



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ/SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

GABRIEL RODRIGUES DE FIGUEREDO

ALTERNÂNCIA DE PORTUGUÊS L1, INGLÊS L2 E FRANCÊS L3:
RELAÇÕES POSSÍVEIS.

CHAPECÓ/SC

2023

GABRIEL RODRIGUES DE FIGUEREDO

ALTERNÂNCIA DE PORTUGUÊS L1, INGLÊS L2 E FRANCÊS L3:
RELAÇÕES POSSÍVEIS.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Doutora Cristiane Horst

CHAPECÓ/SC

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108E

Centro, Chapecó, SC – Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Figueredo, Gabriel Rodrigues de
ALTERNANCIA DE PORTUGUÊS L1, INGLÊS L2 E FRANCÊS L3:
RELAÇÕES POSSÍVEIS. / Gabriel Rodrigues de Figueredo. --
2023.
93 f.

Orientadora: DOUTORA Cristiane Horst

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Educação para o plurilinguismo. 2. Influências
linguísticas. 3. Ensino de Línguas. 4. Abordagens
Plurais. 5. Dialetologia Pluridimensional. I. Horst,
Cristiane, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

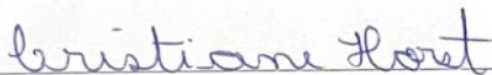
GABRIEL RODRIGUES DE FIGUEREDO

ALTERNÂNCIA DE PORTUGUÊS L1, INGLÊS L2 E FRANCÊS L3:
RELAÇÕES POSSÍVEIS.

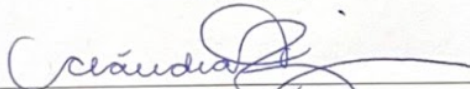
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Doutora Cristiane Horst.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 06 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Cristiane Horst – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Claudia Finger Kratochvil – UFFS
Membro titular interno



Prof.^a Dr.^a Beate Reseda Streb -UFF
Membro titular externo

Prof. Dra. Sanimar Busse - UNIOESTE
Membro suplente

RESUMO

Esta dissertação objetiva descrever as alternâncias linguísticas do aluno que tem o português brasileiro como língua materna e inglês e francês como língua estrangeira. Nesse específico estudo, o ensino de línguas se orienta por uma educação para o plurilinguismo (KUCHENBECKER, 2019) ou plurilinguística (HORST e KRUG, 2020). Para isso, nos debruçamos no modelo teórico-metodológico da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) e organizamos o trabalho em objetivos específicos orientados pelas dimensões dialingual, diageracional, diarreferencial e diasexual com a intenção de visualizarmos os fenômenos de alternância considerando fatores sociais distintos e, assim, entender o que influencia nessa realidade de ensino/ aprendizado plurilingue. Os informantes desta pesquisa foram selecionados considerando os critérios: ter português como uma de suas línguas maternas, ser aluno do autor, ser brasileiro que aprende francês, quando já têm nível B2 em inglês. Entrevistamos um total de seis informantes: duas mulheres da Geração I (entre 18 e 36 anos), duas mulheres da Geração II (mais de 52 anos) e dois homens da Geração II (entre 18 e 36 anos). Os dados para esta pesquisa foram coletados através de entrevistas organizadas em quatro momentos: 1) Conversa semidirigida; 2) Produção oral; 3) Produção escrita; e 4) Questionário sobre crenças linguísticas. Os dados foram analisados, representados e posteriormente analisados sob a perspectiva da Educação para o plurilinguismo, considerando as abordagens plurais. Para o objetivo específico de verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas pelos informantes (dimensão dialingual), encontramos a alternância linguística/ *code-switching* como fenômeno mais frequente. Para o objetivo específico de identificar a importância da idade e da geração do indivíduo quanto ao aproveitamento de suas L1 e LE na aprendizagem de outras LEs (dimensão diageracional), nossos achados apontaram a geração mais velha como a que mais produziu influências e alternâncias. No objetivo específico de investigar os papéis de gênero no uso e aprendizado de línguas (dimensão diasexual), não encontramos indícios de que o gênero é um fator determinante na produção de influências. Quanto ao objetivo de avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos (dimensão diarreferencial), comprovamos que os informantes veem estes fenômenos como naturais e de forma positiva.

Palavras-chave: Educação para o plurilinguismo; Influências linguísticas; Ensino de Línguas; Abordagens Plurais; Dialetologia Pluridimensional.

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à décrire les alternances linguistiques d'étudiants qui ont le portugais brésilien comme langue maternelle et l'anglais et le français comme langue étrangère. Dans cette étude spécifique, l'enseignement des langues est guidé par une éducation au plurilinguisme (KUCHENBECKER, 2019) ou plurilinguistique (HORST et KRUG, 2020). Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorico-méthodologique de la Dialectologie Pluridimensionnelle et Relationnelle de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) et avons organisé le travail en objectifs spécifiques guidés par les dimensions dialingue, diagénérationnelle, diaréférentielle et diasexuelle dans le but de visualiser les phénomènes d'alternance en considérant différents facteurs sociaux et, ainsi comprendre ce qui influence cette réalité enseignement / apprentissage plurilingue. Les informateurs de cette recherche ont été sélectionnés en tenant compte des critères : avoir le portugais comme une de langues maternelles, être brésilien qui apprend le français, alors qu'ils ont déjà un niveau B2 en anglais. Nous avons interrogé au total six informateurs : deux femmes de la génération I (entre 18 et 36 ans), deux femmes de la génération II (plus de 52 ans) et deux hommes de la génération II (entre 18 et 36 ans). Les données de cette recherche ont été recueillies par le biais d'entretiens organisés en quatre moments : 1) Conversation semi-dirigée ; 2) production orale ; 3) Production écrite ; et 4) Questionnaire sur les croyances linguistiques. Les données ont été analysées, représentées puis analysées du point de vue de l'éducation au plurilinguisme, en considérant des approches plurielles. Dans le but spécifique de vérifier les types d'influences les plus récurrents entre les langues connues par les informateurs (dimension dialingue), nous avons trouvé le *code-switching* comme le phénomène le plus fréquent. Dans le but précis d'identifier l'importance de l'âge et de la génération de l'individu quant à l'utilisation de sa langue maternelle et de une langue étrangère dans l'apprentissage d'autres langues étrangères (dimension diagénérationnelle), nos résultats indiquent que l'ancienne génération est celle qui produit le plus d'influences et d'alternances. Avec l'objectif spécifique d'enquêter sur les rôles de genre dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue (dimension diasexuelle), nous n'avons pas trouvé de preuve que le genre soit un facteur déterminant dans la production d'influences. Quant à l'objectif d'évaluer les impressions concernant les aspects positifs et négatifs des individus par rapport aux langues et à leurs études (dimension diaréférentielle), nous avons vérifié que les informateurs voient ces phénomènes comme naturels et de manière positive.

Mots clés : Éducation pour le plurilinguisme; Influences linguistiques; Enseignement des langues; Approches plurielles; Dialectologie Pluridimensionnelle.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe the linguistic alternations of students who have Brazilian Portuguese as their mother tongue and English and French as a foreign language. In this specific study, language teaching is guided by an education for plurilingualism (KUCHENBECKER, 2019) or plurilinguistic education (HORST and KRUG, 2020). For this, we leaned into the theoretical-methodological model of Pluridimensional and Relational Dialectology by Thun (1996, 2005, 2009, 2010) and organized the work into specific objectives guided by the dialingual, diagenational, diareferential and diasexual dimensions with the intention of visualizing the phenomena of alternation considering different social factors and, thus understand what influences this teaching / plurilingual learning reality. The informants in this research were selected considering the criteria: having Portuguese as one of their mother tongues, being Brazilian who learns French, when they already have a B2 level in English. We interviewed a total of six informants: two women from Generation I (between 18 and 36 years old), two women from Generation II (over 52 years old) and two men from Generation II (between 18 and 36 years old). The data for this research were collected through interviews that were organized in four moments: 1) Semi-directed conversation; 2) Oral production; 3) Written production; and 4) Questionnaire about linguistic beliefs. The data were analyzed, represented and later analyzed from the perspective of Education for plurilingualism, considering plural approaches. For the specific purpose of verifying the most recurrent types of influences among the languages known by the informants (dialingual dimension), we found code-switching as the most frequent phenomenon. For the specific purpose of identifying the importance of the individual's age and generation regarding the use of their mother tongue and foreign language in learning other foreign languages (diagenational dimension), our findings point to the older generation as the one that most produced influences and alternations. With the specific objective of investigating gender roles in language use and learning (diasexual dimension), we did not find evidence that gender is a determining factor in the production of influences. As for the objective of evaluating the impressions regarding the positive and negative aspects of the individuals in relation to the languages and their studies (diareferential dimension), we verified that the informants see these phenomena as natural and in a positive way.

Keywords: Education for plurilingualism; Linguistic influences; Language teaching; Plural approaches; Pluridimensional Dialectology.

LISTA DE ABREVIATURAS

DPR- Dialetologia Pluridimensional Relacional

LE- língua estrangeira

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência

GI- Geração I (informantes entre 18 e 36 anos)

GII- Geração II (informantes a partir de 55 anos)

GIM1 - Geração I mulher 1

GIM2 - Geração I mulher 2

GIIM1 - Geração 2 mulher 1

GIIM2 - Geração 2 mulher 2

GIH1 - Geração 1 homem 1

GIH1 - Geração 1 homem 1

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de influências orais.....	45
Tabela 2- Tipo de influência na produção em francês.....	46
Tabela 3- Tipo de influência no inglês.....	52
Tabela 4- Origem da influência.....	53
Tabela 5- Número de influências escritas.....	55
Tabela 6- Tipos de influências.....	63
Tabela 7- Número de influências por geração.....	65
Tabela 8- Número de influências por gênero.....	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DO CONTEXTO DE PESQUISA	16
3. PLURILINGUISMO E FENÔMENOS DE CONTATO	18
3.1 INFLUÊNCIA, INTERFERÊNCIA E ALTERNÂNCIA.	18
3.1.1 Tipos de interferência linguística.	21
3.1.2 Code-switching: algumas considerações	23
4. EDUCAÇÃO PLURILINGUÍSTICA / PARA O PLURILINGUISMO	26
4.1 LANGUAGE AWARENESS	30
4.2. INTERCOMPREENSÃO ENTRE AS LÍNGUAS QUE SE RELACIONAM	32
4.3 DIDÁTICA INTEGRADA	32
4.4 ABORDAGEM INTERCULTURAL	33
5. DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL	35
6. METODOLOGIA	38
6.1 SELEÇÃO DOS INFORMANTES	39
6.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
6.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA	41
6.4. SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	42
7. ANÁLISE DOS DADOS	44
7.1 PRODUÇÕES ORAIS	45
7.2 PRODUÇÕES ESCRITAS	54
7.3 PERGUNTAS SOBRE CRENÇAS LINGUÍSTICAS	56
7.4 CONSIDERAÇÕES DAS DIMENSÕES DE ESTUDO E SUAS RELAÇÕES	62
7.4.1 Dimensão Dialingual	63
7.4.2 Dimensão Diageracional	64
7.4.3 Dimensão Diasexual	67
7.4.4 Dimensão Diarreferencial	69
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
9. REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - PRODUÇÕES ORAIS	88

1. INTRODUÇÃO

O século XX trouxe consigo um fenômeno que se expandiu e é muito ativo na sociedade corrente: a mundialização. Esse fenômeno, também conhecido como globalização, é definido por Ortiz (1996) “como a significação de todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global.” Pode-se observar essa realidade global em diversos aspectos da existência atual: políticos, econômicos, sociais, geográficos e, definitivamente, linguísticos. É evidente que a globalização e a mundialização renderam uma integração global mais ampla, desde políticas internacionais, até a internacionalização cultural e das comunicações. Hoje, podemos nos comunicar e obter informações de qualquer parte do globo e isso gerou mudanças também nas línguas do mundo (ORTIZ, 1996, p. 30-31).

Altenhofen (2013) elucida que a globalização evidenciou ainda mais a diversidade cultural e linguística do mundo. É através de falantes plurilíngues que relações interculturais e internacionais são constituídas. Além da construção internacionalizada de uma sociedade plurilíngue, há contextos plurilíngues em âmbito local que não podem ser esquecidos: nações indígenas, imigrantes e refugiados, por exemplo, podem ser falantes de línguas diferentes da língua oficial do Estado-Nação onde se encontram e têm direito às suas línguas (ALTENHOFEN, 2013).

O Brasil, por exemplo, debruça toda sua história nessa realidade multilíngue social, na qual indivíduos bi-/plurilíngues, em diferentes medidas, interagem. As línguas indígenas foram se mesclando às línguas imigrantes da Europa e Ásia e às que chegaram com a escravidão. A diversidade linguística está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento político, social e histórico da terra brasileira (PROENÇA FILHO, 2017).

A história do Brasil insere-o em uma realidade mundial do plurilinguismo. O plurilinguismo é a regra no mundo e não a exceção: há muito mais indivíduos no mundo que falam mais de uma língua do que indivíduos que falam exclusivamente uma língua (ROMAINE, 1995). Segundo Blanchet (2003 *apud* CARBONI et al., 2017), os contatos entre línguas não se constituem de exceções ou de fenômenos isolados, as línguas existem para serem variáveis e os seres humanos nascem com a capacidade de serem plurilíngues.

Em um país de tantos imigrantes, como o Brasil, encontram-se facilmente pessoas que se comunicam em português e em mais alguma outra língua, muitas vezes somente na oralidade. Essa segunda língua é a língua de gerações anteriores que já viviam no Brasil em uma época anterior à colonização ou que migraram fugindo de guerras, perseguições, buscando trabalho ou que foram forçados a vir ao Brasil.

A diversidade de línguas no mundo pode gerar dificuldades para a comunicação em diferentes planos, conseqüentemente, a busca por uma língua em comum fez-se/faz-se necessária para melhor inteligibilidade.

Hoje, o inglês é falado por 450 milhões de pessoas como língua nativa e como segunda língua por aproximadamente 1 a 1,5 bilhões de pessoas (HOROBIN, 2018). Sabemos também que uma grande parte do conteúdo científico e cultural consumido no mundo e negócios são feitos em inglês. Ortiz (2006) afirma que “a globalização se declina preferencialmente em inglês. Preferencialmente, pois a presença de outras línguas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”.

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

O francês faz parte da história do Brasil desde os primórdios da colonização. Ele permitiu, por exemplo, o acesso aos autores clássicos da literatura mundial e essa demanda trouxe, conseqüentemente, o processo de troca do estudo das línguas clássicas, como o latim, pelo estudo do francês. Por meio desta língua e do seu ensino obrigatório no Brasil, houve o acesso de uma maior humanidade nas questões sociais, “uma vez que não apenas a elite dominadora delas se alimentava, mas também as classes dominadas buscavam sua inspiração nos ideais revolucionários franceses” (PIETRARÓIA, 2015, p. 8). A língua francesa é uma língua românica e assim tem semelhanças estruturais com o

português e historicamente causou grande influência na língua inglesa e traz consigo influências do inglês também (BAUGH; CABLE, 2001; HOROBIN, 2018).

O objeto deste estudo diz muito sobre minha carreira e minha caminhada. Sou professor particular de inglês e de francês, ou seja, vivo essa realidade de plurilinguismo diariamente com meus alunos e comigo mesmo: eu transito entre as três línguas em que sou fluente - português, inglês e francês - todos os dias e durante o dia todo, a depender do interlocutor e da situação. A esse aspecto pessoal, junto às experiências que observei de meus alunos durante essa quase década de sala de aula. Muitos alunos se debruçam sobre as línguas já conhecidas para estudar o francês e o inglês e em determinados momentos passam por fenômenos de contato, como o *code-switching*. Ainda, há alunos brasileiros que ensino o francês através do inglês, o que desperta ainda mais situações a serem investigadas e estudadas. Trabalho o ensino de línguas exclusivamente online e com alunos de diferentes localidades, desde alunos que moram na mesma cidade do que eu, até alunos em outros países, por conta disso, nosso espaço geográfico será amplificado.

Fenômenos de contato entre línguas, especialmente no início da aprendizagem, têm encontrado evidências em estudos controlados há várias décadas (e.g. BAPTISTA, 1987; WATKINS, 2001; KOERICH, 2002; BETTONI-TECHIO, 2005). Todo conhecimento é construído a partir de comparações e complementação de algo que já se sabe (BADDELEY, 2015), ou seja, as línguas já conquistadas servem de pontes para as novas que se pretende adquirir. Os fenômenos de contato também são estudados entre as línguas mais ou menos prestigiadas na sociedade ou que não seja a língua materna ou L1 do indivíduo, ou seja, o contato entre L2 e L3 e vice-versa (e.g. SHANON, 1991; HUFSEIN, 1993; SIKOGUKIRA, 1993; WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998 *apud* ECKE, 2001). Há uma grande motivação acadêmica e lacunas a serem preenchidas na área.

O objetivo geral desta pesquisa é descrever as alternâncias linguísticas do aluno que tem o português brasileiro como língua materna, que aprende inglês e francês como língua estrangeira. Para isso, nos debruçamos na teoria da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) e fragmentamos o trabalho em objetivos específicos constituídos em dimensões: dialingual, diageracional, diarreferencial, diasexual. A intenção desses fragmentos é podermos visualizar os fenômenos de alternância de diferentes perspectivas e, assim, entender o que influencia nessa realidade

de ensino/aprendizado plurilíngue. Nessa perspectiva, podemos nos valer do estudo de caso de Horst e Krug (2020) que expõe e discute a realidade vivida em um contexto/ criação/ educação para o plurilinguismo.

