – conforma-se à realidade?” A resposta sugerida pelos autores coincide com as reflexões oriundas das análises desta pesquisa: na medida em que a língua, com as ininterruptas mudanças de suas normas, adapta-se ao contexto e a um dado momento histórico.

Bakhtin e Volochínov (2009, p. 95) complementam, ainda, que “a consciência subjetiva do interlocutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas”, sendo o sistema linguístico “produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”.

Assim, num ato reflexivo, os aprendizes avaliaram positivamente a atividade de escuta e de análise do áudio de sua apresentação, alegando ter havido benefícios para a avaliação do próprio desempenho linguístico.

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(56:05) Luigi: Foi legal... Demais porque eu queria é:: tinha que já buscar sobre a Bahia porque /.../ teoricamente tinha que ir na Bahia entao fiz as dois coisas junto busquei aonde queria ir e fiz a:: e fiz a apresentação.

Professora: E pro seu português foi bem? Foi bom também?

Luigi: Ach /.../ Foi muito legal que a gente fez agora junto só queria escutar meu sotaque foi um:: [busca construir sentido com apoio no italiano e no inglês].

Professora: É:: nossa foi um balde de água fria! rrsr

Luigi: Um balde de água fria /.../ Isso foi isso. É bom.

Professora: Então você não imaginava que seu sotaque tivesse...

Luigi: Nao porque tampoco nunca escute::i é:: alguém falar português com sotaque italiano porque sou o único italiano que conheço no Brasil /.../ Entao:: nunca escutei o:: português italianizado o é:: hoje foi a primeira vez foi bastante, um balde de água fria.

As reflexões de Luigi apontam sentimentos de surpresa e frustração ao ouvir, pela primeira vez, seu “português italianizado”, afirmando que isso tem relação com sua facilidade em aprender:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Professora: Mas você ficou frustrado, ou algo assim? Surpreso!

Luigi: prrrrr [ruído com os lábios] os dois... Queria:: ser melhor mais:: /.../ acontece con todos na universidade nao somente con línguas /.../ (58:03) só estou (.) só estou (.) sou acostumado como sacar é:: boa nota:: entao aprender algo rápido e todo entao quando nao consigo aprender tao rápido quanto quero fico poco puto mais. Quero aprender mais.

Mesmo assim, Luigi afirma ter obtido avanços nos três meses em que esteve no Brasil, conseguindo entender e comunicar-se em português. Ao final, ele retoma o exemplo do falar do “falante nativo” e de seu desejo de falar como tal, sem parecer um estrangeiro:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(1:01:01) Luigi: nao sei quanto tempo vai demorar para que :: /.../ um minuto de:: conversas:: conversação posso parecer nao um gringo mas ainda vai acontecer.

Ainda que Neo utilizasse a língua fluida e espontaneamente, estabelecendo comunicação integral e bem-sucedida, ele voltou-se para o reconhecimento de seus “erros” e para a busca de soluções para repará-los.

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ ajudou muito para entender um pouco também onde eu normalmente eu falo errado, né, e um pouco também entender por que falo errado.

Profa.: E você conseguiu entender o porquê?

Neo: Ahm sim, sim. Eu acho que sim. Primeiro é porque eu faço a tradução de espanhol para português ainda, pensando em português, né? Entao preciso pensar um pouco mais em português. É a primeira coisa. E a segunda eu acho que também um pouco praticar mais. Entao sao duas coisas.

O mesmo ocorreu com Gabriela, que pontuou aspectos gramaticais, como modo e tempos verbais, bem como a mescla entre as línguas e o vocabulário:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: E você gostou dessa atividade? Você acha que ela contribuiu com alguma coisa?

Gabriela: Sí, ela contribuiu para falar sobre os modos subjuntivos, né? A divisão presente, passado, futuro, isso permite para desenvolver-me e conhecer como agora que falo, né, fêmea, macho, que muitas pessoas não falam.

Profa.: E a apresentação?

Gabriela: Ah, apresentação? Que eu falei, é:: é:: (.) como eu escutei agora minha voz eu escutei que as características são mescladas em meu idioma também português mas eu entendi porque eu também humm ah falo português, né, só a entonação, as diferenças, as modificações, assim né, que agora vou, alegria que alegria, não sabia isso. Eu falava alergia né assim.

Com conhecimento metalinguístico e habilidade de autoavaliação, os aprendizes são capazes de avaliarem seu desempenho linguístico, de modo a reconhecerem características de línguas nomeadas em sua produção oral, ainda que considerem “erro” a mescla de línguas. Nesse sentido, as práticas orais translíngues desses aprendizes revelam que, no momento da fala, são dissolvidas as fronteiras entre as línguas nomeadas português e espanhol, de modo que, pela similaridade entre elas, os aprendizes “confundem-se” e constroem seu discurso utilizando léxico de uma e de outra língua, compondo uma língua unitária, a exemplo de Elkin:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(1:19:27) Elkin: Aí me confundi! (.) Tava carr-carr [usando “r” velar] car-regador? Não sabia como falar. Era... nós chamamos *cargueros*. Mas aqui seria um:: (.) carregadores. Então aí só (.) confundi!