Com isso em mente, traçamos os objetivos específicos e suas hipóteses da seguinte forma:

Objetivos Específicos	Hipóteses
<p>a. Verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas pelos informantes: dimensão dialingual.</p>	<p>Observa-se e discute-se o fenômeno do <i>code-switching</i>, ou alternância linguística, em indivíduos plurilíngues, por diversos autores nas últimas décadas. (FRIZZO, HORST, KRUG, 2021; GROSJEAN, 2001; GUMPERZ, 1982; KING; MACKEY, 2007; MOZZILLO, 2010; RINGBOM, 2001; ROMAINE, 1989) Logo: há incidência do <i>code-switching</i> nas produções de LE.</p>
<p>b. Identificar a importância da idade e da geração do indivíduo quanto ao aproveitamento de suas L1 e LE na aprendizagem de outras LEs: dimensão diageracional.</p>	<p>Naro (2003) e Guy (2001) apontam que quanto mais jovens forem os informantes, mais inovadores eles são em relação à propagação da mudança linguística. Em contextos de línguas de imigração, Heredia (1989), Krug (2004), Horst e Krug (2015) e Margotti (2004) elucidam, de modo geral, que a língua segue um estágio decrescente, da geração mais velha à geração mais nova. Os achados tradicionais da Dialectologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) apontam maior incidência de inovações na geração mais nova. (NARO, 2003; GUY, 2001; HEREDIA 1989; KRUG 2004; KRUG e HORST, 2015; MARGOTTI, 2004). Logo: há mais alternâncias linguísticas na geração mais nova.</p>
<p>c. Investigar os papéis de gênero no uso e aprendizado de línguas: dimensão diasexual.</p>	<p>Para Labov (2008, p. 146-147) a mulher é mais sensível aos padrões de prestígio nas produções linguísticas, ainda, Chambers e Trudgill (2004, p. 61) trazem que mulheres tendem, de maneira geral, a usar mais formas de mais alto status do que homens. A forma de mais alto status atrela-se à concepção de língua sem</p>

	influências de outras línguas. Logo: há menor incidência de alternâncias nas produções das mulheres.
d. Avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos: dimensão diarreferencial.	Pensamentos e impressões positivas sobre o aprendizagem de língua são importantes no processo de aprendizagem. (KING; MACKEY, 2007) Estes movimentos polarizam-se à crenças, mitos e atitudes mais tradicionais no ensino de línguas. (HORST, KRUG, 2020) Logo: os informantes têm uma visão positiva em relação às influências no processo de aprendizagem de suas línguas.

Os informantes desta pesquisa foram selecionados a partir das línguas que conhecem em um total de 6 informantes: duas mulheres da Geração I, duas mulheres da Geração II e dois homens da Geração II.¹ Todos são falantes de português como primeira língua (L1² ou materna), aprenderam o inglês e posteriormente o francês.

Visando fundamentar a pesquisa e as reflexões sobre as alternâncias linguísticas do aluno falante de português brasileiro como língua materna e que aprende e falante de inglês e francês como língua estrangeira, acreditamos pertinente abordar temas como plurilinguismo e fenômenos de contato, educação para o plurilinguismo e os princípios e as dimensões da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional. Por tal, apresentaremos a seguir pressupostos teóricos que auxiliarão na compreensão desta pesquisa e seus objetivos.

Esta dissertação divide-se em nove partes. Após esta introdução, temos a contextualização da pesquisa, que visa apresentar o pano de fundo deste estudo. A parte três, intitulada “Plurilinguismo e fenômenos de contato” traz algumas conceituações e estudos relativos ao referencial teórico. “Educação plurilinguística / para o plurilinguismo”, parte quatro, apresenta as Abordagens Plurais e suas referências. A parte cinco explora a Dialetoologia Pluridimensional. A metodologia é a parte seis e abrange as seções de seleção dos informantes e dimensões analisadas, os instrumentos

¹A Geração II de homens, ou seja, com mais de 56 anos, não foi contemplada uma vez que em toda minha carreira como professor de francês nunca tive alunos que se encaixassem nessa geração. As hipóteses para isso serão trazidas e discutidas mais à frente.

² Nesta pesquisa optamos por tratar a língua materna, o português, como L1, o inglês como L2 e o francês como L3, uma vez que os informantes tiveram contato com essas línguas nessa sequência cronológica. Isto não exclui outras LEs conhecidas pelos informantes, nem hierarquiza os conhecimentos.

de coleta de dados e os procedimentos de coleta e seleção de dados. A seção sete traz a apresentação e análise dos dados. Finalizamos, na parte oito, com as considerações finais, nossas conclusões a partir do que analisamos e as referências, parte nove.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 65581622.5.0000.5564. Está, ainda, atrelada ao projeto “Educação para o Plurilinguismo” do Grupo de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira - ALCF.

2. DO CONTEXTO DE PESQUISA

O trabalho corrente é motivado pela minha carreira e meu trabalho como professor particular de línguas estrangeiras. Experienciei, ao longo da última década, oportunidades de trabalhar com o ensino de inglês e de francês em escolas particulares de idiomas, faculdade e pré-vestibulares: vivências que, juntamente com minha experiência pessoal de aprendizagem de LE, me direcionaram para o ensino particular das línguas, o sistema em que trabalho hoje, com meus alunos.

Os informantes desta pesquisa são todos brasileiros, estudantes/falantes de inglês como L2 e meus alunos de francês L3. Todos moram no Brasil, mas em diferentes estados e cidades. O critério de localização geográfica limitou-se a moradores do Brasil para aproximarmos ao máximo a similaridade dos usos cotidianos das línguas. Alunos moradores de outros países poderiam gerar fenômenos de contato diferentes, justamente por viverem em ambientes anglófonos/francófonos, o que mesmo interessante, nos afastaria da análise que nos propomos nesta dissertação.

Todas as aulas acontecem de maneira remota/online, ao vivo e de forma particular. Executa-se um plano de encontros semanais de, em geral, 60 minutos cada e as aulas abarcam pontos gramaticais, estruturais e, principalmente, comunicativos. Todos os encontros são planejados de acordo com o rendimento do aluno e seus objetivos, ou seja, o plano pedagógico é sequencial e extremamente personalizado. Ao vivo, trabalha-se principalmente as habilidades de leitura, audição e fala, delegando a parte escrita para atividades complementares em casa.

Trabalho com aulas no sistema *one-to-one*, apenas um aluno por horário, para melhor atender as necessidades e objetivos dos alunos. Este sistema me permite personalizar os atendimentos e os materiais, fazendo com que o aluno seja, efetivamente, o centro da minha aula.

O sistema de aulas remotas ganhou grande notoriedade nos últimos anos pela experiência pandêmica que vivemos, mas encontrei neste estilo de aulas uma forma de amplificar e otimizar o meu trabalho: hoje minhas aulas não encontram limitações geográficas, nem de recursos.

As aulas são majoritariamente em francês, na língua-alvo, mas quando necessária a introdução do português ou do inglês para fins explicativos, por exemplo, o aluno pode optar entre o português ou a outra L2 em comum. Ou seja, o aluno vivencia

uma aula de francês toda conduzida e explicada em francês, mas se necessário, o inglês e o português são usados. Esta situação acontece muito, quando nos debruçamos no léxico: na dúvida sobre alguma palavra, a tradução é dada em inglês e em sequência em português, se necessário.

As aulas contam com apoio visual de apresentações, vídeos, músicas e todos os recursos necessários para exposição ao máximo do aluno a língua-alvo. Os materiais são todos autorais, construídos e selecionados de forma personalizada para entregar a maior experiência de personalização possível. As atividades de casa também são produzidas para acompanharem o plano pedagógico das aulas para exercitar a habilidade escrita e ajudar na fixação da aula feita.

Na descrição do meu trabalho, uma das experiências que ofereço é a de praticar e fazer a manutenção da L2 aprendendo uma L3. Juntamente com o objetivo de uma nova língua, pode-se praticar o já conquistado. A decisão inicial da língua a ser usada é do aluno, mas com o decorrer dos encontros, a decisão passa a ser do professor também: algumas conexões acontecem de forma mais eficiente e rápida em inglês e outras em português.

Os alunos são incentivados ao máximo a usarem todas as línguas que dominam, seja para fins de conexão ou de fixação. A aula constrói-se em um viés plurilíngue, onde conexões linguísticas são permitidas e incentivadas. Configuro em meu trabalho uma grande tendência a aplicação das abordagens plurais, como a intercompreensão e a didática integrada (CANDELIER, 2000, 2004, 2008). Tais abordagens serão trabalhadas mais profundamente na seção “Educação para o Plurilinguismo”.

3. PLURILINGUISTICO E FENÔMENOS DE CONTATO

Quando falamos em contato linguístico nos referimos sobre a interação de duas ou mais línguas. Importante entender, nesse cenário, a distinção dos termos “plurilinguismo” e “multilinguismo”. Conforme o QRECL (2001), o multilinguismo é a coexistência social de línguas, ou seja, diversas línguas em um mesmo local, sem necessariamente todos os indivíduos falarem todas as línguas. Já o plurilinguismo, segundo Altenhofen e Broch (2011), é a “postura de pluralidade” do (s) sujeito (s), é a competência individual nas línguas faladas pelo indivíduo.

O Conselho da Europa (2001) define o plurilinguismo relacionado às experiências linguísticas de um indivíduo e não à coexistência de diferentes línguas em um país ou região. A competência comunicativa do indivíduo, então, surge através das capacidades e conhecimentos das línguas aprendidas e como elas interagem entre si. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 7).

Olhando para o Brasil, com uma visão multilíngue, consideramos que há em torno de 330 línguas interagindo, entre línguas indígenas, históricas, de imigração e outras. Se olharmos com uma proposta plurilíngue, obtemos a informação de que apenas 3% da população brasileira domina mais línguas, além do português. (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17).

Considerando essas inter-relações e suas influências, podemos pensar sobre alguns fenômenos que ocorrem na comunicação de indivíduos plurilíngues.

3.1 INFLUÊNCIA, INTERFERÊNCIA E ALTERNÂNCIA.

Odlin (2005) ressalta que podemos encontrar diversas nomenclaturas para fenômenos que ocorrem entre as línguas de um mesmo indivíduo, principalmente durante o processo de aprendizagem: transferência linguística, interferência linguística, papel e influência da língua nativa, alternância de códigos, entre outros. (ROMAINE, 1989, 1995)

Quando se pensa em influência, atrela-se ao conhecimento que o falante possui das línguas e que leva-o a fazer interferências e alternâncias. A alternância, para Mackey (1972), é determinada pela função de cada língua no comportamento e no grau

em que o bilíngue e seus ouvintes dominam as línguas em questão. Ou seja, a quantidade de alternância é diretamente proporcional ao grau de domínio das línguas em comum em que os interlocutores se encontram. A desenvoltura com que um indivíduo alterna entre uma língua e outra depende da fluência e das funções internas deste indivíduo. (MACKEY, p. 668, 1972)

Se partimos da perspectiva de Appel e Muysken (1987) de que em termos gerais, temos uma incidência mundial, quase que absoluta, de sociedades bilíngues em relação às sociedades monolíngues e, da perspectiva de Mackey (1972), de que internamente a alternância é definida pela desenvoltura do falante, em que condições externas esse fenômeno ocorre? “Os três principais fatores parecem ser tópico, pessoa e tensão. Cada um deles pode variar tanto a taxa de alternância e a proporção de cada língua usada em uma determinada situação - oral ou escrita” (MACKEY, p. 668, 1972)³.

Frizzo, Horst e Krug (2021) elencam também que o fator determinante do uso de uma ou outra língua que se alternam são as crenças e atitudes linguísticas do falante perante às línguas. Quando um indivíduo decide fazer uso de uma língua de menor prestígio é porque ela convém naquela situação; já em outros casos, provavelmente ele utilizará a variedade de maior prestígio. Além da decisão do falante, depende também do interlocutor, uma vez que se ambos dominam as variedades possíveis, pode ocorrer a mudança ou a troca linguística entre as duas variedades, conhecida na literatura por *code-switching* (FRIZZO, HORST E KRUG, 2021).

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

Já a interferência, se forma, em poucas palavras, quando se vê características de uma língua na produção de outra, produção esta que pode ser tanto escrita quanto oral (MACKEY, 1972, 2013). Para Berthold, Mangubhai e Batorowicz (1997), ela pode ser vista como a transferência de elementos de uma língua para outra em vários níveis, incluindo fonológico, gramatical, lexical e ortográfico. A interferência, como alerta

³ Tradução nossa: “The three main factors seem to be topic, person, and tension. Each of these may vary both the rate of alternation and the proportion of each language used in a given situation - oral or written” (MACKEY, p. 668, 1972)

Mackey (1972), deve ser diferenciada da ideia de empréstimo linguístico: a interferência é individual e contingente, já o empréstimo é coletivo e sistemático.

O empréstimo ocorre quando o indivíduo possui conhecimento apenas de uma variedade linguística e se vale de alguns termos originários de outras variedades, as quais ele não possui conhecimento. Os anglicismos na língua portuguesa formam aqui um bom exemplo. (FRIZZO, HORST E KRUG, 2021) O uso do termo não necessariamente gera a integração na língua geral: provavelmente o empréstimo será marca de algum dialeto da língua, podendo existir em determinadas comunidades e em outras não. Um empréstimo presente no francês canadense, por exemplo, não necessariamente aparecerá no francês suíço. (MACKEY, 1972)

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

Dubois (2009) aponta que para muitos pesquisadores na área de línguas estrangeiras a interferência está atrelada ao erro: ela seria um desvio na produção da língua alvo oriundo do conhecimento de outras línguas prévias. Ou seja, mesmo que comum na interação multilíngue, a interferência ainda é abordada sob algumas perspectivas negativas, que defendem uma ideia mais purista da língua, o que gera a estigmatização destes fenômenos. Ao analisar essa marginalização da alternância de código, por exemplo, entende-se que é um imperativo histórico no nosso país, como discorre Santos (2004):

Esta perspectiva foi suscitada e inculcada na memória coletiva, através de políticas linguísticas prescritivas e proibitivas que remontam ao Marquês de Pombal e atingem seu auge com a repressão linguística do Estado Novo (1937 – 1945), que, sob pretexto da nacionalização do ensino, proibiu o uso das línguas alóctones como alemão, italiano, francês, russo, etc (SANTOS, 2004).

A interferência e a transferência podem ocorrer simultaneamente, mas não obrigatoriamente. Para Herdina e Jessner (2002), a transferência é produto da existência conjunta entre dois sistemas linguísticos e essa coexistência pode gerar produções que divergem da estrutura oficial de determinada língua e isso pode ocasionar, para olhos mais puristas, erros na estruturação e produção da língua (HERDINA, JESSNER, 2002, p. 11).

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

Salientamos que não vemos esses fenômenos como prejudiciais ou como negativos. Entendemos que são fenômenos orgânicos e inerentes ao falante plurilíngue. Nos propomos a documentar esses fenômenos, analisá-los e desmistificar crenças limitantes sobre a realidade plurilíngue que nos cerca. No tópico seguinte, abordaremos alguns tipos de influências e suas especificidades.

3.1.1 *Tipos de interferência linguística.*

Um dos fatores relevantes para o aparecimento da influência linguística, para Mackey (1972), é o estilo de discurso usado, que pode ser descritivo, narrativo, conversacional, escrito, etc. Bilíngues resistem mais à interferência, quando escrevem do que quando falam, por exemplo. Ainda, a interferência pode variar de acordo com o papel social que o indivíduo desempenha na situação determinada. Essa interferência baseada no papel social performado pode ser chamada de “registro” que, por sua vez, pode comportar contextos diversos, os quais podem afetar o tipo e o número de interferências que acontecerão. (MACKEY, 1972, p. 570)

Tendo em vista que a interferência varia de texto para texto, de situação para situação e de indivíduo para indivíduo, medi-la e descrevê-la não é uma tarefa simples. Para identificar interferências, precisa-se analisar uma língua/dialecto por vez, comparando-a com um modelo base, como elucida Mackey (1972). A interferência pode ser uma substituição em nível ou estrutura, ou seja, uma substituição em nível ocorre quando uma palavra estrangeira é modificada no nível fonológico por uma adaptação dos seus fonemas; já a substituição em estrutura ocorre quando uma estrutura

(ou unidade) no modelo se torna uma unidade no material comparado. “Uma vez descoberto se a interferência é uma unidade ou uma estrutura e identificando o nível a qual ela pertence, torna-se possível identificar qual é o tipo de interferência presente” (MACKEY, 1972, p. 571).

Quando se analisa os elementos da interferência, é necessário observar que tipo de material o bilíngue importa para seu discurso e o que ele faz com esse material. Destacando esse material, deve-se compará-lo com todas as possibilidades do dialeto da comunidade da qual esse texto pertence, pois desta forma conseguiremos distinguir interferências de integrações: o que é do indivíduo e o que é do dialeto - “influências do contato linguístico da ‘*langue*’ e os efeitos do bilinguismo da ‘*parole*’ ”⁴ (MACKEY, 1972, p. 573).

Mackey (1972) aponta alguns tipos de interferência que podem ser observadas e às quais dedicaremos elucidacões:

A *interferência cultural* pode ser oriunda da implementação de um objeto ou de uma situação inédita de uma cultura em outra. A língua pode não ter uma correspondência para *hot-dog*, por exemplo, e ter que se valer do termo em inglês. Ou seja, o estrangeirismo pode ser o resultado do esforço de expressar ou referenciar um fenômeno ou uma nova experiência não corrente para o dialeto (MACKEY, 1972). Com a pandemia de COVID-19 vimos alguns anglicismos tornarem-se parte do nosso vocabulário, como *home-office*.

A *interferência semântica* pode ser observada quando as diferentes línguas do indivíduo permitem diferentes olhares e classificações da mesma coisa. Mackey (1972) exemplifica com palavras para descrever diferentes nuances da mesma cor em inglês, galês, francês e espanhol. Sob a ótica das interferências geradas pela introdução de novas formas estrangeiras, podemos pensar na *interferência lexical*, que deve ser observada e segregada entre empréstimos/estrangeirismo que sejam compartilhados pela comunidade e integrem o universo lexical particular do indivíduo. Ainda neste âmbito, há a *interferência gramatical* que gera a organização diferente de termos sob influência das outras línguas, como por exemplo, a flexão de gênero e concordância dos adjetivos / substantivos presentes no português e no francês, mas inexistente no inglês.

⁴ Tradução nossa: “(...) *the influences of language contact in ‘langue’, and the effects of bilinguism on ‘parole’*”. (MACKEY, 1972, p. 573)

A *interferência fonológica* diz respeito as unidades e estruturas da entonação, ritmo, catenação (ligação) e articulação. A *entonação* é a mais persistente na interferência e identifica mais nitidamente falantes de línguas estrangeiras. O *ritmo* pode ser justificado uma vez que nem todas as línguas possuem a mesma quantidade de tonicidade silábica em uma única palavra ou frase. A *catenação*, refere-se a ligação de som entre unidades da estrutura e pode ser dividida em *junção* - união - ou *silabação-fragmentação*. Por sua vez, a *articulação* diz muito sobre sotaque e aproximação de pronúncias: quando não conseguimos articular o fonema na língua alvo, tendemos a aproximar a “construção” do som ao mecanismo que já conhecemos na língua materna do falante, o que gera nuances de pronúncias que comumente chamamos de sotaque. (MACKEY, 1972)

3.1.2 *Code-switching: algumas considerações*

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

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

O *code-switching* abraça a ideia de duas línguas distintas coexistindo no mesmo ato de fala e esse fenômeno pode ocorrer entre línguas próximas, mas também pode ocorrer em línguas completamente diferentes (HOFFMANN, 1991). Ainda, o *code-switching* pode ser compreendido, segundo John Gumperz (1982), como o uso intercalado, no mesmo discurso, de palavras ou expressões provenientes de duas línguas/sistemas distintos. Corroborando, Crystal (1987) indica que o *code-switching* ocorre quando um indivíduo bilíngue alterna entre duas línguas durante sua fala com outro bilíngue. Esse indivíduo, capaz de se comunicar em diferentes línguas e em

diferentes graus, pode ser alguém que se comunica ou não constante e regularmente noutra língua. A observância frequente do fenômeno em indivíduos bi/plurilingues e a conceituação de que o *code-switching* é a utilização alternada de duas ou mais línguas em um mesmo discurso, vem sendo assumida e defendida por diversos outros autores nas últimas décadas (HAMERS, BLANC, 2004; MUYSKEN, 2011; MYERS-SCOTTON, 1998; MACSWAN, 1998; LÜDI, 2004; POPLACK, 2004).

Em Romaine (1989), temos que o termo “código” (*code*, em inglês), refere-se a línguas diferentes, considerando também as variedades da mesma língua. Oliveira (2006) aponta três fatores relativos à escolha do código a ser usado na interação: primeiro, o pertencimento a um grupo, que pode se basear em idade, religião, etnia, etc; segundo, quanto ao ambiente ou a situação, que pode relacionar-se ao ambiente físico ou ao estilo do discurso, por exemplo; e o terceiro, que é o tópico, pode ser o motivo para o uso de diferentes línguas na mesma situação.

Frizzo, Horst e Krug (2021) valem-se da palavra *playlist* como exemplo para diferenciar *code-switching* de empréstimo: *playlist* é um empréstimo no caso em que o falante somente conhece o termo isoladamente e é *code-switching*, quando o utilizaria tanto na língua portuguesa quando na língua inglesa, sem limitações. Ou seja, o *code-switching* exige amplo conhecimento de ambas as línguas, enquanto o empréstimo não. (FRIZZO, HORST, KRUG, 2021)

O *code-switching*, como defende Myers-Scotton (1998), acontece com falantes proficientes que possuem a capacidade de produzir discursos bem estruturados nas línguas: esses indivíduos têm a habilidade de projetar sistematicamente e gramaticalmente de acordo com as normas de suas línguas. Para King e Mackey (2007), executar o *code-switching* de forma bem-sucedida quer dizer que “o falante tem a compreensão gramatical detalhada de ambas as línguas, incluindo o que pode e o que não pode ser feito em ambas”⁵ (KING; MACKEY, 2007, p. 194).

Grosjean (2001) defende que o *code-switching* pode acontecer tanto na língua base como nas línguas conquistadas, uma vez que é relativo ao nível de ativação da língua e pode ser consequência de uma mudança de situação, ambiente ou assunto. Ringbom (2001) atesta que para a produção e a compreensão da L3, há estratégias de alternância da língua materna e também das línguas estrangeiras conquistadas pelo

⁵Tradução nossa: “the speaker has a detailed grammatical understanding of both languages, including what can and can’t be done in both.”

indivíduo, todavia, essas duas referências para a transferência se manifestam de maneiras diferentes.

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

Em Krug, Horst e Wepik (2016), vemos casos de *code-switching* na fala de polono-brasileiros do município de Áurea, no norte do estado do Rio Grande do Sul. Os autores explicam que ao uso de uma variedade polonesa e da variedade portuguesa lá existentes, precisamos considerar fatores linguísticos e extralinguísticos para entender esse fenômeno: o domínio da variedade e em quais circunstâncias ela será utilizada dependerá de fatores como o grau de bilinguismo de cada grupo/indivíduo, o prestígio das variedades em contato e do conhecimento individual em determinados contextos (KRUG, HORST, WEPIK, 2016).

Em Frizzo, Horst e Krug (2021) podemos visualizar exemplos de *code-switching* e o contato existente entre a língua Kaingang e a língua portuguesa na Terra Indígena Guarita, noroeste do Rio Grande do Sul, próximo a divisa entre Brasil e Argentina. No estudo, os autores atestaram, além do contato entre indígenas e não-indígenas, a existência da alternância entre línguas na fala dos indígenas. Os empréstimos referem-se a vocábulos necessários do português que não faziam parte do vocabulário indígena, por exemplo. Os autores definiram os empréstimos como “uma forma de utilizar vocábulos isolados de uma variedade linguística na outra, que não exige dos interlocutores um amplo domínio em ambas as línguas” (FRIZZO, HORST E KRUG, p. 8, 2021).

Ao analisar os fenômenos presentes na fala multilíngue percebemos como realidades diferentes podem influenciar nas produções dos indivíduos. Entender como a aprendizagem das línguas aconteceu pode ser interessante para melhor compreendermos as origens e motivações das influências.

4. EDUCAÇÃO PLURILINGUÍSTICA / PARA O PLURILINGUISMO

Partindo do ponto de vista de que o plurilinguismo nem sempre foi visto com bons olhos e de que há línguas priorizadas nos currículos escolares do Brasil, é de fácil percepção que a ideia de uma educação voltada ao plurilinguismo nem sempre é facilmente recebida ou incentivada. O imperativo histórico corrobora com essas limitações: a busca pelo falante perfeito, a polarização e individualização de cada língua do falante e a proibição positivada do uso de línguas de imigração são exemplos de como uma visão plurilinguística da educação é uma perspectiva inovadora e desafiadora, pensando nos domínios da família, da escola e da sociedade em geral (HORST, FRIZZO, FORNARA e KRUG, no prelo).

Altenhofen e Broch (2011) apontam que temos vivenciado uma maior percepção da diversidade linguística em razão e em contextos de inclusão social, como por exemplo, escolas que instituem línguas indígenas ou a língua de sinais como língua de comunicação e espaços de educação bilíngue de prestígio que enfocam em uma língua internacional prestigiada, normalmente a língua inglesa. Mesmo considerando essa evolução no pensamento frente ao plurilinguismo, uma educação para o plurilinguismo se direciona à promoção e consciência de toda e qualquer manifestação da linguagem humana, considerando, validando e incentivando a cultura dos aprendizes e da comunidade local em que a escola se insere (ALTENHOFEN, BROCH, 2011, p. 18).

Antes de adentrarmos as manifestações de uma educação para o plurilinguismo no contexto escolar e formal, precisa-se salientar o papel da família na construção desta sensibilização à diversidade. Horst e Krug (2020) descrevem a experiência com seus filhos que têm o alemão como língua materna e ingressam na escola no Brasil. Refletem sobre a postura sensível dos professores na escola ter sido determinante para que os filhos se sentissem acolhidos, todavia, o trabalho realizado em casa para desenvolver a sensibilização e a preparação para o ingresso nesses novos espaços, como o escolar, deram um caráter diferente e positivo a essas experiências.

Horst, Frizzo, Fornara e Krug (no prelo) apontam que para a diversidade linguística ser trabalhada na escola de forma que se configure como uma intervenção transformadora, ela deve ser uma ação em conjunto entre a família, a escola e a sociedade de maneira geral. Ainda, os autores revisam pontos da BNCC (2018), documento o qual irradia as normas do ensino regular brasileiro, mas que quanto a

diversidade linguística, precisar ser interpretado a partir de conceituações próximas que falem sobre cultura, heterogeneidade e identidade, já que o documento é limitado quanto ao tema diversidade linguística.

Essa visão plurilíngue frente à educação e ao sistema de ensino muda completamente a abordagem de ensino e, conseqüentemente, os resultados obtidos: o professor e o sistema precisam considerar o repertório linguístico do aluno e incluir práticas de linguagem e atividades que sejam múltiplas e híbridas pois, de outra forma, não se atinge o objetivo da educação e sim, mero controle linguístico (GARCÍA, FLORES, CHU; 2011).

Quando se considera e projeta o ensino de língua a partir do repertório e experiências dos indivíduos, pensa-se na perspectiva de *Language Awareness* (a Conscientização Linguística), que Altenhofen e Broch (2011) lembram que possui uma visão holística, uma vez que esta perspectiva não trata de aspectos cognitivos de forma isolada e sim considerando aspectos sociais, culturais e políticos. Na perspectiva da Conscientização Linguística, o professor deveria partir do ponto de vista do aluno, que por sua vez, deveria questionar o funcionamento da língua que estuda e o papel dela na sua vida. Ou seja, o repertório linguístico dos alunos não pode ser objeto de punição ou simplesmente ignorado, já que essas experiências já vividas são essenciais para o bom desenvolvimento da aprendizagem de outras línguas. (HAWKINS, 1999)

Dentre muitos documentos e materiais criados com essa intenção, podemos citar o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECRL) que irradia preceitos para o desenvolvimento de manuais e programas de línguas e pode servir de inspiração para profissionais da educação, especialmente:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação (CONSELHO DA EUROPA, p.19, 2001).

Reitera-se no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001) o pensamento de que a competência plurilíngue e intercultural não é tida de forma compartimentada, nem a aprendizagem de uma LE é tida como uma adição à aprendizagem da língua materna, quiçá a sobreposição de competências distintas, mas sim, como a existência de uma

competência plurilíngue e cultural complexa que abrange várias línguas disponíveis na sociedade.

Partindo da premissa de que a comunicação envolve todo o ser humano, as capacidades descritas em cada nível interagem complexamente com o desenvolvimento da personalidade de cada ser humano. Os seres humanos, como agentes sociais, vivem uma troca contínua com outros grupos sociais que ao interagirem, definem suas identidades. Uma abordagem intercultural constrói o propósito central da educação como o de promover o “desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.20).

Indivíduos diferentes possuem habilidades diferentes e quando a ótica para sobre o mesmo indivíduo, podemos ver que ele performa de maneiras distintas em cada uma de suas línguas. A partir do QECRL, reiteramos que um indivíduo pode atingir uma competência oral excelente de duas de suas línguas, mas uma competência escrita boa em apenas uma delas ou ainda, considerando as nuances entre um perfil pluricultural e um perfil plurilíngue, pode haver um bom conhecimento da cultura de uma comunidade, mas pouco sobre sua língua, ou ao contrário. Grosjean (2010) elucida que as línguas de um indivíduo plurilíngue se complementam e toda a comunicação e as necessidades linguísticas são atendidas por códigos, assim, para cada situação, um determinado código é ativado.

Um indivíduo que não possui um equilíbrio entre suas línguas, ou seja, que goza de competências desiguais e vive em um desequilíbrio constante - características de competência plurilíngue e pluricultural - valer-se-á de suas capacidades e conhecimentos, gerais e linguísticos para cumprir determinada tarefa. “A competência plurilíngue e pluricultural ativa as estratégias metacognitivas, as quais auxiliam os aprendizes a se tornarem mais conscientes e autônomos na realização de tarefas” (BROCH, 2011, p. 56).

Broch (2011) traz dois pontos importantes para a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural no planejamento linguístico escolar: primeiramente, deve-se valorizar toda e qualquer competência já conquistada na língua, independentemente de ser inicial ou parcial; e em conjunto, deve-se sensibilizar e conscientizar os alunos sobre as línguas presentes nas suas vidas, considerando as

variantes e como adaptar esses repertórios para diferentes propósitos. Ou seja, tornar os indivíduos parte ativa do processo, desde a conscientização e reconhecimento de suas línguas como válidas, até o uso adequado nos mais variados espaços e propósitos.

Ao passo que falamos sobre pluralidade no ensino de línguas e nas línguas de maneira geral, concluímos que não há mais espaço para uma visão compartimentada, isolada ou excludente. Abre-se aqui a oportunidade de falarmos sobre abordagens plurais no ensino de línguas considerando a inclusão do repertório linguístico do aluno como parte do processo. Pode-se pensar nesta nova forma de olhar para esse domínio com a maior prática e uso de língua de imigração, por exemplo (HAWKINS, 1999; BROCH, 2011).

Horst, Krug, Fornara (2017) apontam que a conscientização linguística, pensada para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, constrói-se como uma das estratégias mais importantes para a promoção da pluralidade linguística e para a manutenção das línguas minoritárias faladas localmente, por exemplo.

Adentrando em uma educação para o plurilinguismo em termos práticos e aplicáveis, falamos em abordagens plurais. Abordagens plurais contrapõem-se às abordagens singulares, que limitam e hierarquizam culturas e línguas. Se na abordagem singular apenas uma língua ou cultura é levada em consideração e é feito um trabalho isolado, na abordagem plural o próprio título mostra seu enfoque: pluralidade. Candelier et al (2007) explanam:

The term “pluralistic approaches to languages and cultures” refers to didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures. This is to be contrasted with approaches which could be called “singular” in which the didactic approach takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation. Singular approaches of this kind were particularly valued when structural and later “communicative” methods were developed and all translation and all resort to the first language was banished from the teaching process (CANDELIER et al. 2007, p.7)⁶

Debruçando-nos em abordagens plurais, nos afastamos da centralização de metodologias focadas em uma única língua e uma única maneira de utilizar essa língua.

⁶ Tradução nossa: O termo “abordagens plurais para línguas e culturas” refere-se a abordagens didáticas que usam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo várias (mais de uma) variedades de línguas ou culturas. Isso deve ser contrastado com abordagens que podem ser chamadas de "singulares", nas quais a abordagem didática leva em consideração apenas uma língua ou uma cultura específica, considerada isoladamente. As abordagens singulares foram particularmente valorizadas quando os métodos estruturais, e posteriormente "comunicativos", foram desenvolvidos e toda tradução e recurso à primeira língua foi banido do processo de ensino. (CANDELIER et al. p.7, 2007)

Visa-se preparar os indivíduos para que aprimorem seu olhar sobre a diversidade/pluralidade linguística e construam suas biografias linguísticas de maneira plural, sendo capazes de participarem de situações de contato de línguas e de comunicação intercultural (ANDRADE, LOURENÇO, SÁ, 2010).

O Conselho da Europa (2001) reitera a visão de que as línguas de um indivíduo não ocupam compartimentos mentais isolados, elas interagem e se relacionam para desenvolver a competência comunicativa, conseqüentemente, o aluno sentir-se-á confiante com sua experiência prévia, capacidade e conhecimento. Na abordagem plural abre-se uma maior probabilidade de que o indivíduo desenvolva suas capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva.

As abordagens plurais devem estar diretamente relacionadas às preocupações educativas mais abrangentes e devem olhar para a comunicação plurilingue, como lembram Andrade, Lourenço e Sá (2010), através da construção de um mundo mais sustentável e justo e de maior consciência inter e intrapessoal.

Candelier et al. (2004) elencam quatro abordagens plurais: a *language awareness* (Conscientização Linguística), a Intercompreensão, a Didática Integrada e a Intercultural. Nos dedicaremos em discutir cada uma delas a seguir.

4.1 LANGUAGE AWARENESS

A *language awareness*, traduzida como “Conscientização Linguística” de Candelier et al. (2000, 2004, 2008) objetiva conscientizar os alunos para as línguas, suas funções e a diversidade que elas trazem. Altenhofen e Broch (2011) lembram que esta abordagem começou a ser discutida na década de 80, na Inglaterra, por conta do baixo nível de letramento de alunos tanto na língua oficial do país, usada na alfabetização, quanto nas línguas estrangeiras. Tal abordagem visava mudar o olhar dos alunos para diferentes línguas e fomentar a aceitação de diferentes grupos étnicos presentes no ambiente escolar.

Candelier (2008) traz a nomenclatura de “*awakening to languages*”, o que faz muito sentido: do inglês, “*awakening*” significa o “ato de despertar” e é justamente esse o grande objetivo desta abordagem, o de despertar a consciência dos indivíduos para outras línguas e culturas, promovendo assim maior aceitação da diversidade na escola e

na sociedade em geral. Nesse viés, percebemos que essa abordagem permite a integração de línguas que não se tem o interesse de ensinar em um contexto formal de escola, como as línguas de imigrantes (CANDELIER, 2008).

Hawkins (1999) defende que o ponto de vista do aluno deveria ser o ponto focal do professor, que abriria espaço para questionamentos sobre o funcionamento das línguas e suas funções na vida real, considerando aspectos cognitivos, mas também os sociais, culturais e políticos. O pesquisador elenca preceitos que deveriam ser seguidos para se ter um ensino eficaz sob a ótica da Conscientização Linguística: 1) igualdade de acesso na aprendizagem da língua oficial do país, usada na alfabetização; 2) conscientização linguística no planejamento pedagógico; 3) desenvolvimento da audição para a percepção oral; 4) visão de diversidade linguística como algo interessante e não problemático; 5) reflexão de como aprender a língua estrangeira (HAWKINS, 1999).