Tendo em vista as considerações de Fiorin (2017) em relação a língua, a qual, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, observamos que os aprendizes-participantes desta pesquisa se inseriram, linguisticamente, numa série de ações e de práticas sociais em contextos determinados (sala de aula e espaço acadêmico), usando seu repertório linguístico com base na natureza ideológica, fluida e inacabada da língua

(GARCÍA e WEI, 2014). Sendo assim, os aprendizes de língua constroem sentidos de acordo com suas perspectivas, sejam elas relacionadas ao conceito de língua, sejam baseadas em uma visão cultural e ideológica em relação a si mesmo.

Apesar de as concepções de língua, na perspectiva da translinguagem, extrapolarem suas definições como um sistema de formas e estruturas independentes de ações humanas, foi constatado que a perspectiva de todos os aprendizes sobre língua relaciona-se à visão estruturalista, cujos conceitos de "certo" e "errado" influem no seu desempenho linguístico, resultando numa visão crítica por parte de cada participante sobre a mescla de línguas, ou sobre o portunhol.

Sob a perspectiva da translinguagem, sendo língua um sistema dinâmico e propício a inúmeras possibilidades, conclui-se que os aprendizes fizeram uso de seu repertório linguístico de modo satisfatório, manifestando, em suas práticas translíngues, a construção de sentidos que levou ao estabelecimento de comunicação e boa interação na sala de aula e nos ambientes naturais de uso linguístico.

Conclui-se, ainda, que as representações sociais atribuídas por cada aprendiz a si mesmo, as questões afetivas, a espontaneidade e as características individuais, resultantes principalmente da trajetória biográfica, consistem numa forma de entendimento do mundo e da realidade local. Os diversos usos do repertório linguístico permitem, assim, adaptação do falante multilíngue a contextos monolíngues, havendo estratégias específicas para que essa adaptação seja favorável à integração do falante em seu meio.

Com relação ao contexto criado na sala de aula, para a realização da atividade de aprendizagem de PLE e para a geração de dados à pesquisa, constatou-se que a translinguagem leva à criação de um espaço social que permite a exposição das dimensões da história de vida e das experiências pessoais do falante multilíngue, num desempenho coordenado e significativo (GARCÍA et al., 2017). Nesse sentido, os aprendizes-participantes expuseram sua história na medida em que mencionavam suas trajetórias e seu conhecimento a respeito do país de origem e sobre o Brasil, construindo um espaço de interação em que todos participaram com contribuições ao processo de construção de conhecimento linguístico e cultural.

Acreditamos que quando se respeita os sentimentos de pertencimento do falante estrangeiro e sua mescla de línguas na sala de aula, acolhendo-o e não reprimindo-o por seus "erros", sua adaptação em contexto de imersão torna-se facilitada, aprendendo que a língua não é neutra, sendo regulada por diferentes grupos sociais, com propósitos específicos e em contextos apropriados. Para tanto, é preciso criar, em sala de aula, um

espaço em que os aprendizes possam fazer uso livre e criativo de seu repertório linguístico, em atividades diversas, havendo orientação e assistência pelo professor(a) em relação às melhores adequações e aos usos de estruturas mais apropriados, no sentido de construir o saber e o conhecimento numa nova língua.

Portanto, ao falarem principalmente de seu país de origem, os aprendizes utilizaram a totalidade de seu repertório linguístico, trazendo à tona o conhecimento da "língua materna" como base para o aprendizado e para a exposição do que sabiam, num entrelaçamento de formas e estruturas de diferentes línguas nomeadas as quais, em sons distintos, compuseram o discurso e a harmonia no desempenho de cada aprendiz de modo singular.

Ainda que haja tentativa de adequação às normas das línguas nomeadas, para adaptação a contextos monolíngues, os aprendizes valeram-se da flexibilização dessas normas, de modo consciente ou não, para a construção de significados em seus enunciados, resultando em nova significação para as formas naquele contexto, a fim de estabelecer interação com seus interlocutores. Baseando-se nisso, foram respondidas as questões de pesquisa.

### **1. O que a produção linguística de aprendizes de português como língua estrangeira pode revelar em relação a uma prática translíngue?**

De modo geral, os aprendizes compartilham uma visão baseada na orientação monolíngue, que adquiriram no decorrer de sua vida como aprendizes de línguas estrangeiras, o que caracteriza sua cultura de aprender e seu esforço em diferenciar os sistemas linguísticos. Essa visão, de acordo com Canagarajah (2013), origina-se nas questões históricas de sistematização e padronização das línguas no surgimento das nações europeias, perdendo-se a noção de língua como mobilidade, heterogeneidade e diversidade, em que são evitados recursos híbridos que resultam em combinação de elementos para construir significados em determinado contexto.