Observa-se que nesta abordagem são integradas as línguas dos alunos e não apenas aquelas ensinadas na escola, conseqüentemente desenvolve-se uma maior sensibilidade no olhar dos alunos para com a diversidade linguística e cultural do seu entorno (CANDELIER, 2008). Para Candelier et al. (2004), esta abordagem desenha-se como uma possível porta de entrada para novas línguas, uma vez que colocará os estudantes em contato com essas novas línguas e ampliará a exposição. O Conselho da Europa (2001) enxerga esta abordagem como uma preparação para a aprendizagem de línguas, já que estimula a curiosidade pela diversidade e propicia um contexto saudável em relação aos conhecimentos já adquiridos dos indivíduos.

Em Horst e Krug (2020) concluímos quão benéfico é trabalhar com crianças a consciência/conscientização linguística. A educação para o plurilinguismo acontece na escola e em cursos, mas não se restringe a esses locais, ela deve ser desenvolvida, trabalhada e fomentada em casa, na família e na sociedade em geral. Quando se trabalha em todos os espaços de forma conjunta e concisa, os resultados são proporcionalmente concisos, como vemos o exemplo dos autores.

4.2. INTERCOMPREENSÃO ENTRE AS LÍNGUAS QUE SE RELACIONAM

A segunda abordagem elencada é a Intercompreensão entre línguas que se relacionam. A Intercompreensão busca um melhor aproveitamento do aprendizado de línguas que pertençam à mesma família linguística e se dá através da valorização de suas semelhanças e da percepção de suas diferenças. Essas comparações e diferenciações podem ser feitas em relação a língua oficial do país, da alfabetização na escola, a língua materna do indivíduo ou com a(s) LE(s) aprendida(s) (ANDRADE, 2003). Candelier (2003) define Intercompreensão como “um trabalho paralelo sobre diversas línguas de uma mesma família, seja a família à qual pertence a língua materna (LM) do aprendiz (ou a língua da escola) ou da família de uma língua que ele já estudou” (CANDELIER, 2003, p. 20).

A Abordagem da Intercompreensão se propõe a desenvolver a compreensão mútua entre diferentes línguas em interações em que as pessoas se comuniquem em sua própria língua. Configura-se como uma abordagem plurilíngue para desenvolver a compreensão de línguas estrangeiras e pode ser usada, como elucida Guimarães (2018), para promover o plurilinguismo em diversos níveis de ensino.

Comumente viu-se a proximidade linguística mais como um problema para a aprendizagem de uma L2 do que como um recurso que pudesse auxiliar na sua aprendizagem. Esta abordagem intenta ressaltar características em comum entre as línguas para que essas conexões sirvam ao processo de aprendizagem da língua. Os elementos linguísticos que podem se aproximar entre línguas podem ser desde lexicais e morfológicos, até fonológicos e sintáticos (GUIMARÃES, 2018).

A Intercompreensão, juntamente com a Conscientização Linguística, visa fomentar a diversidade linguística e cultural. Considera-se como parte importante e valoriza-se os conhecimentos linguísticos dos indivíduos. O estudante assume uma postura mais integral em relação aos aspectos linguísticos e culturais, já que valoriza-se o que já se sabe sobre outras línguas (ANDRADE, 2003).

4.3 DIDÁTICA INTEGRADA

Nossa terceira abordagem plural é a da Didática Integrada que, debruçando-se sobre a(s) primeira(s) língua(s) e a(s) língua(s) estrangeira(s) já conhecida(s), o aluno

adquire conhecimentos na nova língua estrangeira. De maneira geral, o indivíduo aproveitaria todo seu repertório linguístico das línguas que já teve contato, inclusive sua língua materna, para otimizar seu processo na nova língua-alvo. Hufeisen e Neuner (2004) constroem uma didática para a aprendizagem de uma L3 que, neste caso, configurou-se como a aprendizagem do alemão como L3 após o inglês como L2.

Hufeisen e Neuner (2004) nos fazem refletir, sob o prisma da didática integrada, que quando um indivíduo é exposto aos estudos e aprendizagem de uma LE, além dele adquirir a língua propriamente dita, ele cria conexões sobre como estudar e como aprender uma nova língua. Ao estudar uma L3, toda essa bagagem é colocada em prática e além das bases linguísticas, o aluno já conhece sua maneira de aprender, lidar com frustrações e otimizar suas motivações. A consciência de sua própria aprendizagem faz com que o aluno saiba como estudar determinado conteúdo.

Para um Didática Integrada, segundo Hufeisen e Neuner (2004), precisa-se considerar alguns pontos. Primeiramente, deve-se considerar os conhecimentos linguísticos das línguas já conquistadas e os conhecimentos prévios da língua-alvo. Conhecer a visão dos alunos referentes às necessidades de uso da língua e os objetivos a serem percorridos e conquistados em aula. Deve-se, ainda, compreender as experiências de aprendizagem e de como se aprende uma língua.

Outro ponto muito importante da Didática Integrada, é o desenvolvimento e incentivo à autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. O aluno o desenvolverá de forma consciente. Para esse ponto se concretizar, os professores devem propor encontros em que os alunos possam refletir sobre sua forma de aprendizagem, como e com quais técnicas ele já está familiarizado. Entendendo esses processos e os desenvolvendo de forma consciente, o aluno atingirá bons resultados em relação a sua autonomia no processo de aprendizagem. (HUFEISEN, NEUNER, 2004)

4.4 ABORDAGEM INTERCULTURAL

Defendo como docente e como pesquisador a impossibilidade de pensar em língua dissociada de cultura e, conseqüentemente, pensar o ensino de línguas sem estar permeado com questões culturais e sociais: a aprendizagem de línguas baseia-se na interculturalidade. Seria ilegítimo olhar para o ensino-aprendizagem de uma língua sem

olhar para o contato cultural. Refletimos então sobre a quarta abordagem, a intercultural.

A abordagem intercultural, inicialmente, foi a resposta para problemas que surgiram no ambiente escolar com a presença de alunos imigrantes e, posteriormente, expandiu-se para nível geral de todas as diversidades linguísticas, independentemente do status (CANDELIER *et al.* 2004, p. 22). Preocupa-se principalmente com línguas minoritárias, por exemplo, a relação dos alunos com línguas de imigração. Enquanto a abordagem intercultural, particularmente no início, limitou-se às questões levantadas pela presença na escola de alunos imigrantes, a conscientização linguística se posicionou, desde o início, no nível geral de todas as diversidades linguísticas, seja qual for seu status (CANDELIER *et al.* 2004, p. 22). A intenção desta abordagem, então, é a de desenvolver aprendizes que possam vivenciar a complexidade, identidades plurais e evitar estereótipos atrelados à ideia de pessoas com identidades singulares (BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY, p.9, 2002 *apud* BROCH, 2014).

Mesmo possuindo particularidades dentro de suas execuções, as abordagens plurais debruçam-se no princípio da descompartmentalização. Tal princípio pretende retirar a visão compartimentalizada das habilidades linguísticas e culturais dos indivíduos. A competência é vista como plurilíngue e pluricultural, englobando diversas línguas e culturas, não como um conjunto de competências isoladas. Tais competências abarcam as adquiridas no ambiente escolar e as externas a esse ambiente (BROCH, 2014).

Para atingirmos os objetivos propostos, nos debruçamos no modelo teórico-metodológico de coleta e análise de dados da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010), por conseguinte, na próxima seção nos dedicamos a elucidar seus pressupostos teórico-metodológico e também da Dialetologia Tradicional e da Sociolinguística: como esses três modelos se relacionam e nos orientam para esta pesquisa.

5. DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL

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

Até a década de 1960, os estudos que se debruçaram sobre a variação linguística adotavam uma geografia linguística tradicional monodimensional, cuja base de pesquisa era um informante único e considerava-se a realidade dos fenômenos linguísticos. Para analisar os “dialetos puros”, com menos interferência externas, os informantes selecionados eram “anciões de nível sociocultural baixo, habitando em zonas rurais, com restrito movimento no espaço e com pouco contato com os de fora” (THUN, 1998, p. 702).

A dialetologia queria encontrar e registrar, em diferentes pontos geográficos, as características de fala e documentar os diferentes estágios da língua. Nos primórdios dessa corrente, facilitava-se encontrar esse “indivíduo de dialeto puro”, uma vez que não dispúnhamos de meios de comunicação tão eficientes, nem de sistemas rodoviários tão efetivos para acessar mais informantes. Somado a isso, a corrente tinha forte preocupação com o resgate de dados e a documentação dos diferentes estágios da língua (CARDOSO, 2001).

A dialetologia tradicional detém-se na variação linguística considerando regiões geográficas diferentes sincronicamente - em um determinado tempo - e diacronicamente - em diferentes tempos. As variações também podem ser descritas de acordo com a variação regional – diatopicamente - ou de acordo com a variação social – diastraticamente (ALKMIN, 2005; CALVET, 2002).

No aprofundamento da ciência linguística, percebeu-se que essa perspectiva mais estrita não cobria o todo de uma língua: a língua é multifacetada e está em processo contínuo de mudança. Para Thun (2009), a dialetologia tradicional ao não observar outros grupos, como mulheres, jovens e outros extratos sociais, estava

negligenciando determinados aspectos das manifestações linguísticas e, para ampliar o campo de visão, surge a sociolinguística.

Em linhas gerais, a sociolinguística é a visão linguística de como uma língua falada relaciona-se com a sociedade, em situações reais. A sociolinguística reconhece e observa aspectos plurais que podem influenciar na língua, como a região em que se fala, o contexto histórico, entre outros fatores sociais. Além disso, não se preocupa apenas em documentar as diferentes formas de linguagem e sim olhar com mais profundidade questões sociais, como a de quem/onde/porque fala determinada variante (MEYERHOFF, 2011).

A dialetologia tradicional e a sociolinguística, para Altenhofen (2005), diferenciam-se uma vez que a primeira somente observa a variação diatópica, a variação de diferentes localidades, sem se debruçar mais densamente sobre a variação de diferentes extratos sociais no mesmo local; já a segunda, inserindo fatores extralinguísticos, não se debruça tanto a variação diatópica.

Com a visão sociolinguística e dialetológica tradicional em mente, percebe-se que elas se completam, mas ainda assim deixam algumas lacunas. E é nessa “lacuna”, ou enlace de teorias, que nasce a dialetologia pluridimensional: partindo do princípio que não se pode mais estudar isoladamente o indivíduo e suas línguas, ou seja, sem considerar fatores sociais, escolaridade, profissão, entre outros, a Dialetologia se vale das contribuições teóricas de aspectos extralinguísticos da Sociolinguística, fundamentando assim a Dialetologia Pluridimensional (THUN, p. 10, 1989).

A dialetologia pluridimensional, para Busse (2009) e Horst e Krug (2021), vale-se de um conjunto de critérios que visam abarcar tanto a dimensão espacial, quanto a dimensão social, indo até os mais profundos níveis do contexto interno e externo da língua. Ainda, intenciona: a) combinar a dialetologia areal com a sociolinguística para converter o estudo da superfície bidimensional em estudo do espaço tridimensional da variação linguística; b) focalizar as inter-relações no espaço, indo da superfície ao eixo social e vice-versa e; c) analisar as relações de todos os tipos, não só aquelas entre pontos da mesma superfície, mas os vínculos entre os pontos de uma superfície e os pontos de outra superfície (THUN, 2005).

A descrição da variação busca romper com uma possível estaticidade dos fenômenos descritos pela dialetologia tradicional ou monodimensional, para

representá-los num universo regido pelos movimentos e pelas forças da história, da cultura e da organização social dos grupos (BUSSE, 2009, p. 123-144).

A geografia linguística tradicional, segundo Thun (2005), é monodimensional e foi usada em diversas pesquisas e estudos, já a Dialectologia Pluridimensional, como o próprio nome já diz, observa a pluralidade das dimensões. Então, a língua pode ser observada a partir de diferentes dimensões: a **dialingual**, que olha para as inter-relações entre as línguas faladas pelo informante; a **diatópica**, que considera o espaço geográfico e subdivide-se em topoestática (informantes demograficamente estáveis) e topodinâmica (informantes que se deslocam); **diatrática**, que se refere a classes sociais, que são definidas pelo nível de escolaridade, por exemplo; a **diageracional**, que relaciona diferentes gerações: informantes com mais de 55 anos correspondem a geração II e os informantes com idades entre 18 e 36 são tidos como geração I; a **diafásica**, onde a coleta de dados pode ser feita de diferentes maneiras, com leitura, questionário ou conversa livre, por exemplo; a **diarreferencial**, que diz respeito aos comentários metalinguísticos realizados durante a entrevista; a **diareligiosa**, que refere-se a importância da religião no uso da língua; e a **diassexual ou diagenérica**, que refere-se a divisão dos informantes por gênero (THUN, 2005, p.71).

Não se faz necessário seguir à risca todas as dimensões citadas, uma vez que é o contexto do estudo e o objetivo da pesquisa que determinarão quais serão as dimensões consideradas.

6. METODOLOGIA

Esta pesquisa analisa a alternância de português L1, inglês e francês LE e suas possíveis relações e debruça-se sobre as premissas da Teoria da Dialectologia Pluridimensional e Relacional (DPR) propostos por Thun (1996, 1998, 2005, 2010). Como descrito anteriormente, a DPR propõe uma visão conjunta da dialectologia tradicional e de princípios sociolinguísticos, com o aprimoramento da análise do contato de línguas e os relacionando a partir de dimensões.

A intenção desta seção é a de clarificar os métodos utilizados para construir esta pesquisa e como ela foi executada, desde a escolha dos informantes, os instrumentos de coleta, a coleta e a posterior análise dos dados obtidos. Para satisfazer o intuito da pesquisa, selecionamos dimensões da DPR que farão parte da análise e constituem os objetivos específicos do estudo corrente.

Para nossa pesquisa, consideramos os seguintes parâmetros para cada dimensão:

- a. Dimensão Diageracional: informantes de 18 a 36 anos e informantes com mais de 52 anos;
- b. Dimensão Diatópica: o espaço geográfico é de alunos globais, uma vez que os informantes são de cidades e estados diferentes e fazem suas aulas online;
- c. Dimensão diassexual: alunos do gênero masculino e alunos do gênero feminino;
- d. Dimensão Diafásica: questionário, produção de um texto e produção oral;
- e. Dimensão Dialingual: informantes que são falantes de português, inglês e francês.

Importante salientar que para a dimensão sexual considerou-se somente o gênero masculino e feminino para nos atermos aos parâmetros clássicos da Teoria da Dialectologia Pluridimensional. Entretanto, compreendemos que essa dimensão e as pesquisas linguísticas de maneira geral, podem passar a considerar também a pluralidade de identidades de gênero que encontramos na sociedade, uma vez que, ao reduzirmos o gênero polarizadamente, podemos perder a oportunidade de observar realidades e fenômenos que podem ser de grande valia para a educação, principalmente.

Abre-se a sugestão de pesquisas futuras sobre as manifestações de línguas estrangeiras em indivíduos transexuais ou de gênero neutro. Para o estudo corrente, não

encontramos informantes que se encaixassem no perfil proposto e isso também deve ser observado: tende-se a associar o estudo particular e o estudo de línguas estrangeiras prestigiadas com classes sociais mais altas e que pertençam ao “padrão”, ao fugir dessa minoria privilegiada, o ensino de língua estrangeira não chega às populações socialmente vulneráveis e invisibilizadas. A escassez dessas informações é um sinal de alerta que deixa em evidência o quanto temos para pesquisar, descrever e interpretar da sociedade em que vivemos.

6.1 SELEÇÃO DOS INFORMANTES

A construção do perfil necessário dos informantes e sua seleção, deu-se a partir de algumas características. Um total de 6 informantes dentro do universo de alunos particulares do autor, que tenham o português como língua materna, tenham estudado o inglês e o francês como LE. O conhecimento em outras línguas estrangeiras, e quando foram conquistadas não é reprimido, inclusive, pode gerar questões a serem refletidas frente ao objetivo geral deste trabalho. Ainda, os informantes foram previamente selecionados de acordo com a faixa etária, identidade de gênero e nível de proficiência.

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

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

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

Em suma, os informantes foram selecionados a partir das línguas que dominam/estudam em um total de 6 informantes: duas mulheres da Geração I, dois homens da Geração I e duas mulheres da Geração II. Todos são falantes de português como língua materna, aprenderam o inglês como LE e L2 e posteriormente o francês, como LE e L3. A delimitação geográfica deu-se apenas em relação ao país dos informantes, mas eles moram em diferentes estados e diferentes cidades no Brasil. Quanto à situação econômica e educacional, em termos gerais, todos têm nível superior e provém de uma situação financeira estável.

6.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

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

A decisão de iniciar com a conversa semidirigida é com a intenção de criar um momento de conversa informal para conseguir dados espontâneos e tranquilizar o informante, além de afastarmos o paradoxo do observador. Todos os informantes estudam há pelo menos 2 anos comigo, além de todas as aulas serem de forma personalizada e individualizada, ou seja, há uma relação de intimidade já construída, afastando relativamente a celeuma do paradoxo do observador. Mesmo com esse cenário mais propício aos entrevistados para não ficarem apreensivos com a entrevista, julgamos necessário essa abordagem mais leve para começar e só então nos valermos de procedimentos mais formais.

Sequencialmente, solicitamos as produções orais sobre o tema proposto para entender se há alternância entre as línguas de domínio do informante ou se ele

consegue/decide se manter 100% na mesma língua. O primeiro tema proposto foi “família”. A decisão do tema baseia-se na ideia de que o vocabulário e estruturas relacionadas à família são geralmente trabalhadas no início dos estudos e constitui-se de formulação recorrentes nas aulas: desde histórias do passado, relações familiares, eventos que ocorrem cotidianamente e situações pontuais que os alunos confidenciam nas aulas. O segundo tema era “rotina”, outro tema de grande proximidade com os informantes. Para o primeiro tema, o entrevistado produziu oralmente em inglês e em sequência em francês, já em relação ao segundo tema, o entrevistado produziu em francês e depois em inglês.

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

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

6.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA

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

As coletas de dados foram realizadas no primeiro semestre de 2023, de forma remota. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 65581622.5.0000.5564.

A conversa semidirigida desenvolveu-se nas três línguas intercaladamente sobre temas corriqueiros de início de aulas, como novidades, como o entrevistado está se sentindo e como ele se sente nas línguas em que se expressa.

A primeira produção oral proposta, sobre família, foi feita em inglês e em sequência em francês, já a segunda produção, sobre rotina, foi feita em francês e em sequência em inglês. Invertendo a ordem das duas LE para cada produção, testamos a hipótese de haver maior incidência de uma língua na outra por conta do primeiro acesso ter sido em determinada língua.

Investimos mais em uma testagem sobre a oralidade uma vez que os encontros ao vivo enfocam-se majoritariamente no desenvolvimento de habilidades orais. Os informantes são incentivados a produzirem em todos os momentos da aula, de forma ativa e participativa. As habilidades de escrita, por exemplo, são treinadas como temas de casa. Como testagem controle, solicitamos a produção escrita. De tal forma, nos propomos a avaliar de forma mais atenta a alternância presente na oralidade, mas considerando também a escrita.

6.4. SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Após coletados, os dados foram transcritos. Iniciamos com a transcrição das produções orais, para a qual construímos oito diferentes tabelas. A Tabela 1 refere-se ao número de influências orais em cada uma das produções. A Tabela 2 e 3 apresentam os tipos de influências nas produções em francês e em inglês, respectivamente. A Tabela 4 contém a origem das alternâncias, ou seja, de qual língua ela provieram. Na Tabela 6, visualizamos globalizadamente os tipos de influência que ocorreram. O número de influências por geração está na Tabela 7 e por gênero, na Tabela 8.

Das produções orais, observamos e destacamos todas as divergências da norma padrão das línguas-alvo e tabulamos em: alternância lexical, influência estrutural, inadequações e comentários. A “alternância lexical” abarca todos os termos estrangeiros

usados na produção da língua-alvo, ou seja, os code-switchings presentes. “Influência estrutural” está ligado às divergências da estrutura padrão da língua-alvo. As “inadequações” dizem respeito a equívocos da norma padrão da língua histórica. “Comentário” abrange observações que os informantes fizeram durante as falas, desde comentários metalinguísticos, até observações sobre não saberem determinados termos, por exemplo. Sequencialmente, transcrevemos as produções escritas e construímos a Tabela 5, que apresenta as influências presentes nas produções escritas.

A parte final da coleta de dados foram as perguntas sobre crenças linguísticas que nos geraram respostas subjetivas. Desenvolvemos análises descritivas através dessas respostas, destacando comentários pertinentes ao nosso objetivo geral e aos objetivos específicos.

Nossa análise e considerações finais construíram-se na triangulação dos dados das produções orais e escritas, nos comentários relacionados às crenças linguísticas, sob a luz da Dialetologia Pluridimensional, buscando satisfazer nosso objetivo geral e os específicos.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Sob as premissas da Dialetoologia Pluridimensional e com o objetivo de descrever as alternâncias linguísticas do aluno que tem o português brasileiro como língua materna e inglês e francês como línguas estrangeiras, selecionamos e entrevistamos seis informantes nesta pesquisa. Todas as entrevistas duraram em torno de 35 minutos e foram feitas no mesmo ambiente em que os alunos fazem aula: plataforma Zoom. Os seis informantes foram individualmente mencionados a partir das seguintes abreviações: **GIM1** (mulher 1, geração mais nova entre 18 e 36 anos), **GIM2** (mulher 2, geração mais nova entre 18 e 36 anos), **GIIM1** (mulher 1, geração mais velha mais de 55 anos), **GIIM2** (mulher 2, geração mais velha mais de 55 anos), **GIH1** (homem 1, geração mais nova entre 18 e 36 anos) e **GIH2** (homem 2, geração mais nova entre 18 e 36 anos).

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

Todos os informantes são pós-graduados. GIM1 e GIIM2 são doutoras e GIH2 é mestre. Todos os informantes têm, pelo menos, nível B2 em inglês e em francês, atestados pelo pesquisador, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). O tempo de estudo formal e a frequência de uso de cada língua é variado entre os participantes e conforme a língua.

A seguir, apresentamos os dados coletados a partir das produções orais e escritas, as respostas sobre crenças linguísticas e ao final da seção, apresentamos as reflexões sobre as dimensões de análise, que constituem os objetivos específicos desta pesquisa.

7.1 PRODUÇÕES ORAIS

Os informantes foram solicitados a fazerem quatro produções orais e duas escritas. Para as produções orais, os informantes foram orientados a falar sobre sua família em inglês e depois em francês. Sequencialmente, foram orientados a falar sobre suas rotinas, mas desta vez em francês e depois em inglês. Todas as produções foram feitas de maneira livre e o pesquisador fez questionamentos relativos ao assunto com o intuito de colher mais dados da fala.

A Tabela 1 apresenta o número de influências ocorridas em cada uma das produções. Consideramos aqui “influência” todas as divergências à norma padrão da língua-alvo: *code-switchings*, erros de estrutura, inadequações e comentários metalinguísticos.

Tabela 1 - Número de influências orais.

	FAMÍLIA - INGLÊS	FAMÍLIA - FRANCÊS	ROTINA - FRANCÊS	ROTINA - INGLÊS	TOTAL EM FRANCÊS	TOTAL EM INGLÊS	TOTAL
GIM1	0	18	28	0	46 (100%)	0 (0%)	46
GIM2	5	14	9	2	23 (76,66%)	7 (23,33%)	30
GIIM1	10	26	17	7	43 (71,66%)	17 (28,33%)	60
GIIM2	7	25	23	6	48 (78,68%)	13 (21,31%)	61
GIH1	6	8	8	9	16 (51,61%)	15 (48,38%)	31
GIH2	0	13	9	0	22 (100%)	0 (0%)	22

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

Todos os informantes apresentaram influências de outras línguas em suas produções em língua francesa. Nas produções em inglês, apenas GIM1 e GIH2 não tiveram influências. As mulheres da geração 2 (GIIM1 e GIIM2) foram as que mais apresentaram influências de maneira geral, contrapondo-se a GIH2 que foi quem menos apresentou influências.

Entre as mulheres da geração 1, enquanto todas as influências de GIM1 foram em francês, as de GIM2 dividiram-se: 76,66% das influências foram em francês e 23,33% delas foram em inglês. Já nas mulheres da geração 2, os números se aproximaram mais. Dentre as influências de GIIM1, 71,66% delas aconteceram durante suas produções em francês e 28,33% em inglês e dentre as de GIIM2, 78,68% foram produzidas em francês e 21,31% em inglês. Quanto aos homens, GIH1 teve 51,61% de

influências na sua produção em francês e 48,38% delas em inglês, enquanto GIH2 teve todas as suas influências ocorridas em sua produção em francês.

A partir da transcrição das produções orais, pudemos olhar mais detalhadamente as influências e, conseqüentemente, as alternâncias, que ocorreram em cada uma das produções. Na Tabela 2, dispomos os tipos de influência que ocorreram nas produções em francês e na Tabela 3, os tipos de influência ocorridas durante as produções em língua inglesa. Observamos todas as divergências da norma padrão das línguas-alvo e tabulamos em: alternância lexical, influência estrutural, inadequações e comentário. “Comentário” abrange observações que os informantes fizeram durante as falas, desde comentários metalinguísticos, até observações sobre não saberem determinados termos, por exemplo. As “inadequações” dizem respeito a equívocos da norma padrão da língua histórica. “Influência estrutural” está ligado às divergências da estrutura padrão da língua-alvo, como por exemplo, a ordem substantivo-adjetivo do português e do francês e a inversão, adjetivo-substantivo, no inglês. A “alternância lexical” abarca todos os termos estrangeiros usados na produção da língua-alvo.

Tabela 2 - Tipo de influência na produção em francês.

	LÉXICO	ESTRUTURA	INADEQUAÇÃO	COMENTÁRIO
GIM1	23 (50%)	1 (2,17%)	20 (43,4%)	2 (4,3%)
GIM2	12 (52,17%)	0	9 (39,1%)	2 (8,6%)
GIIM1	43 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
GIIM2	32 (66,6%)	4 (8,33%)	3 (6,25%)	9 (18,75%)
GIH1	1 (6,25%)	2 (12,5%)	13 (81,25%)	0 (0%)
GIH2	16 (72,72%)	1 (4,54%)	5 (22,72%)	0 (0%)

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

Nas produções em língua francesa, com exceção de GIH1, todos os informantes tiveram mais alternâncias lexicais do que qualquer outra influência. Metade das influências produzidas por GIM1 foram lexicais, 43,4% delas foram inadequações, dois comentários e apenas uma influência estrutural. As alternâncias de GIM1 foram, por exemplo: o uso de “*kid*” e “*son*” para falar “*fil*”; “*mobile*” e “*cellphone*” em vez de “*portable*”; “*cerrada*” e “*encerrada*” para dizer que se sentia mais fechada em relação a sua mãe; “*ça would be*” em vez de “*ça serait*”; “*and*” em vez de “*et*”; “*research*” e “*search*” no lugar de “*recherche*”; “*rompe*” e “*quebra*” para “*casse*”; e algumas palavras em português, como “*onde*”, “*assistimos*”, “*janta*”, “*vamos dormir cedo*”, “*dia*”,

“*verdade*” e “*virginiano*”. Podemos ver algumas dessas alternâncias e influências (em itálico) no extrato a seguir:

“Chez moi habite mon... mon... mon ‘kid’ et moi. Ma famille proche c’est mon son et moi. J’ai deux sœurs. Ma mère et ma ‘*petite sœur*’ vivent à (*nome da cidade*), alors nous vivons proches mais nous ne sommes pas prochaines pour parler toujours ou ‘*se visiter*’ beaucoup. (...) nous parlons en ‘*mobile*’, ‘*on cellphone*’... ‘*Je veux essayer en français, c’est comme... je... il y a quelques chose comme c’est oui*’. Ma père vit... ‘*gente*’... habite, habite ‘*au*’ (*nome da cidade*) et il a deux ... j’ai deux frères, frères... frères pour son part (...) nous ‘*avons pas*’ le contact toujours, nous ... nous ... ‘*nós nos damos bem*’, mais ‘*c’est pas*’ ‘*prochain*’, pas proche.” (GIIM1)⁷

Relativo às inadequações de GIM1, as que entendemos serem fruto de influência de suas outras línguas e merecem ser observadas por este estudo são: o uso de “*se visiter/visiter*” em vez de “*rendre visite à*” pelo o uso no português do verbo “visitar” e no inglês “*to visit*” serem empregados indistintamente para lugares e pessoas; “*soeur grande*” para falar de sua irmã mais velha, provavelmente por ser possível usar “*big sister*” em inglês; algumas construções de frases negativas sem o “*ne*” ou sem o “*pas*” por usarmos apenas uma palavra em português e inglês; o uso de “*depuis*” como “*depuis*”, pelo termo se assemelhar mais ao português do que “*après*” que seria a palavra correta; usar o artigo feminino para “*matin*” (*la matin*) por ser uma palavra do gênero feminino em português, mesmo fazendo a estruturação correta para dizer “*de manhã*” em francês (artigo + substantivo - “*le matin*”); e o uso do “*que*” pela proximidade com o português em locais que deveria ser usado o “*qui*”.

Quanto a GIM2, de suas 23 influências, 52,17% foram alternâncias lexicais, 39,1% foram inadequações, 8,6% comentários e nenhuma influência estrutural. Consonante a suas alternâncias, usou-se “*única*” em vez de “*la seule*”; “*alive*” para referir-se à “*vivante*”; “*until*” em vez de “*jusqu’à*”; “*chegar*” no lugar de “*arriver*”, “*use*” em vez de “*utiliser*”; “*anyway*” e “*moving on*” para seguir ao próximo tópico; ainda, citou outras línguas até chegar ao termo em francês, como por exemplo: “*Natal*”... “*Noël*” e “*vão*”... “*will be there*”... “*seront*”. As inadequações pertinentes a este estudo foram: “*que*” em vez de “*qui*”, provavelmente pelo uso no português; unificação dos possessivos em “*mon*” (“*mon parents*”, “*mon famille*”) talvez pelo uso

⁷ Tradução nossa: “Na minha casa mora meu filho e eu. Minha família “próxima” é meu filho e eu. Eu tenho duas irmãs. Minha mãe e minha irmã mais nova moram em (nome da cidade), então nós moramos próximas, mas não somos próximas para falar sempre ou nos visitarmos bastante (...) nós nos falamos por telefone. Eu quero tentar em francês, é como... eu... há algumas coisas como se... sim. Meu pai mora... gente... mora, mora em (nome da cidade) e ele tem dois... eu tenho dois irmãos, irmãos... irmãos por parte de pai (...) nós não temos contato sempre, nós... nós... nós nos damos bem, mas não somos próximos.” (GIM1)

exclusivo de “my” em inglês, sem diferenciação de gênero ou número. Este trecho exemplifica algumas influências (em negrito> feitas pela informante:

“Alors, je pense que je vais dire peut-être la même chose. Donc, ‘mon’ famille c’est moi, mon frère, ‘mon’ parents et je... ‘je vivre?’ seule ici... ‘seule? seulement? je ne sais pas’, ici et quand je suis à (*nome da cidade*), (...) Je peux dire encore, j’ai une grande-mère ‘que’ est la mère de ma mère... ‘que’ est la... ‘única’, elle est ‘unique grand-parents... vivre... alive’, que j’ai et aussi ‘j’ai’ ... je suis proche de la famille de ma mère que ‘sont’ autre trois soeurs d’elle et un frère et nous sommes proches et nous toujours ‘faire’ choses ensemble et dans les fêtes spéciale comme le ‘Natal’, le Noël, ‘le’ Fête de Mama et de pères, nous sommes toujours ensemble. (GIIM2)⁸

Todas as influências nas produções de GIIM1 foram de caráter lexical, ou seja, ela produziu apenas alternâncias, nenhuma influência estrutural, inadequação ou comentário. Ao total, foram 43 alternâncias, incluindo palavras isoladas, mas também mais de uma palavra em sequência. “Je ‘have a big family’, ‘I have’ une grande famille”, por exemplo. Uso de adjetivos possessivos do inglês e do espanhol, “avec ‘my’... ‘mi’ mari”. Escolha de algumas palavras do inglês, tendo como exemplo, “financial application”, “engineer”, “with the flowers”, “men”, “sisters”, “neighborhood”, “good”, “lunch”, “on the street”, “in my”, “too”, “twice” e “with”. Uso de palavras em português, como “bolsa de valores”, “bairro”, “na piscina”, “cedo”, “café da manhã” e “almoço”. Ainda, algumas palavras do italiano, que além da informante já ter estudado, teve contato quando criança: “mescolare”, “Prima Colazione”, “fare”, “notte” e “garde la tivu”. Algumas dessas alternâncias ocorreram sequencialmente até a informante recordar do termo em francês, por exemplo, quando ela cita “neighborhood... bairro... quartier” ou “Prima Colazione... café da manhã... petit-déjeuner”.

“Actually, my family are my husband... I, my husband and... I have two... two... ‘filhos’, a girl, (*nome*), studies at a university, Medicine and my son, ‘il... il est’, he is engineer and actually he is studying finances, finances... ‘bolsa de valores’ ‘to faire’, to do financial transactions. (...) I live... I ‘convivio’, I live with my family because they live ‘próximos’, near, in the same city. (...) I’m retired... ‘aposentada’ (...) I like to live in a house, I ‘préfère’...prefer a house.” (GIIM1)⁹

⁸ Tradução nossa: “Então, eu acho que vou dizer talvez a mesma coisa. Então, minha família é eu, meu irmão, meus pais e eu... eu vivo sozinha aqui e quando eu estou em (*nome da cidade*), eu posso dizer ainda que eu tenho uma avó que é a mãe da minha mãe, que é a única avó viva que eu tenho e também que sou próxima da família da minha mãe, que têm outras três irmãs e um irmão e nós somos muito próximos e nós sempre fazemos coisas juntos e nas festas especiais como no Natal, Dia das Mães e dos Pais, nós estamos sempre juntos.” (GIIM2)

⁹ “Atualmente, minha família é meu marido.... eu e meu marido e nós temos dois filhos, uma menina (*nome*) que estuda Medicina e meu filho, ele é engenheiro e na verdade, estuda finanças, bolsa de valores para fazer transacoes financeiras (...) Eu moro, eu convivo com minha família porque eles moram perto,

“Je ‘*have a big family*’, ‘*I have*’ une grande famille. En fait, j’habite dans une ‘*big house*’, dans une grande maison. Mais j’habite avec ‘*my*’, ‘*mi*’ mari. Je ‘*have*’ deux enfants (...) mon fils est ‘*engineer*’, mais il travail ‘*with the*’ ‘*bolsa de valores financial application, applications*’ financiers. J’habite dans une grande maison. Mon ‘*neighborhood*’... ‘*bairro*’... est grand, très joli ‘*to*’ vivre. Je ‘*have a big*’ jardin, j’adore ‘*to*’ ‘*mescla*’ ‘*with the flowers*’, faire de jardinage. (GIIM1)¹⁰

De forma semelhante, na produção da GIIM2, houve uma predominância de alternâncias lexicais, 66,6%. Influências de estrutura representaram 8,33%, inadequações 6,25% e comentários 18,75%. No início da produção, após ter falado sobre sua família em inglês, a informante teve dificuldade em isolar sua fala em francês:

“*Well... I will try in French*. Je suis (nome), Je m’appelle (nome) ‘*and*’ je suis médecin ‘*and*’ ... ‘*and*’ ‘*não*’. ‘*You ter que parar um pouquinho para pensar em francês*’... ‘*está saindo tudo em inglês*’. Ma famille est ma mère (...). (GIIM2)¹¹

As alternâncias de GIIM2 foram oriundas do português, do inglês e também do italiano. Algumas palavras foram usadas de forma isolada, mas também houve situações que a alternância aconteceu para a informante lembrar o termo em francês: “*J’ai ‘uma irmã’, ‘sister’... soeur*.” ou “*avec le ‘leite’... ‘latte’... ‘lait’*” e ainda, alternâncias com comentários ao longo da frase:

“*J’ai une soeur et... ‘irmão, como é irmão? irmão eu não lembro’, ‘I have a brother, another brother’ qui ‘che si chiama’, ‘si chiama não’, il est (nome) et il habite à Limeira qui est à São Paulo*.” (GIIM2)¹²

“*J’ai de plans de ‘keep the bees’, ‘I think about this’, j’ai des plans de ‘deal’ avec, ‘eu não sei dizer isso nem em inglês, eu gostaria de fazer algumas esculturas com alguns troncos velhos’. J’ai beaucoup de bûches anciennes, ce sont des ‘imbuias’ et je voudrais faire quelques ‘furniture’, meubles, artistiques meubles. Je pense de ‘have a little box’ pour ‘keep the bees’, je ne sais pas comment c’est ‘abelha’ et ‘criar abelhas’ en français. J’aime, j’adore*.” (GIIM2)¹³

na mesma cidade (...) Sou aposentada (...) Gosto de morar em uma casa, eu prefiro morar em casa.” (GIIM1)

¹⁰ “Eu tenho uma grande família. Na verdade, eu moro em uma casa grande. Eu moro com meu marido. Tenho dois filhos (...) meu filho é engenheiro, mas trabalha com a bolsa de valores e aplicações financeiras. Eu moro em uma casa grande, meu bairro é grande e gostoso de morar. Tenho um grande jardim e eu adoro mexer com flores, fazer jardinagem.” (GIIM1)

¹¹ Tradução nossa: “Bem... vou tentar em francês. Sou a (nome), eu me chamo (nome) e eu sou médica e... e... Vou ter que parar um pouquinho para pensar em francês.... está saindo tudo em inglês. Minha família é minha mãe (...).” (GIIM2).