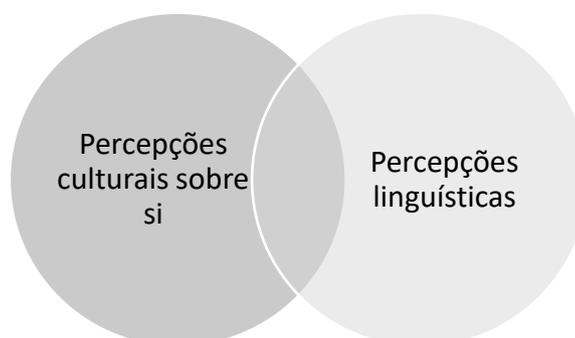
No entanto, fatores como representações sociais relacionadas às características individuais, a espontaneidade explicitada pelo afeto com relação ao país de origem e pelo conhecimento metalinguístico, bem como a visão negativa sobre a “mescla” de línguas e as concepções de “erro”, resultam num desempenho linguístico com significativa mescla de línguas, que ocorre de modo individual e com significados diversos a cada aprendiz.

Nesse sentido, ainda que haja o conhecimento em relação a estruturas e a formas e maneiras “corretas” de se falar, a translanguagem está constantemente presente no discurso dos aprendizes, uma vez que seus dizeres se constroem não somente no conhecimento gramatical formal das “línguas nomeadas”, mas nas suas características e perspectivas individuais, o que inclui sua trajetória biográfica e história de vida.

As vozes dos aprendizes, portanto, ecoam a partir de um lugar em que concepções ideológicas, especialmente as que compõem a cultura de aprender, emolduram seu repertório e influenciam seu desempenho, o qual se desenvolve de modo singular a cada aprendiz.

Na perspectiva da translanguagem, considera-se a dimensão holística da linguagem, a qual é composta por língua, gestos, expressões, etc., possibilitando análise das práticas comunicativas dos falantes em dimensões históricas e individuais. Ao proporcionarmos a oportunidade de os aprendizes se expressarem utilizando o repertório linguístico de que dispunham, além de recursos escritos e imagéticos significativos para eles, individualmente, e para as apresentações, constatamos que as práticas orais translíngues constroem-se por meio das “negociações” do falante com o meio externo, conciliando sua individualidade e as necessidades do contexto, para adaptarem-se de modo bem-sucedido.

O esquema elucida que o desempenho linguístico baseia-se nas percepções culturais sobre si e nas percepções linguísticas (incluindo uso de estruturas e concepções sobre língua):



Intersecção: desempenho (cada um à sua maneira)

Assim, corroboramos com Canagarajah (2013, p. 11) que é perfeitamente possível haver um entrosamento entre línguas durante as práticas translíngues, as quais, nesse

contexto, podem, ainda, desempenhar funções significativas na busca e manutenção por voz, valores e identidade. Nessa perspectiva, língua não é um sistema estático e definido, mas um sistema dinâmico e inacabado, aberto a inúmeras possibilidades.

## **2. Em que momentos tais práticas tornam-se mais evidentes?**

Tendo em vista a criação de um espaço social que estimula o usuário multilíngue a resgatar dimensões de sua história pessoal, suas atitudes, crenças e ideologia, em colaboração com sua capacidade física e cognitiva (WEI apud GARCÍA et al., 2017, p. 23), a translíngua proporciona o aprendizado de uma língua como um processo de participação incorporada e de ressemiotização, uma vez que os aprendizes bilíngues ou multilíngues não pensam o mundo de “modo monolíngue”, participando de um “processo dinâmico de diálogo interno de interpretação da realidade, dispondo de todos os recursos para esse entendimento” (WEI, 2017, p. 10).

Assim, os momentos em que as práticas translíngues tornaram-se mais evidentes ocorreram durante a exposição do país de origem, em que foram expostos conhecimento e vivências por meio de linguagem verbal, incluindo textos escritos, e não verbal (imagens, figuras, gestos, etc.).

Dois exemplos, registrados nas anotações de campo, ilustram essa análise: o fato de a seleção peruana de futebol ter sido classificada para a Copa do Mundo de 2018, influenciando no comportamento de Neo e Gabriela, que se mostraram mais participativos e expressivos – principalmente Neo, uma vez que sua apresentação aconteceu no dia seguinte à mencionada vitória; a atitude de Carlos de relatar, em espanhol, sua habilidade com instrumentos musicais de sua região de origem, durante a apresentação de Elkin, enquanto este lhe respondia usando parte integrada de seu repertório linguístico.

É possível que sentimentos de afeto vinculados ao país de origem influenciem o desempenho linguístico dos aprendizes, principalmente quando eles se encontram em contexto de imersão, em que sentimentos de nostalgia tornam-se mais evidentes. Sobre isso, Scaramucci (1995, p. 89) afirma que

[...] um estudo mais abrangente e profundo dessa situação de interlíngua, dos pontos de contraste/equivalência, das necessidades

comunicativas das pessoas nela envolvidas não pode prescindir de outros aspectos, tais como atitudes, motivações do aprendiz para com a língua e cultura estrangeiros. Embora muitos dos desvios apresentados por hispano-falantes possam ser explicados como interferências da língua materna, não se pode deixar de considerar um outro fator envolvido, ou seja, uma necessidade, nem sempre consciente, do falante estrangeiro em manter sua identidade e de sinalizá-la, uma vez que a cultura e a língua estrangeiras (nesse caso, a brasileira) poderiam constituir uma ameaça à sua identidade (Sabinson, 1983). No caso acima, citado por Baltra (1981), a tentativa de preservação da identidade cultural também poderia ser um outro aspecto do complexo afetivo que estaria contribuindo para a manutenção do Portunhol.