¹² Tradução nossa: “Eu tenho uma irmã e...irmão, como é irmão? irmão eu não lembro, Eu tenho um irmão, outro irmão que se chama , que se chama não, ele é (nome) e mora em Limeira que é em São Paulo.” (GIIM2)

¹³ Tradução nossa: “Eu tenho planos de manter as abelhas, eu penso sobre isso, tenho planos de trabalhar com isso, eu não sei dizer isso nem em inglês, eu gostaria de fazer algumas esculturas com alguns troncos

No segundo excerto, podemos observar várias influências ocorrendo simultaneamente: temos a alternância por conta de termos específicos, como “*imbuia*” e “*abelha*” do português, ou “*furniture*” do inglês; temos influência na estruturação como em “*artistiques meubles*” onde o adjetivo está precedendo o substantivo, característico do inglês, não do francês e também temos comentários ao longo da frase em diferentes línguas, “*Eu não sei dizer isso(...)*” e “*Je ne sais pas comment c’est(...)*”.

Outras alternâncias ocorreram do inglês, como “*nowadays*”, “*me*”, “*deal with some plants*”, “*there is*”, “*to go to the farm*”, “*because*”, “*I think about this*” e “*furniture*”. Do português, “*irmã*”, “*irmão*”, “*leite*”, “*fazenda*” e “*imbuías*”. Também houveram alternâncias oriundas do italiano: “*che si chiama*”, “*unque*”, “*lattes*” e “*per*”.

A influência na estruturação de GIIM2 ocorreu em quatro momentos e foram todos influenciados pelo inglês, fazendo com que a produção em francês tivesse a sequência adjetivo/substantivo e não substantivo/adjetivo: “*une blanche golden retriever*”, “*(nome do hospital) hôpital*”, “*différentes choses*” e “*artistiques meubles*”.

Em relação aos homens, as influências variaram. GIH1 fez apenas uma alternância lexical, que representou 6,25% dentre as influências, duas influências estruturais, 12,5% e 13 inadequações, representando 81,25%. A alternância lexical se deu na frase “*elle est passée*” referindo-se que alguém tinha morrido, provavelmente o uso equivocado do verbo “*passer*” em francês se deu por conta do uso em inglês do “*to pass away*”. Estruturalmente, as duas influências foram relacionadas a ordem substantivo/adjetivo: “*grandes familles*” e “*petite famille*”.

Quanto às inadequações de GIH1, elencamos as seguintes: uso generalizado de “*mon*”, provavelmente pelo uso do “*my*” não apresentar flexão de gênero ou número, “*mon famille*” e “*mon ville*”; uso do “*visiter*” em vez de “*rendre visite à*” pelo o uso no português do verbo “*visitar*” e no inglês “*to visit*”, como GIM1 também fizera; uso de “*presque*” em vez de “*próximo*” para falar de horário; uso do artigo feminino para citar o dia da semana como em português, mesmo em francês sendo masculino, ou seja, “*la vendredi*”.

velhos. Eu tenho muitos troncos velhos, são imbuías e eu gostaria de fazer móveis, móveis artísticos. Penso em ter caixas pequenas para manter as abelhas, não sei como é abelha e criar abelhas em francês. Eu gosto, adoro.” (GIIM2)

“ ‘*Mon*’ famille c’est mon frère, mon père et moi. Je t’ai dit que ma mère est déjà ‘*mort*’. (...) Mon père habite à (nome da cidade) qui est ‘*mon*’ ville de naissance et (...) J’ai beaucoup de parents (*dívida*) ici. (...) J’ai un cousin que je ‘*visite*’ beaucoup que nous aimons beaucoup et ‘*faire*’ les rencontres avec ‘*un*’ fréquence.” (GIH1)¹⁴

A última produção foi feita por GIH2 e apresentou 72,72% de alternâncias lexicais, ou seja, 16 das 22 influências foram alternância, 22,72% de inadequações, cinco ao total e apenas uma influência de estrutura, 4,54%. As alternâncias de GIH2 foram oriundas do inglês e do português e também aconteceram sequencialmente até o informante lembrar do termo em francês, por exemplo, “*fogueira...campfire...foyer*”, “*sexta...Friday... vendredi*” e “*saúde mental... mental health... la santé mentale*”. Outras alternâncias de GIH2 foram: “*relatives*” em vez de “*parents*”, “*sogra*”, “*segunda*” em vez de “*lundi*”, “*procurar*” e “*bolo*”. Ainda, houve o uso do verbo “*pratiquer*” para “*praticar esportes*”.

“Un jour normal de (*nome*) c’est tous les jours travailler, de ‘*segunda*’ lundi à ‘*sexta*’... ‘*Friday*’... *jeudi*... vendredi, travail, aller à la gym, faire quelques exercices et après jouer League of Legends, je reste quelque temps avec (*nome*). Les week-ends c’est dépende, faire la balade, ‘*procure*’ quelque café, café avec ‘*bolo*’, gâteau, avec gâteau, jouer, ‘*pratiquer*’ quelque sport (...) Les exercices physiques pour moi sont très importants pour ma ‘*saúde mental*’ ... ‘*mental health*’ ... la santé mentale, (...). (GIH2)¹⁵

Depois de observarmos a Tabela 2, que continha os tipos de influência que ocorreram nas produções em francês, vamos observar os tipos de influência nas produções em inglês, na Tabela 3. Da mesma forma, destacamos todas as divergências da norma esperada da língua inglesa e tabulamos em: alternância lexical, influência estrutural, inadequações e comentário. Houveram dois informantes, GIM1 e GIH2, que não produziram influência alguma em suas produções em inglês.

¹⁴ Tradução nossa: “Minha família é meu irmão, meu pai e eu. Eu te disse que minha mãe já morreu. (...) Meu pai mora em (nome da cidade) que é minha cidade natal e (...) eu tenho muitos parentes aqui. (...) Eu tenho um primo que eu visito muito, que nos gostamos bastante e nos encontramos com frequência. (GIH1)

¹⁵ Tradução nossa: “Um dia normal do (nome) é sempre trabalhar, de segunda à sexta.... trabalhar, ir à academia, fazer alguns exercícios e depois jogar *League of Legends*, eu fico algum tempo com o (nome). Nos fins-de-semana depende, faço caminhadas, procuro algum café, café com bolo, jogo, pratico algum esporte (...) os exercícios físicos, para mim, são muito importantes para minha saúde mental (...).” (GIH2)

Tabela 3 - Tipo de influência no inglês.

	LÉXICO	ESTRUTURA	INADEQUAÇÃO	COMENTÁRIO
GIM1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
GIM2	5 (71,43%)	1 (14,29%)	0 (0%)	1 (14,29%)
GIIM1	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
GIIM2	4 (30,77%)	2 (15,38%)	4 (30,77%)	3 (23,08%)
GIH1	9 (60%)	0 (0%)	5 (33,3%)	1 (6,67%)
GIH2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

Das sete influências de GIM2, houveram cinco alternâncias lexicais que representaram 71,43% das influências totais e apenas uma influência de estrutura e um comentário, 14,29% cada uma. As alternâncias foram todas oriundas da língua francesa, como: “*et*” em vez de “*and*”, “*mon*” em vez de “*my*”, “*avec*” em vez de “*with*” e “*je*” em vez de “*I*”. A maior parte das alternâncias foi ajustada na língua-alvo pela informante logo em seguida. A influência de estrutura se deu na frase “*I have still a grandmother alive*”, que deveria ser produzida “*I still have a grandmother alive*”, posicionando o “*still*” antes do verbo principal. Talvez o equívoco no posicionamento do “*still*” tenha sido pela posição do “*encore*” em francês, que viria depois do verbo, “*J'ai encore une grand-mère vivante.*”

Todas as influências produzidas por GIIM1 foram alternâncias lexicais. Dentre essas alternâncias, visualizamos *code-switchings* de português, francês e italiano. As alternâncias do português foram “*filhos*”, “*bolsa de valores*”, “*convivo*”, “*próximo*”, “*aposentada*” e “*muito cedo*”. Do francês, tivemos “*il est*”, “*faire*”, “*oui*”, “*préfère*”, “*très*”, “*je*” e “*tous les jours*”. Do italiano tivemos a palavra “*tivu*”. Quase todas as alternâncias ocorreram exclusivamente em termos dentro de estruturas normais para a língua inglesa, por exemplo: “*I wake up 'très' early*” ou “*He is studying finances to 'faire' financial transactions*”.

Das 13 influências nas produções de GIIM2, houveram quatro (30,77%) alternâncias lexicais, quatro (30,77%) inadequações, três (23,08%) comentários e duas (15,38%) influências de estrutura. Os *code-switchings* foram do português, como “*desenhista projetista*”, “*ligados*” referindo-se a proximidade, “*semiologia*” e “*galho*”. Estruturalmente foi produzido “*They are not anymore children.*” equivocando-se no posicionamento do “*anymore*” em inglês que deveria vir ao final, possivelmente por em

português e em francês ser posicionado como fora produzido: “*Eles não são mais crianças.*” e “*Ils ne sont plus des enfants.*”

GIH1 produziu nove alternâncias lexicais, que representam 60% do total, cinco inadequações, 33,3% e um comentário, 6,6%. Todas as alternâncias vieram do francês, por exemplo: “*maintenant*”, “*à*”, “*je pense*”, “*j’ai un...*”, “*le’ Thursday*”, “*fait*” e “*realize*” com a intenção de dizer “*to accomplish*”. Estruturalmente, fora produzido “*a preparation psychologic and financial*” invertendo a ordem adjetivo/substantivo do inglês. Ainda, ao falar de idade, produziu-se “*he has 32 years old*”, estrutura com o verbo “*to have*” em vez do “*to be*”, provavelmente por conta do português e do francês usarem “*ter/avoir*”.

A seguir, na Tabela 4, apresentamos as alternâncias de acordo com a língua de origem, ou seja, nas produções em inglês alternou-se para o português, para o francês ou para outra língua e, ainda, nas produções em francês, as alternâncias foram em português, inglês ou em outras línguas.

Tabela 4 - Origem da influência.

	PRODUÇÕES EM INGLÊS			PRODUÇÕES EM FRANCÊS		
	ALTERNÂNCIA PARA O PORTUGUÊS	ALTERNÂNCIA PARA O FRANCÊS	ALTERNÂNCIA PARA OUTRA LÍNGUA	ALTERNÂNCIA PARA O PORTUGUÊS	ALTERNÂNCIA PARA O INGLÊS	ALTERNÂNCIA PARA OUTRA LÍNGUA
GIM1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (47,83%)	8 (34,78%)	4 (17,39%)
GIM2	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)	5 (41,67%)	7 (58,33%)	0 (0%)
GIIM1	7 (41,18%)	9 (52,94%)	1 (5,88%)	8 (19,04%)	27 (64,29%)	7 (16,67%)
GIIM2	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (25%)	19 (59,37%)	5 (15,63%)
GIH1	6 (66,67%)	3 (33,33%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
GIH2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (60%)	6 (40%)	0 (0%)
TOTAL DE ALTERNÂNCIAS	17 (48,57%)	17 (48,57%)	1 (2,85%)	42 (33,6%)	67 (53,6%)	16 (12,8%)

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

GIM1 só teve alternâncias em suas produções em francês e dentre elas, a maior parte, 47,83%, foi para o português, ou seja, usou termos em português enquanto falava em francês. Ainda, dentre suas alternâncias, 34,78% foram para o inglês e 17,39% para o espanhol. Já GIM2, em inglês, produziu somente alternâncias para o francês e nas suas produções em francês, 58,33% delas foram para o inglês e 41,67% foram para o português.

GIIM1 teve 52,94% de suas alternâncias, nas produções em inglês, para o francês, 41,18% para o português e 5,88% para o italiano. Já produzindo em francês, suas alternâncias foram 64,29% para o inglês, 19,04% para o português e 16,67% para o italiano e espanhol. GIIM2 produzindo em inglês teve 100% das alternâncias para o português e, produzindo em francês, teve 59,37% para o inglês, 25% para o português e 15,63% para o italiano.

GIH1, em suas produções em inglês, teve 66,67% de suas alternâncias para o português e 33,33% para o francês e nas suas produções em francês, 100% das alternância para o português. GIH1 não teve alternância nas produções em inglês e nas produções em francês teve 60% delas para o português e 40% para o inglês.

7.2 PRODUÇÕES ESCRITAS

Os informantes foram solicitados a fazerem duas produções escritas depois das produções orais. A intenção era de trazer as produções para uma visão mais formal e controlada e visualizar se ocorreriam mais ou menos alternâncias em inglês, além de observar os tipos de influência comparadas às produções orais. A proposta era que os informantes escrevessem um parágrafo sobre suas famílias em um papel, em inglês e em francês, e enviassem a foto do parágrafo para que o pesquisador pudesse transcrevê-las e analisá-las.

Comparando as produções escritas às orais, temos extratos consideravelmente menores. A Tabela 5 apresenta o número de influências ocorridas em cada uma das produções. Novamente, consideramos influência todas as divergências à norma padrão da língua-alvo, como *code-switchings*, erros de estrutura, inadequações e comentários metalinguísticos.

Tabela 5 -Número de influências escritas.

	FAMÍLIA - INGLÊS	FAMÍLIA - FRANCÊS	TOTAL
GIM1	0 (0%)	14 (100%)	14
GIM2	0 (0%)	3 (100%)	3
GIIM1	0 (0%)	1 (100%)	1
GIIM2	0 (0%)	2 (100%)	2
GIH1	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8
GIH2	0 (0%)	2 (100%)	2

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Observando as escritas, temos apenas GIH1 com desvios na produção em inglês, todos os outros informantes escreveram sem influências. Ainda, o desvio de GIH1 foi uma inadequação gramatical que não consideramos ser fruto das outras línguas que ele fala.

Relativo às produções em francês, tivemos maior incidência. GIM1 foi quem mais produziu influências, em um total de 14. Dentre elas, encontramos três alternâncias e 11 inadequações. As alternâncias foram: uso do “*that*” em vez de “*si*” e o uso de “*soeur plus grande*” e “*petite soeur*” para se referir à suas irmãs. Quanto às inadequações, não acreditamos terem sido influenciadas pelas suas outras línguas, configuram-se como inadequações a norma padrão esperada, mas naturais no processo de aprendizagem. Vejamos a produção completa da informante:

“Cocou, je vais ‘*parlé*’ sur ma famille aujourd’hui. J’ai deux sœurs et deux frères. Je suis ‘*proxaine*’ ma soeur ‘*plus grande*’, mais je ne suis pas ‘*that*’ ‘*proxaine*’ ‘*mon*’ frères et ma petite soeur. J’ai une bonne relation avec ma mère mais ‘*cette*’ ‘*ce*’ a été meilleur quand j’ai habité (?) (*nome da cidade*). Actuellement je pense que ma famille est ‘*moit*’ et (*nome*), mon ‘*fille*’, nous ‘*avon*’ une ‘*beaux*’ connection et relation ‘*de amitié*’. Je suis ‘*tres*’ heureuse pour voir (*nome*) grandir et se ‘*developper*’. (GIM1)¹⁶

GIM2 fez duas alternâncias e uma inadequação. A primeira alternância foi o uso do pronome relativo “*que*” no lugar de “*qui*”, provavelmente pelo uso no português, ainda, ao referir-se à avó por parte de mãe, escreveu “*ma mère mère*” por influência da construção em inglês “*my mother’s mother*”. GIIM1 fez apenas uma inadequação que

¹⁶ Tradução nossa: “Oi, eu vou falar sobre minha família hoje. Eu tenho duas irmãs e dois irmãos. Eu sou próxima da minha irmã mais velha, mas não sou tão próxima dos meus irmãos ou da minha irmã mais nova. Tenho uma boa relação com minha mãe e está melhor do que quando eu morava em (*nome da cidade*). Atualmente eu acho que minha família é eu e meu filho, nós temos uma boa conexão e relação de amizade. Estou muito contente em vê-lo crescer e se desenvolver.” (GIM1)

não parece estar ligado à influências. GIIM2 fez uma inadequação e uma alternância, escrevendo “e” em vez de “et”.