Os participantes desta pesquisa explicitaram relações de afeto com o país de origem, o que se reflete na língua e no seu desempenho linguístico durante a atividade proposta, compreendendo desde o léxico até a pronúncia da língua materna ao falarem português. É válido lembrar que situações diferentes de uso também devem ser tratadas de forma distinta (SCARAMUCCI, 1995, p. 88), sendo que o falante pode preparar-se para um exame ou para uma apresentação acadêmica, e se sair muito bem devido às incansáveis repetições, “ensaios” e várias horas de estudo sobre determinado conteúdo.

Em corroboração com Zolin-Vesz (2014, p. 327),

[...] o portunhol que se produz na sala de aula de espanhol não é uma interlíngua, no sentido já desfilado, mas uma translíngua. Ele abarca uma epistemologia de fronteira que [...] destrona tanto o conceito clássico de língua quanto o de língua nacional e, principalmente, a perspectiva monolíngue de ensino de línguas que esses conceitos trombeteiam. Pensar o portunhol como translíngua envolve considerar o movimento entre as fronteiras linguísticas do português e do espanhol, ou seja, envolve um “aprender movendo-se”, uma vez que essas fronteiras linguísticas em sala de aula, exponencialmente, se tornam mais fluidas e porosas, **maximizadas pela proximidade entre ambas as línguas** [destaque nosso].

Com base nos autores citados e em Wei (2017) a respeito do sujeito multilíngue, podemos afirmar que quando aprendemos uma língua nova, temos plena consciência das

dimensões políticas e territoriais às quais essa língua pertence, adquirindo suas formas e estruturas de modo a reconhecê-la como um sistema organizado; entretanto, somente com nosso “instinto” translíngue somos capazes de desenvolver estratégias a fim de resolvermos as discrepâncias, as inconsistências, as ambiguidades (WEI, 2017, p. 11) e toda gama de diferenças com as quais nos deparamos quando nos inserimos num mundo cultural totalmente novo para nós.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram discutidas as práticas translíngues de aprendizes de português como língua estrangeira, analisadas durante uma atividade proposta no contexto de ensino e aprendizagem, tendo em vista as concepções de Canagarajah (2013), García e Wei (2014), Rocha e Maciel (2015), García et. al (2017), sobre a translinguagem. Assim, tornam-se significativas as **contribuições** desta pesquisa para o campo da linguística aplicada, especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas, por proporcionar um outro olhar sobre as práticas comunicativas dos aprendizes, possibilitando reflexões para o desenvolvimento de outras abordagens de ensino, principalmente nos momentos em que as teorias já existentes não são suficientes para responderem às demandas em sala de aula.

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, qualitativa e regida pelo paradigma interpretativista, possibilitou a triangulação dos dados obtidos a partir das perspectivas da professora-pesquisadora e dos aprendizes, identificando-se os significados das ações sob vários pontos de vista dos envolvidos. Foi possível, assim, o estudo das práticas linguísticas dos participantes, com a construção de um espaço, em sala de aula, que proporcionasse a comunicação espontânea em atividades contextualizadas, com posterior reflexão das ações e interpretação dos dados.

Com relação à produção linguística dos estudantes estrangeiros (quatro falantes de espanhol e um falante de italiano como *língua materna*), considerou-se como, quando e por quê ela acontece, buscando-se maior entendimento a respeito do funcionamento do repertório linguístico, isto é, da “mescla” de línguas, que ocorre em sala de aula. O estudo foi feito à luz da teoria da translinguagem devido às teorias tradicionais de aquisição de línguas serem insuficientes em entender, com profundidade, o fenômeno linguístico em

questão, e devido ao repertório linguístico do falante bilíngue ser dinâmico e inacabado, estando em constante renovação.

Tendo em vista que os usos linguísticos cotidianos e suas “categorizações” resultam de construções culturais e discursivas, cujos objetivos são, primordialmente, políticos, e não linguísticos (MONTEAGUDO, 2012; CANAGARAJAH, 2013), foi constatado que os aprendizes revelam uma perspectiva de língua como hábito, com foco em sua estrutura, ainda que sua prática revele fatores que extrapolam a dimensão estruturalista. Ademais, o estigma da "mescla" de línguas, vista como erro, influencia no desempenho desses aprendizes, tornando-os críticos e até mesmo subestimando as próprias habilidades comunicativas.

A interpretação dos dados foi feita a partir de sua triangulação, quando foram conhecidas as perspectivas de cada participante. Foi contemplada, assim, a dinâmica de cada entrevista, cujas perguntas foram elaboradas para orientar uma discussão, promovendo uma interação espontânea, de modo que os aprendizes se sentissem livres para exporem reflexões e opiniões.

Com base nas definições de cultura mencionadas por Laraia (2001), foi feita uma categorização dos dados, cuja divisão geral volta-se para percepções linguísticas e percepções culturais de si mesmo.

Em relação às **percepções linguísticas**, os aprendizes revelaram uma visão estruturalista e o estigma sobre o "portunhol", sendo a mescla de línguas considerada "erro", devendo ser evitada no discurso, principalmente em contextos de maior exigência monolíngue, como o contexto acadêmico. Nesse sentido, para esses aprendizes, uma boa adaptação a um meio monolíngue, em especial em contexto de imersão, acontece quando o falante tem a habilidade de "separar" adequadamente as línguas durante sua produção, uma vez que "cada idioma tem suas regras", conforme mencionado pelos participantes.

As **percepções culturais de si mesmo** relacionam-se às **representações sociais**, às **questões afetivas** e à **espontaneidade no falar**, e às **características individuais** de cada aprendiz. Conclui-se que os papéis ou funções sociais assumidas por cada um deles, ainda que simbólicas, influenciam no desempenho linguístico, concernente aos sons, pronúncia e estruturas.

A questão afetiva e a espontaneidade no falar estão relacionadas à familiaridade que o aprendiz apresenta com o conteúdo, tanto pelas suas experiências pessoais quanto pela expressão de afeto pelo país de origem. A espontaneidade surge na medida em que o aprendiz sente-se à vontade para falar e preocupa-se que outras pessoas conheçam os

locais do país de origem. Além da *língua materna*, outras línguas, como o inglês, podem ser usadas como estratégias para se fazer entender.

Todos esses aspectos mencionados contribuem para uma produção única por parte de cada aprendiz, revelando características individuais e maneiras de "ultrapassar fronteiras linguísticas" e limites na comunicação, para a construção de sentido. O conhecimento metalinguístico, as vivências passadas, os traços individuais, bem como o fato de estarem em contexto de imersão, ultrapassando fronteiras geográficas, são fatores importantes para um desempenho linguístico favorável à comunicação, ainda que a mescla de línguas seja vista de modo negativo pelos aprendizes, as quais, em vários momentos, passaram despercebidas na apresentação, porém identificadas durante a escuta do áudio.

Conclui-se que os aprendizes subestimaram suas habilidades comunicativas, pois, ainda que todos tenham feito apresentações compreensíveis, construídas com base em outras linguagens (escrita e imagética), e que proporcionaram um ambiente interativo e de construção de conhecimento, todos focaram-se em "deficiências" específicas, como "falta de vocabulário", "pronúncia ruim", etc. Nesse sentido, com base em Wei (2017), propomos uma reconceptualização de língua por três razões-chave:

1. Reconsiderar língua não como uma entidade que corresponde a formalismos, fonemas, palavras, sentenças, etc., mas como uma organização de processos que capacita a interação situada e incorporada em situações que transcendem as práticas e as dinâmicas culturais e históricas (THIBAUT, 2017, p.78, apud WEI, 2017, p. 10);
2. Reconsiderar as dimensões extralinguísticas da comunicação humana, enfatizando a importância dos sentimentos, da história individual, da memória subjetiva e da cultura, os quais desempenham importantes papéis na *lingualização*;
3. No campo do ensino e aprendizagem de língua, é necessário entender que o aprendiz não "adquire" língua, mas ele(a) adapta seu corpo e seu cérebro à atividade da linguagem que o(a) rodeia, participando, ainda, de todo o mundo cultural que lhe é posto, com normas e valores culturais que a ele(a) são distintos.

Além disso, embasados em Canagarajah e Liyanage (2012), Rocha e Maciel (2015, p. 426) afirmam que a orientação translíngue entende que o monolinguismo seja

ilusório, uma vez que, em práticas comunicativas sociais, o que se constata é que “pessoas tidas como monolíngues transitam, de forma recorrente, em meio a uma diversidade de “códigos, registros e discursos”, sendo questionadas, na abordagem translíngue, as noções de *língua nacional*, bem como de *língua estrangeira*, conforme afirmam os autores:

Por consequência, são igualmente problematizados e revistos outros conceitos, ideias e aspectos atrelados a uma orientação monolíngue, tais como o ensino da *língua padrão*, a idealização de um *falante nativo* como referência, a busca pelo *domínio do idioma*, este tido como um sistema de regras estável e uno, e a *assimilação da cultura*, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como *proprietários legítimos* dessa língua (ROCHA e MACIEL, 2015, p 426).

Com base em Lucena (2015, p. 74) – em citação a Canagarajah e Wurr (2011) - , sugerimos reconsideração em relação aos construtos no campo dos estudos da linguagem, como a visão monolíngue *versus* a visão multilíngue de aprendizagem de línguas; cognição *versus* contexto; gramática *versus* pragmática; individualidade *versus* comunidade; determinismo *versus* agência; fixidez *versus* fluidez, e assim por diante, destacando a importância de mudança nos paradigmas de pesquisa em linguagem.

Retomamos, ainda, Canagarajah (2013), ao afirmar que a orientação translíngue, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação a partir da e em meio à diversidade. O fortalecimento dessa postura crítica e performativa, segundo o autor, permite que nos engajemos criativamente em situações de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares, sem pressupor a homogeneidade.