Quanto aos homens, dentre os sete desvios de GIH1, houveram três alternâncias: a escrita “é” em vez de “est”, provavelmente pelo som se assemelhar a escrita em português, o pronome relativo “que” em vez de “qui” pelo uso do português e o uso do verbo “passer” para falar que alguém havia morrido, possivelmente pelo uso do “to pass away” em inglês. GIH1 fez as mesmas alternâncias nas produções orais, ou seja, as alternâncias se mantiveram mesmo mudando do registro oral para o escrito. Vejamos:

“ ‘Mon’ famille ‘é composé’ de moi, mon père et mon frère. Ma mère ‘et’ déjà ‘passé’ il y a 6 ans. J’ai mes ‘grandparants’ en vivant aussi e j’ai une cousine ‘que’ est très proche. (GIH1)¹⁷”

Quanto ao parágrafo de GIH2, houveram duas inadequações que não acreditamos serem motivadas por suas línguas estrangeiras visto que são inadequações que ocorrem naturalmente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Deve-se olhar para essas inadequações com atenção, para ajustá-las, mas sempre lembrando que fazem parte do processo de aprendizagem e de manutenção de uma língua, estrangeira ou não.

7.3 PERGUNTAS SOBRE CRENÇAS LINGUÍSTICAS

Após as produções orais e escritas, perguntas sobre crenças linguísticas foram feitas aos informantes. A intenção das perguntas era entender as percepções que esses informantes possuem em relação às suas línguas, como reconhecem as alternâncias, sobre uma abordagem plurilinguista e entender aspectos metalinguísticos dos fenômenos gerados no contato linguístico.

Para a primeira pergunta, “**Que línguas você fala e qual foi a ordem de aprendizado?**”, obtivemos informações que poderiam influenciar nas produções. Alguns informantes dominavam outras línguas além do francês e do inglês. GIM1, GIH1 e GIH2, além do português, inglês e francês, também falam espanhol. GIIM1 e GIM2 também falam italiano e tiveram contato com o espanhol, mas não são proficientes. GIM2 teve contato com o italiano durante um semestre. Todos os

¹⁷ Tradução nossa: “Minha família é composta de mim, meu pai e meu irmão. Minha mãe já faleceu há seis anos. Tenho meus avós vivos também e tenho uma prima que é muito próxima.(GIH1)”

informantes têm o inglês como primeira LE. Vale ressaltar que os contatos com o espanhol e o italiano foram contatos formais em escolas de idiomas, somente GIIM1 tendo vivenciado a família falando italiano (provavelmente *talian*) durante sua infância.

A segunda pergunta foi **“Quando você produz/ fala essas línguas, elas se alternam ou você consegue isolá-las?”** e todos os informantes responderam que suas línguas alternavam entre si. GIIM1 afirmou que suas línguas vinham a tona de forma conjunta e usou uma alternância para expressar essa percepção:

“Elas vêm à tona de forma misturada, de forma conjunta e elas querem *getting in the way* uma da outra.” (GIIM1)

GIIM2 traz a palavra “mistura” para falar de suas alternâncias e associa principalmente à alternâncias lexicais. GIIM1 também usa o termo “mistura” e nos traz a percepção de que talvez a cronologia do contato das línguas possa influenciar nas alternâncias:

“Quando eu fazia só o inglês, que foi lá no início, não tinha essa (alternância). Depois quando comecei o italiano, ali mesmo na escola, eu já influenciava alguma coisa do inglês. Quando fui fazer francês então, o italiano era super presente, algumas coisas bem parecidas... fica bem parecido. Se eu voltar a fazer o italiano daí eu acho que o francês vai ficar presente.” (GIIM1)

Esta percepção vem ao encontro da ideia de que a maior incidência de alternância seria da última língua usada. Nas produções orais de GIIM1 em francês, houve uma maior alternância para o inglês do que para qualquer outra língua, sendo 64,29% para o inglês, 19,04% para o português e 16,67% para o italiano e o espanhol. Nas produções orais em inglês da mesma informante, houve um maior equilíbrio entre as alternâncias para o francês e para o português, sendo 52,94% para o francês e 41,18% para o português e apenas 5,88% para o italiano. Esta informante, GIIM1, foi a segunda informante com maior número de alternâncias em suas produções.

Ao descrever as línguas que fala, respondendo a pergunta 1, GIIM1 nos relata que teve contato com a língua italiana em casa, quando criança. Ainda, ela nos faz alusão ao período ditatorial do Brasil onde falar línguas de imigração era proibido.

“Quando eu era bem juvenzinha, era meio que proibido falar o italiano, no tempo da revolução, então meus pais falavam italiano e a gente só ouvia, nunca... não era exigido da gente aprender o italiano. Tudo o que eu sabia era de ouvi-los falar, eles não falavam com a gente. Eu tenho como língua materna, língua mesmo, o português. Não tive influência nenhuma de italiano na minha aprendizagem. Depois eu aprendi em escola. Eu tenho facilidade nas línguas latinas, como o espanhol, o italiano e o francês por causa da minha origem, facilidade das línguas latinas.” (GIIM1)

Comumente encontramos descendentes de imigrantes na nossa região que não reconhecem os dialetos do italiano como língua materna, por motivos históricos, principalmente. Ao escutar esse tipo de relato, alguns questionamentos são gerados, como por exemplo, como definimos a língua materna? Podemos ter mais de uma? Quais habilidades preciso ter em determinada língua para julgar que a domino? Quando não olhamos para a diversidade linguística com olhos receptivos, perdemos uma riqueza cultural e humana importantíssimas. Uma vez que passamos por tempos tão sombrios durante a ditadura militar, com restrições e proibições, é nosso dever buscar, incentivar e promover a diversidade linguística do nosso país, ou seja, precisamos nos debruçar sobre abordagens plurais no ensino, que sejam verdadeiramente vieses do respeito às diferenças.

Nossa outra informante da geração II, GIIM2, também nos traz a percepção de que o uso mais recente de determinada língua faz com que ela fique mais latente na hora do uso.

“Então eu consigo num congresso, por exemplo, que eu vou, eu consigo ouvir muito bem, dali uns dias eu consigo falar muito bem, inclusive coisas que agora.... faz muito tempo que eu não falava, então tudo está meio enrolado.”
(GIIM2)

GIIM2 nos traz que chegou em um nível de estudos/contato com o inglês que a faz sentir que não precisa traduzir, já consegue acessar e produzir diretamente na língua-alvo, diferente de como se sente no francês, que acredita “misturar” bastante. GIIM2 foi a informante que mais produziu alternâncias em suas produções. Enquanto falava em inglês, 100% das vezes alternou para o português, diferente de quando falou em francês, que alternou 59,37% das vezes para o inglês, 25% para o português e 15,63% para o italiano. Esta informante também aponta que sente que ao falar francês e ficar em dúvida em determinada palavra ou frase, seu cérebro diretamente a leva ao inglês por ser a LE que ela mais conhece:

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

Quanto aos homens, GIH1 sente que faz mais alternâncias entre o inglês e o francês, não com o espanhol. Ele relata que, conscientemente, alterna para o inglês termos e vocabulários que não lembra em francês e considera a possibilidade disso acontecer por ter o francês como última LE estudada. Nas produções orais em inglês,

ele alternou 66,67% das vezes para o português e 33,33% para o francês e fez apenas uma alternância nas produções em francês e alternou para o português.

O segundo informante homem, H2GII, respondeu que consegue produzir em português e em inglês sem alternâncias, mas que associa muito o francês com o espanhol e o espanhol com o português. Ele acredita que consegue isolar o português muito bem por ser sua primeira língua. Nas produções orais, ele não produziu alternâncias ao falar inglês e ao falar francês, dentre as 15 alternâncias, 60% foram para o português e 40% para o inglês.

Diante da unanimidade das respostas à pergunta dois, sobre a existência de alternâncias entre as línguas, a pergunta três era: **“Você vê essa alternância como boa, ruim, natural?”**. A intenção da pergunta era entendermos qual a visão do informante sobre as alternâncias que eles mesmo identificavam na sua própria fala. Todos os informantes, ao responder esta pergunta, trouxeram que acreditavam ser “natural”.

GIM1 traz que além de natural, acredita que as alternâncias são benéficas por ser uma característica das pessoas que falam mais de uma língua. Através dessas alternâncias e conexões pode-se assimilar mais as línguas aprendidas, ou seja, acredita ser mais fácil aprender uma língua com referência nas estruturas de outras já conhecidas. Ainda, a informante também fala sobre o tempo de exposição em determinada língua.

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

A informante GIM1 não fez nenhuma alternância em suas produções orais e escritas em inglês, apenas em francês. Dentre suas alternâncias falando francês, 47,83% foram para o português, 34,78% para o inglês e 17,39% para o espanhol.

GIM2 argumenta que acha as alternâncias algo natural e não a incomoda, mas considera que pode ser problemático para um interlocutor que não compreenda. Além de GIM2, GIIM1 também traz a questão da comunicação: a comunicação não consiste em saber todas as palavras de uma língua e sim fazer-se entender, ou seja, a comunicação está muito mais ligada à inteligibilidade do que a “perfeição” linguística. Ainda, GIIM1 traz que a comunicação não se restringe à língua falada, também pode ser através da linguagem corporal, por exemplo.

Para GIIM2, a questão da idade é um fator determinante nessas “misturas”.

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

Na percepção desta informante, quando mais jovem, suas habilidades eram diferentes, além de ter menos coisas para se preocupar, possibilitando assim, maior disponibilidade para o estudo de línguas. Ela também considera as similaridades entre as línguas como um fator determinante para as trocas entre elas.

Ao final da resposta à pergunta três, novamente a informante GIIM2 refere-se a ideia de que sente, ao falar uma LE, que seu cérebro entende que ela não deve usar sua primeira língua e começa a buscar suas outras línguas até que consiga se comunicar. Traz à tona que uma das consequências dessas alternâncias é a percepção de que deve estudar mais determinado vocabulário, mas encara esse processo como natural.

GIH1 sente que é natural por já ter presenciado o fenômeno em outras pessoas políglotas, inclusive faz referência a uma artista que fala sete línguas e alternava entre elas de forma fluída, sem deixar a troca de língua travar a fala. Traz também a realidade de línguas parecidas poderem gerar confusão com pronúncias:

“Mesmo o espanhol e o português eu também acredito, pensando bem, que eles se interferiram, mas não sei se é por causa do repertório em espanhol ou por alguma coisa de sotaque mesmo, que às vezes a gente está falando espanhol e se a palavra é parecida, às vezes a gente fala de uma forma diferente.” (GIH1)

GIH1, ainda, considera que esses fenômenos podem ser benéficos ou não, dependendo de com quem e onde se fala. Já para GIH2, por mais que seja natural, deve ser evitado.

Mesmo havendo a perspectiva unânime de que as alternâncias constituem processo natural do multilingue, há divergências entre os informantes sobre precisar ou não evitá-los e este é um reflexo da realidade: mesmo sendo natural, acredita-se que esses fenômenos devam ser evitados. A tendência de querer evitá-los pode ser uma herança das abordagens tradicionais que vivenciamos nos nossos processos de aprendizagem de línguas que se opõem às abordagens para o plurilinguismo. Mostra-se então quão necessário é trazer essas novas abordagens para as salas de aula, como o processo de ensino/aprendizagem pode ser mais diverso e inclusivo.

A quarta e última pergunta direcionava-se a uma perspectiva educacional: **“O que você acha sobre valer-se de outras línguas no estudo da língua-alvo?”** A intenção da pergunta era entender as percepções dos informantes tanto em relação às alternâncias quanto o uso de mais de uma língua em sala de aula para atingir os objetivos da língua-alvo.

GIM1 acredita que se valer das LE já conhecidas é útil e pode servir, além de conquistar a nova, para fazer a manutenção das já conhecidas. Outro ponto trazido pela informante é a de expressões e vocábulos existentes somente em uma língua ou de expressões idiomáticas sem correspondência direta na língua-alvo. Em suma, a informante acredita que relacionar algo novo com algo que você já conhece pode ser benéfico e facilitar o processo.

GIM2 também traz a ideia das associações entre as línguas e também acredita ser uma decisão útil se o aluno tem conhecimento de outras línguas. Já GIIM1 respondeu que acredita conseguir se limitar mais a uma única língua durante os estudos, mas também acredita ser válido a abordagem de se valer de outras e cita a situação onde professores não possuem essa abordagem mais plural e possam se incomodar com as alternâncias ou até mesmo questões de sotaques, como por exemplo, professores que ensinam inglês britânico com alunos produzindo no inglês americano.

Tanto GIIM2 quanto GIH2 acreditam não ser uma abordagem benéfica e deve-se manter as aulas exclusivamente na língua-alvo. GIIM2 compara a situação com a de uma criança que está no processo de desmamar: a criança se nega a comer pelo costume da usar mamadeira e a mãe não insiste na retirada, cede ao pedido da criança, retardando ainda mais o processo pela criança saber que tem aquele recurso disponível, no uso da nova LE da mesma forma, o aluno sabendo que o recurso de usar uma LE mais conhecida está disponível faz com que o processo de aprendizagem da nova LE seja dificultado.

Compreende-se as visões não tão abertas às abordagens plurais, principalmente pelo histórico educacional de língua do nosso país e por todas as crenças linguísticas de que “misturar” línguas é algo ruim e prejudicial, mas aqui se desenha a necessidade de apresentarmos essas abordagens e falarmos sobre elas para todos os alunos de forma instrutiva e apresentá-las como mais uma opção no repertório de técnicas que o indivíduo pode explorar. Quero dizer, principalmente, que devemos falar línguas, mas também devemos falar das línguas, sobre as línguas, olharmos para esse objeto de

estudo como algo a ser analisado e planejado, não somente conquistado. O aluno deve olhar para a língua como um organismo vivo, mas também como um objeto a ser explorado, conhecer as diversas técnicas e abordagens que pode dispor para atingir seu objetivo, sem receios ou preconceitos. Desenvolver a percepção e o olhar metalinguístico é de extrema valia.

GIH1 refere-se a estruturação do pensamento, que pode ser mais facilmente organizada na LE nova, já que o aluno consegue fazer conexões com outras línguas próximas. Outra observação feita pelo informante é a de que por ter aprendido o inglês, sua primeira LE, quando criança, não lembra como foi o processo de aprendizagem, diferente de suas outras LE, das quais ele está mais ciente dos seus processos.

Novamente, precisamos falar de línguas. O planejamento e a consciência metalinguística são fundamentais no processo de aprendizagem. Em Horst e Krug (2020) exemplifica-se como o olhar atento e, principalmente, consciente, para este processo, faz toda a diferença na sua efetividade. Agindo conscientemente no processo de aprendizagem, independente da idade do indivíduo, as línguas se manifestarão de forma a atingir as suas necessidades. Daí a importância de aulas direcionadas, bem fundamentadas e professores alinhados. Se esta tríade- indivíduo, meio e professor- estiver alinhada, as chances de sucesso são praticamente absolutas.

7.4 CONSIDERAÇÕES DAS DIMENSÕES DE ESTUDO E SUAS RELAÇÕES

Para esta pesquisa, parte-se do objetivo geral de descrever as alternâncias linguística do aluno que tem o português brasileiro como língua materna e falante de inglês e francês como língua estrangeira, sob as premissas da teoria da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010). Fragmenta-se a pesquisa, ainda, em objetivos específicos constituídos em dimensões: dialingual, diageracional, diarreferencial, diassexual. A seguir, observamos os dados coletados a partir dessas quatro dimensões da DP.

7.4.1 Dimensão Dialingual

A primeira dimensão a ser utilizada como análise às produções dos informantes é a dimensão dialingual. Esta dimensão nos serve para verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas pelos informantes. A Tabela 6 apresenta os tipos de influências ocorridos nas produções orais e seus números globais. Vale lembrar que fora considerado “influência” todas as divergências à norma padrão da língua-alvo: *code-switchings*, erros de estrutura, inadequação e comentários metalinguísticos.

Tabela 6 - Tipos de influências.

	ALTERNÂNCIA	ESTRUTURA	INADEQUAÇÃO	COMENTÁRIO	TOTAL
PRODUÇÕES EM FRANCÊS	127 (64,14%)	8 (4,04%)	50 (25,25%)	13 (6,56%)	198
PRODUÇÕES EM INGLÊS	35 (67,3%)	3 (5,7%)	9 (17,3%)	5 (9,6%)	52

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

Observamos, a partir da Tabela 6, que nas produções de ambas as línguas houve uma predominância de alternâncias. Nas falas em francês, 64,14% delas foram alternâncias, frente à 25,25% de inadequações, 6,56% de comentários e 4,04% de divergências estruturais. Da mesma forma, nas falas em inglês, houveram 67,3% de alternâncias, 17,3% de inadequações, 9,6% de comentários e 5,7% de divergências estruturais.

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

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

O segundo maior número de influências foi de inadequações, 25,25% em francês e 17,3% em inglês. Dentre essas inadequações, algumas podem ser justificadas pelas influências das outras LE dos informantes, mas a maior parte delas foram inadequações orgânicas, naturais ao processo de aprendizagem e manutenção de uma língua. Influências na estrutura representaram 4,04% nas produções em francês e 5,7% nas produções em inglês. A maior parte das divergências estruturais foram relativas à ordem dos substantivos e dos adjetivos nas frases: inicialmente o indivíduo tem a ordem substantivo-adjetivo do português, aprende inglês e começa a usar a ordem adjetivo-substantivo e ao estudar francês, que demanda a ordem substantivo-adjetivo confunde-se, da mesma forma, em um exemplo mais específico, falando inglês usa o verbo “*to be*” para referir-se a idade e quando constrói a sentença em francês, tende a usar o verbo “*être*” em vez do “*avoir*”.

Questões estruturais podem causar problemas na construção da fala, desde as mais simples até mudanças de sentido. Entretanto, quando observadas sob a ótica da abordagem de Intercompreensão entre línguas que se relacionam (CANDELIER, 2003), podem ser muito úteis ao processo de aprendizagem. A Intercompreensão busca um melhor aproveitamento do aprendizado de línguas através da valorização de suas semelhanças e da percepção de suas diferenças, ou seja, ao comparar a estrutura das línguas conhecidas, pode-se criar conexões para a otimização do processo de aprendizagem de línguas.

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

7.4.2 Dimensão Diageracional

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

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

Apresenta-se na Tabela 7, o número de influências produzidas por cada geração de mulheres. Decidimos observar neste momento somente as produções das mulheres por termos dados das duas gerações, diferente das dos homens que temos somente da GI.

Tabela 7 - Número de influências por geração.