Entretanto, conforme adverte Canagarajah (2013, p. 191), as práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o “rompimento com normas todo o tempo”, uma vez que a importância dessas normas reflete nas formas e na organização estrutural de cada língua, para que ela se faça inteligível. Como afirmam Rocha e Maciel (2015, p. 433), em termos educativos ou pedagógicos “a orientação translíngue implica a ressignificação de discursos, focos e objetivos voltados à

uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados, em favor de movimentos de desnaturalização e de des/reconstrução de espaços, discursos, subjetividades, identidades, línguas, linguagens e conhecimentos”.

Assim, com a concepção de translanguagem centrada em práticas imediatamente observáveis de pessoas bilíngues (p. 2), García et al. (2017) convidam os professores a repensarem a visão tradicional de língua como algo estático e pronto, propondo um olhar abrangente sobre o indivíduo em suas habilidades comunicativas, tendo a língua como um repertório diverso e complexo, que pode ser usado e desenvolvido de múltiplas formas. Nesse sentido, pensar e agir de modo diferente sobre as práticas linguísticas de pessoas bilíngues é fundamental para propor mudanças num mundo plural e cada vez mais integrado.

Como **encaminhamento** para futuras pesquisas, sugerem-se estudos com o objetivo de serem desenvolvidas práticas de ensino, incluindo elaboração de atividades, planejamento e avaliação, considerando-se as práticas translíngues de **falantes adultos**, uma vez que, no geral, os autores citados abordam estudos envolvendo falantes bilíngues crianças e/ou adolescentes. Diferentemente destes, o falante adulto já tem conformados seus valores culturais e suas concepções sobre língua e sobre ensino e aprendizagem, o que exige atenção maior em relação ao seu desempenho linguístico, o qual, conforme evidenciado neste trabalho, é influenciado pelas perspectivas dos próprios aprendizes.

Alguns questionamentos também podem ser base para pesquisas futuras, principalmente quando estão envolvidas línguas muito diferentes da língua ensinada: considerando as práticas translíngues, como o(a) professor(a) deve proceder, em sala de aula, quando os estudantes são de origens distintas e, por consequência, falam línguas tão diferentes uns dos outros? De que maneira as teorias referentes à translanguagem podem afetar ou influenciar na formação de professores – isso deve acontecer? Se a prática do(a) professor(a) baseia-se na perspectiva da translanguagem, como conciliar com a perspectiva estruturalista, vinculada à cultura de aprender, dos aprendizes?

Por fim, como professora e pesquisadora com uma perspectiva mais abrangente em relação às práticas linguísticas de falantes em geral, reflito sobre a translanguagem em sala de aula, considerando as necessidades de adaptação e de usos linguísticos específicos de meus alunos em contexto de imersão. Basendo-me neste trabalho, afirmo que é de grande importância que, como professores, consideremos as particularidades e a individualidade de cada aprendiz, com a consciência da fluidez da língua e da constância

de seu movimento, para a construção de sentidos e para a renovação de si no ultrapassar fronteiras rumo ao desenvolvimento e crescimento pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Dirce, Waltrick do. Portunhol Selvagem: Uma língua-movimento. **Sibila.**, Ano 18. 2009. Disponível em: <https://sibila.com.br/mapa-da-lingua/portunhol-selvagem-uma-lingua-movimento/3190>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO José Carlos P. (org.). **Português para estrangeiros: Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 13 – 21. 1995.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros** – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 55 – 89. 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.). A entrevista na pesquisa qualitativa - perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: QUARTET: FAPERJ, 2013.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: A subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José (org). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos, p. 83 – 116. 2002.

BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. **Ethnography Fieldwork** – A begginer's guide. Salisbury: Techset Composition, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. 135p. São Paulo: Parábola, 2013.

BUTLER-TANAKA, Paul. **Fossilization: a chronic conditioner is consciousness-raising the cure?**. 2000. 99f. Dissertação. Faculty of Arts of the University of Birmingham. Birmingham, 2000. Disponível em: < <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/ButlerTdiss.pdf> > Acesso em: 9 maio 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice** – Global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian; HU, Rachel. Translanguaging and translation: the construction of social difference across city spaces. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. 21:7. 841-852, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1323445>. Acesso: 13 dez. 2018.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: University Press, 2008.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**. New Yourk: Macmillian. p. 119 - 161, 1986. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf> Acesso em: 26 jun. 2018.

FANJUL, Adrián Pablo. O “próprio”, o “alheio” e a proximidade no contato linguístico-cultural. Pontos de partida e propostas para uma abordagem. In: **Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Clara Luz, p. 23 – 51. 2002.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. In: ALMEIDA FILHO José Carlos P. (org.). **Português para estrangeiros: Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 39 – 58. 1995.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. **The Translanguaging Classroom: Leveraging student biligualism for learning**. Filadélfia: Calson. 2017.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf>. Acesso: 21 jul. 2018.

HEIGHAM, Juanita; CROCKER, Robert A. **Qualitative research in Applied Linguistics - A practical introduction**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; LOMBELLO, Leonor C.

(orgs.). **O ensino de português para estrangeiros** – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 19 – 46. 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**. Campo Grande: vol. 3, n. 9. mar. 2013. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *In: D.E.L.T.A.* (31). 2015. p. 67-95. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/viewFile/22220/17982>. Acesso em: 7 jan. 2018.

MARTÍNEZ-ROLDÁN, C. M.; SAYER, P. Reading through linguistic borderlands: Latino student's transactions with narrative texts. *In: Journal of Early Childhood Literacy*. Sage Publications. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi. Vol 6 (3), 2006. p. 293 - 322. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.1634&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Práticas translíngues: O repertório linguístico do sujeito bilíngue do século XXI. **Tabuleiro de Letras**. Salvador, v. 9, n. 1, Jun, 2015. p. 4 -18. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1353/1155>. Acesso em: 7 set. 2017.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada. **Odisseia**. n. 5 (jan - jun). Natal, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2029/1464>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MILOZO, Giovana Nicolini. **Autoavaliação como instrumento promotor do aprendizado e seu impacto no ensino de português língua estrangeira**. São Carlos. UFSCar/Departamento de Letras, 2014, 41p. Trabalho de Conclusão de Curso. MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**. Niterói, n. 32, 1. sem. p. 43–53, 2012. Disponível em:

<<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/115>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2., 2002, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. **Applied Linguistics Review**. 2018. Disponível em: <https://ofeliagarcia dot org files.wordpress.com/2018/03/othe guy-garcia-and-reid response applied linguistics review a translanguaging view of the linguistic system of bilinguals.pdf>. Acesso: 8 nov. 2018

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**. v. 6, n. 3. p. 281 – 307. 2015. Disponível em: <https://ofeliagarcia dot org files.wordpress.com/2011/02/othe guyreidgarcia.pdf>. Acesso: 8 nov. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola. 2014.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira. **Gragoatá**. Niterói, v. 22, n. 42, Jan/Abr., p. 532-539, 2017. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/890>>. Acesso em: 1 set. 2017.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. Sem data. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/84/294>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngua**: articulações com teorizações bakhtinianas. D.E.L.T.A. v. 31, n.2. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana María del Pilar Altamirano. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua

estrangeira. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 641-680, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>. Acesso: 9 ago. 2018.

ROJAS, Juan Pedro. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?**. 2006. 103f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6657/1/dissertacao%20Juan%20Pedro%20Rojas.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

ROTTAVA, Lucia. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. In: FONTANA, Beatriz; LIMA, Marília dos Santos. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 81, p. 81 - 98. ago., 2009.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Brás no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO José Carlos P. (org.). **Português para estrangeiros: Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 77 – 89. 1995.

SCHMITZ, John Robert. On the native/nonnative speaker notion and World Englishes: Debating with K. Rajagopalan. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 597–611, set–dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000300597](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300597)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SILVA, M. O. L. S.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. **Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação**. sem data. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_15.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz em sala de aula de espanhol: Por uma pedagogia translíngua. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 53.2. Jul/Dez. 2014. p. 321-332. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory. **Applied Linguistics**. Oxford. vol. 39, p. 9 – 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 9 abr. 2018.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE 1: ATIVIDADE COMUNICATIVA PROPOSTA EM SALA DE AULA

Interpretando papéis (em dupla)

### SITUAÇÃO 1: **Dá um descontinho, vai!**

Você entra numa loja e quer comprar um tênis que custa R\$109,99. Você tem somente R\$100,00, já que é fim de mês e o dinheiro que sobrou é muito pouco. Você quer muito o tênis.

1. Você tenta convencer o vendedor a baixar o preço.
2. O vendedor, a princípio, tenta argumentar que não pode baixar o preço por razões específicas.

Você e seu colega deverão imaginar a situação, e pensar quem será o vendedor e quem será o comprador. O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos devem utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O comprador leva ou não leva o tênis?

Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas!

Interpretando papéis (em dupla)

### SITUAÇÃO 2: **É rapidinho!**

É um dia muito corrido de trabalho e você está com pressa. Tem uma reunião urgente. A caminho para o trabalho, você se lembra de que precisa comprar algo numa loja no centro da cidade, mas não consegue vaga para estacionar o carro. Você acaba por estacionar em local proibido, afinal, não vai demorar. Por azar, um policial decide multar você.

1. Você tenta convencer o policial a não fazer isso.
2. O policial, a princípio, não cede e vai logo pegando a caneta e o bloco das multas.

Você e seu colega deverão imaginar a situação e pensar quem será o motorista e quem será o policial. O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos devem utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O motorista é multado ou não?

Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas!

Interpretando papéis (em dupla)

### SITUAÇÃO 3: **Moço, deixa eu entrar, vai!**

Você trabalha no cinema e está passando um filme que é indicado para maiores de dezoito anos. Uma pessoa aparentemente menor de idade apresenta o documento de identidade indicando ter mais de dezoito anos. No entanto, você percebe que o documento é falso e inicia uma discussão com a pessoa, dizendo que ela não pode entrar.

1. Você deve dizer à pessoa que percebeu que seu documento é falso e que sua “carinha” não engana.
2. A pessoa dirá o contrário e utilizará todos os argumentos possíveis para isso.

Você e seu colega deverão imaginar a situação e pensar quem será o funcionário do cinema e quem será o menor de idade. O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos devem utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O menor “dá um jeito” ou vai embora? O funcionário deixa-o entrar?

Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas!

Interpretando papéis (em dupla)

### SITUAÇÃO 4: **É gringo? Tem!**

Como turista estrangeiro, você está na praia com muito calor. Decide comprar uma água de coco que custa R3,50. Vai até um carrinho e pede pela água de coco. Na hora de pagar, o vendedor diz: R\$ 15,00.

1. Você estranha o valor e começa a conversar com o vendedor acerca do “equivoco”.
2. O vendedor tenta convencer seu cliente, de alguma maneira, que o valor é esse mesmo.

Você e seu colega deverão imaginar a situação e pensar quem será o turista e quem será o vendedor de água de coco. O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O turista compra a água de coco ou não?

Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas.

## APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Alunos

Convido você \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa “**Práticas translíngues na comunicação e na interação de aprendizes de português como língua estrangeira**”. Você foi selecionado(a) por estar inscrito no curso de Português Intermediário 2 da UFSCar, cujo período é de 12 de setembro a 8 de dezembro de 2017. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora, nem em relação ao seu aprendizado de português.

O principal objetivo deste estudo é compreender e analisar as produções oral e escrita dos aprendizes de português a partir da perspectiva da translinguagem, isto é, se o(a) aprendiz apresenta características de sua língua de origem ao se comunicar e interagir em português, em quais momentos isso ocorre e por que isso acontece. Concomitantemente, a pesquisa tende a contribuir para buscar novas maneiras de ensinar português de modo a promover o aprendizado satisfatório, que atenda, principalmente, às necessidades dos aprendizes de modo geral.

Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, não havendo assim qualquer risco a sua saúde. A coleta de dados ocorrerá durante as aulas, não havendo risco de acidentes, nem gasto algum a você. As informações e as gravações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento seu nome será solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações. Dessa forma, não há risco de sua identidade ser exposta.

Com sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo esclarecer dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

---

Giovana Nicolini Milozo

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_/\_\_\_/2017.

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE 3: INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE QUE LEVOU À CONSTRUÇÃO DOS DADOS

### INSTRUÇÕES PARA A APRESENTAÇÃO ORAL

#### OBJETIVOS:

1. Propiciar ao aluno um espaço para **falar** português, pensando na sua prática e na melhora de sua habilidade comunicativa, com a devida orientação da professora.
2. Proporcionar um espaço em que são permitidas trocas culturais, na medida em que o aluno resgata um pouco de seu país de origem e expõe suas pretensões quanto ao país em que está vivendo (Brasil).

#### PROPOSTA:

Você vai preparar uma apresentação, com duração de 10 a 15 minutos, para falar sobre dois tópicos:

##### 1. **Brasil**

*Que lugar do Brasil você gostaria de conhecer e por quê?*

Fale sobre esse lugar. Pesquise fotos, vídeos, aspectos históricos e culturais, enfim, tudo o que você considera importante para falar aos colegas as razões de seu desejo de conhecer esse lugar. Pode ser uma cidade, uma região, um estado, enfim.

##### 2. **Seu país de origem**

*Que lugar do seu país de origem você considera interessante para as pessoas visitarem?*

Fale sobre esse lugar! Mostre fotos, vídeos (podem ser pessoais), um pouco da cultura, da história, enfim, do que você julgar importante e atraente para despertar o desejo de as pessoas conhecerem. Pode ser, inclusive, o lugar onde você nasceu. Sinta-se livre para falar sobre o que você quiser de seu país.

OBSERVAÇÃO: NO CASO DE VÍDEOS, É INTERESSANTE FAZER *DOWNLOAD*, POIS A SALA GERALMENTE NÃO TEM *INTERNET*. SE VOCÊ NÃO CONSEGUIR, AVISE A PROFESSORA COM ANTECEDÊNCIA.

#### (AUTO)AVALIAÇÃO:

Essa apresentação terá um valor de 0 (zero) a 10 (dez).

Além disso, se você concordar, será marcado um encontro com a professora para você ouvir o áudio de sua apresentação a fim de avaliar seu próprio desempenho. Com base nisso, você terá a oportunidade de refletir sobre sua fala em português e, se necessário, pensar no que deve melhorar.

**BOM TRABALHO!**

**APÊNDICE 4:**  
**GUIA PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. De modo geral, como você avalia sua apresentação? Você gosta dela?
2. Como foi sua preparação? Você praticou antes?
3. Como você avalia seu português? Você percebe se existem interferências ou características de sua língua materna? Se sim, na sua opinião, por que isso acontece?
4. Como você se sente ao falar de seu país?
5. Como você se sente ao falar do Brasil?
6. Como você avalia a participação de seus colegas?
7. Você gostou dessa atividade? Ela contribuiu para seu aprendizado? De que maneira?