	MULHERES GI	MULHERES GII	TOTAL
PRODUÇÕES EM FRANCÊS	69 (43,12%)	91 (56,87%)	160
PRODUÇÕES EM INGLÊS	7 (18,91%)	30 (81,08%)	37

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

Considerando a Tabela 7, observamos que o número de influências durante as produções em francês foi quatro vezes maior do que durante as produções em inglês. Em ambas as situações as mulheres da GII foram responsáveis por produzirem mais influências enquanto falavam.

Nas produções em francês, temos uma certa proporcionalidade entre as gerações: as mulheres da GII fizeram 56,87% das influências e as mulheres da GI fizeram 43,12%. Diferentemente, nas produções em inglês, as mulheres da GII fizeram 81,08% das influências e as mulheres da GI fizeram 18,91%.

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

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

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

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

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

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

7.4.3 Dimensão Diasexual

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

Como já mencionado, para a dimensão diasexual desta pesquisa, considerou-se somente o gênero masculino e o feminino para nos atermos aos parâmetros clássicos da Teoria da Dialetoлогия Pluridimensional. Na Tabela 8, apresentamos o número de influências de acordo com o gênero do informante. Não tabulamos os dados das mulheres da Geração 2 pois não temos dados de homens da Geração 2.

Tabela 8 - Número de influências por gênero.

	MULHERES GI	HOMENS GI	TOTAL
PRODUÇÕES EM FRANCÊS	69 (64,48%)	38 (35,5%)	107
PRODUÇÕES EM INGLÊS	7 (31,81%)	15 (68,18%)	22

Fonte: (DE FIGUEREDO, 2023)

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

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

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

apontam que geralmente são as mulheres que iniciam a substituição linguística em suas comunidades.

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

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

Deixando os dados relativos a influências um pouco de lado e refletindo sobre a minha carreira como professor de maneira geral, justificamos porque não temos informantes homens da Geração 2. Durante toda a minha carreira a procura por minhas aulas foi muito maior pelo público feminino do que masculino. Ademais, observei, durante minhas atuações em escolas de idiomas, que mulheres procuravam mais cursos de LE do que homens. Nunca tive alunos homens com idades mais avançadas.

Para esta pesquisa, onde um dos critérios de inclusão dos informantes era ser meu aluno, não faria sentido acrescentar informantes que não tivessem passado pela minha sala de aula ou que eu não tivesse o tempo de análise que tive trabalhando com os outros. Por este motivo, não incluímos a geração mais velha de homens.

Podemos problematizar ainda mais, baseado na minha experiência pessoal, que homens da GII, neste caso, chegam até mim buscando aulas de francês normalmente por algum objetivo específico e já existente, como uma viagem já comprada ou uma oportunidade de trabalho já vislumbrada, diferentemente de grande parte das mulheres que justificam o interesse nas aulas como um hobby, um novo exercício mental ou uma forma de fazer a manutenção do inglês. Com esta problemática, não afirmo que homens sejam mais *goal-oriented* que as mulheres, mas sim, que geralmente mulheres encaram a aprendizagem de LE como algo prazeroso e sequencial e não somente como uma necessidade específica. Talvez aqui mora a justificativa do porquê de eu não ter alunos homens mais velhos, mesmo tendo um público feminino dessa geração.

7.4.4 Dimensão Diarreferencial

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

Alguns informantes elencaram pontos parecidos ao refletirem sobre suas línguas, como por exemplo, a existência de alternâncias e encará-las como um processo natural da fala de plurilingues. Vale ressaltar que eu incentivo a reflexão metalinguística constantemente durante as aulas, então, a coleta de dados não foi o único momento que os informantes questionaram-se linguisticamente.

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

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

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

GIH1 considera ainda que o fenômeno se molda de acordo com o interlocutor e com o local onde se fala, como também dito por GIM2, que particularmente vê como algo natural, mas não descarta a possibilidade de incomodar quem participa da interação:

“Eu acho que é natural pra quem fala mais de uma língua. Não me incomoda, pode ser chato para quem está ouvindo e não fala a outra língua, mas para mim não incomoda.” (GIM2)

Preparar o aluno para que ele veja os fenômenos de influência de maneira orgânica e passe por eles fluidamente é dever do professor. Para construirmos profissionais e aulas com olhar plural e diverso, faz-se necessário prepará-los à luz das Abordagens Plurais. Como comunidade, não deveríamos mais precisar discutir sobre

conceituação de “falante ideal” ou de linguagem “pura” e sim focar em como desenvolver indivíduos que busquem a inteligibilidade acima de tudo e o enriquecimento da comunicação.

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

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

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

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

Sabemos que há questões que perpassam a maleabilidade a qual observamos os fenômenos de influência e, principalmente, de alternância. Quando estudamos uma língua, estudamos toda uma cultura que é intrínseca ao processo de aprendizagem, inclusive incentivamos essas trocas através da Abordagem Intercultural (CANDELIER *et al.* 2004). Mas precisamos também lembrar que se a cultura está ativamente acontecendo junto à língua, problemas atrelados à cultura também passam a ser problemas das línguas. GIIM2 enuncia que estudou espanhol, mas não conseguiu se desenvolver como gostaria na língua e traz a questão do preconceito.

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

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

“(…) quando você está fazendo aula com um professor de francês e ele não sabe essas línguas, tem professor que fica até um pouco “porquê?” né? mas é um jeito de a gente se expressar. Para o aluno é interessante, para o professor nem tanto. Tem professor que não gosta, até professor que se tu vai aprender inglês na Inglaterra fica louco da vida se tu fala da maneira dos Estados Unidos.” (GIIM1)

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

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

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

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

“Às vezes eu acabo **misturando**, algumas palavras principalmente.” (GIM2)

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

“É bem complicado, o francês vem e **mistura** tudo. (...) O francês sim pra mim se **mistura** muito ainda com italiano porque tem palavras muito parecidas né. (...) Eu não acho que eu **misturo** as coisas porque eu aprendi ou eu tive contato com essas línguas, mas eu vejo que eu **misturo** porque nessa situação que eu estou tentando falar um outro idioma, a minha cabeça bloqueia o português.” (GIIM2)

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

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

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

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

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

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

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

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

Voltando-se à estrutura, alguns informantes destacaram premissas da Abordagem da Intercompreensão entre línguas que se relacionam (CANDELIER, 2003): ao alicerçar as línguas, podemos definir semelhanças e distanciamentos que facilitem o processo de aprendizado e de melhoramento das nossas LE. Esta abordagem pode ser aplicada de forma indireta pelo professor, sem necessariamente ser sinalizada ao aluno, todavia, ao compreender os benefícios de tal abordagem, os alunos podem colher excelentes frutos ao decidirem usá-la diretamente.

Nas palavras de GIH1, podemos visualizar como a Abordagem da Intercompreensão pode ser útil no processo de aprendizagem:

“Por estruturação de pensamento, eu acredito que elas (alternâncias) se ajudam em certo sentido, já que muitas coisas que elas são parecidas em termos de colocação ou às vezes até mesmo na hora da gente conjugar os verbos, algumas vezes a gente consegue prever alguns, dado a regularidade ou não, dependendo, mas a gente consegue fazer um chute sobre o que significa algumas palavras ou alguma coisa assim também pela familiaridade que a gente já tem, mas eu acho que mais em questão de estrutura eu acredito que isso facilita de alguma forma, pelo menos eu senti isso no francês, no inglês eu não sei, confesso que eu aprendi faz muito tempo, não lembro como era aprender inglês, só lembro de já ter conhecimento sobre e agora eu consigo entender e compreender filmes e coisas assim sem legenda, mas eu não consigo lembrar como era isso antes, sabe?” (GIH1)

O informante evidencia a questão estrutural além de questões de regularidade entre línguas próximas. Aprimorando esta consciência sobre as línguas e os fenômenos das línguas que já conhece, algumas pontes podem ser criadas para facilitar a trajetória ao conhecer novas LE. Considera-se também, a informação que GIH1 traz ao final da fala, apontando que estudou inglês quando muito novo e não se recorda de como foi o processo de aprendizagem. Esta é uma situação muito comum em falantes de inglês como LE que tenham estudado-o na escola regular ou em cursinhos quando criança. Inconscientemente nosso cérebro tem essa experiência armazenada, mesmo que não nos recordemos. Ou seja, a experiência aqui é um fator facilitador na hora da aprendizagem.

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

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

Para GIM1, a língua acionada está diretamente ligada à última língua usada. Ela sente que oscilou nas línguas acionadas por conta do último contato que teve. GIIM1 também acredita que a sequência de aprendizagem/uso interfere na língua acionada na memória.

“Quando eu fazia só o inglês, que foi lá no início, não tinha essa... depois quando comecei o italiano, ali mesmo na escola, eu já influenciava alguma coisa do inglês. Quando fui fazer francês então, o italiano era super presente, algumas coisas bem parecidas, fica bem parecido. Se eu voltar a fazer o italiano daí eu acho que o francês vai ficar presente.” (GIIM1)

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

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

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

Ao falar da aprendizagem de LE na infância, nos remetemos ao fator idade, que é um ponto comumente discutido sobre facilitadores e empecilhos para a aprendizagem de LE. Tal ponto também foi trazido por GIIM2:

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

O fator idade normalmente é nomeado quando se fala em aprendizagem. Ao longo dos anos, fui questionado diversas vezes sobre qual é a melhor idade para estudar línguas e se há limitação de idade para que o processo seja eficaz. Uma parcela grande das pessoas acredita ser impossível aprender uma LE na vida adulta, crença reafirmada por metodologias e abordagens genéricas que não consideram as diferentes formas de aprendizagem. Não acredito em impossibilidade de aprendizagem baseada na idade, o que eu acredito são abordagens diversas para diferentes indivíduos. Uma criança de 10 anos tem objetivos e desafios diferentes de uma pessoa de 60. Se a criança tem maior disponibilidade de tempo e maior ousadia ao aprender uma LE, uma pessoa mais velha tem mais experiência e foco. Tudo é uma questão de perspectiva e maximização dos fatores corretos.

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

“O aluno já tem um pouco de bagagem, já conhece a outra língua, até vai ser uma forma de manutenção e uma forma de relação de você conseguir fazer os encadeamentos necessários para conseguir entender aquela língua.” (GIM1)

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

GIM1 refere-se aos encadeamentos, as conexões que podem ser geradas a partir da experiência de um falante plurilingue. Da mesma forma, GIIM1, reflete sobre essas conexões em línguas que se aproximam pela origem, mas também entre línguas que não são tão próximas. Aqui, podemos refletir sobre esse aproveitamento do conhecimento prévio, tanto em questões metalinguísticas, como em processos mais pessoais, como por exemplo, o que se trata na Abordagem da Didática Integrada (HUSEINSEN, NEUNER, 2003), onde o indivíduo cria conexões sobre como estudar e como aprender uma nova língua, ou seja, o indivíduo/aluno já conhece sua maneira de aprender, lidar com frustrações e otimizar suas motivações. A consciência de sua própria aprendizagem faz com que o aluno saiba como estudar determinado conteúdo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento apresentaremos as considerações finais relacionando-as com o objetivo principal e os específicos. Intencionamos, nesta pesquisa, descrever as alternâncias linguística do aluno que tem o português brasileiro como língua materna e falante de inglês e francês como língua estrangeira. Para tal objetivo, inseridos em uma realidade de educação para o plurilinguismo, nos valem da teoria da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 2005, 2009, 2010) e fragmentamos o trabalho em objetivos específicos constituídos em dimensões: dialingual, diageracional, diarreferencial, diasexual. A fragmentação motivou-se na intenção de melhor visualizar os fenômenos de alternância de diferentes perspectivas e, assim, entender o que influencia nessa realidade de ensino/aprendizado plurilíngue ou para o plurilinguismo.

Para desenvolver este estudo, traçamos e cumprimos algumas etapas: revisões bibliográficas, construção do referencial teórico e metodológico, aprovação do projeto no CEP, seleção dos informantes, organização e aplicação dos instrumentos de pesquisa, transcrição dos dados, descrição e análise do corpus. Assim, inicialmente, solicitamos, aos informantes, produções orais sobre determinados temas para entender se havia alternância entre as línguas de domínio do informante ou se ele conseguia/decidia se manter 100% na mesma língua. Sequencialmente, solicitamos produções escritas como forma de produção controle e que nos servisse para construir paralelos com as produções orais. E, ao final, para entendermos as percepções que esses informantes possuem em relação as suas línguas e as alternâncias, sobre abordagens plurilinguistas e entender aspectos metalinguísticos dos fenômenos de alternância, formulamos quatro perguntas aos informantes.

Todas as situações de coleta de dados foram feitas de maneira virtual, através da plataforma Zoom. A conversa semidirigida desenvolveu-se nas três línguas intercaladamente e as perguntas sobre as crenças linguísticas em português. Acreditamos que esta temática, bem como o seu tratamento ao longo do trabalho e as reflexões desenvolvidas foram relevantes para compreender a educação para o plurilinguismo como um fenômeno orgânico à aprendizagem de línguas estrangeiras e como as abordagens plurais podem ser benéficas a este processo.

Então, retornamos aos nossos objetivos específicos e tecemos as conclusões que construímos. O primeiro objetivo específico relaciona-se à dimensão dialingual, e

visava verificar os tipos de influências mais recorrentes entre as línguas conhecidas. Tanto nas produções em inglês, quanto nas em francês, a maior incidência de influência foram alternâncias, 67,3% nas produções em inglês e 64,14% nas em francês. Estes números mostram que os informantes alternam entre as línguas que falam principalmente em termos e palavras específicas, ou seja, *code-switching* é o fenômeno que mais mostrou-se presente na fala. Desta forma, aceita-se a nossa primeira hipótese, que há incidência do *code-switching* nas produções de LE.

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

O que eu exercito em minhas aulas e concluo nesta discussão é que devemos nos afastar da busca e idealização do “falante ideal” e parar de nos preocuparmos demasiadamente com influências de uma língua na outra. Devemos, na verdade, depositar nossos esforços em como efetivar a comunicação e como desenvolver as ferramentas necessárias para que nossos alunos atinjam seus objetivos dentro das línguas que se propõem a estudar.

Ao processo de aprendizagem de LE em um cenário de respeito e incentivo à diversidade, podemos usufruir dos benefícios da abordagem da Intercompreensão entre línguas que se relacionam (CANDELIER, 2003). Através da valorização das semelhanças e da percepção das diferenças entre as línguas, criamos conexões para otimizar o processo de aprendizagem. Além de que, identificando os tipos de influências que se manifestam na produção dos seus alunos, o professor lança mão de mais uma ferramenta para melhor atender as necessidades e particularidades de seus alunos. Só conseguimos executar um trabalho de excelência, conhecendo a realidade que nos cerca.

Para o segundo objetivo específico, utilizamos a dimensão diageracional para identificar a importância da idade e da geração do indivíduo quanto ao aproveitamento de suas L1 e L2 na aprendizagem de L3. Tanto nas produções em francês, quanto em inglês, as mulheres da GII foram as que mais produziram influências. Sendo assim, refuta-se a segunda hipótese desta pesquisa, de que há mais alternâncias linguísticas na

geração mais nova. Nossos achados também se opõem aos achados de pesquisas mais tradicionais da DP (NARO, 2003; GUY, 2001; HEREDIA 1989; KRUG 2004; KRUG e HORST, 2015; MARGOTTI, 2004).

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

O terceiro objetivo específico, atrelado a dimensão diasssexual, intencionava investigar os papéis de gênero no uso e aprendizado de línguas. Nas produções em inglês os homens foram responsáveis por 68,18% das influências, enquanto que nas produções em francês as mulheres lideraram, com 64,48%. Não encontramos constâncias nos dados para inferimos que o gênero é responsável pelas influências ou alternâncias produzidas. Conseqüentemente, refuta-se a terceira hipótese, de que há menor incidência de alternâncias nas produções das mulheres.

Aqui me permito (e ousa) refletir, mais do que encontrar diferenças entre as identidades e manifestações de gênero, sobre os motivos de eu ter um maior número de alunas mulheres e também a inexistência de alunos homens mais velhos. Talvez seja esse tipo de reflexão que devemos fazer para entendermos como os papéis de gênero podem interferir nas nossas salas de aula: quais são as expectativas e permissões sociais para cada gênero, quando pensamos na aprendizagem de LE; porque é tão escasso os estudos que considerem outras identidades de gênero, além da cisgeneridade; como incluir outras identidades de gênero nas pesquisas linguísticas; como não reduzir a capacidade humana na polarização de gênero?

Encerramos os objetivos específicos com a perspectiva de avaliar as impressões quanto a aspectos positivos e negativos dos indivíduos em relação às línguas e aos seus estudos. Considerar esta dimensão e escutar as reflexões dos alunos foi muito proveitoso e fonte de muitas reflexões. As respostas evidenciaram um olhar metalinguístico apurado e receptivo às abordagens plurais. Todos os informantes

trouxeram a palavra “natural” ao falar do fenômeno da alternância e convergiram sobre elas serem um processo esperado na fala de indivíduos bi/plurilíngues.

Desta reflexão, aceita-se a quarta hipótese deste estudo, de que os informantes têm uma visão positiva em relação às influências no processo de aprendizagem de suas línguas. Pensamentos e impressões positivas sobre o aprendizagem de língua são importantes no processo de aprendizagem (KING; MACKEY, 2007) Estes movimentos polarizam-se à crenças, mitos e atitudes mais tradicionais no ensino de línguas. (HORST, KRUG, 2020) A visão “não positiva” não impede que o processo de aprendizagem ocorra, mas podem causar desconforto, como normalmente ocorre com outras situações sociais balizadas pelo preconceito e mitos.

Na nossa compreensão, o professor deve ajudar a moldar a percepção do aluno para que ele encare fenômenos de influência de maneira orgânica e fluida. Reconheço que no sistema *one-to-one* algumas coisas podem ser mais facilmente implementadas, mas não vejo impeditivos grandes o suficiente para não aplicarmos em ambientes de ensino mais tradicionais. Salas de aula receptivas ao diverso, incentivando novas formas de aprendizagem, diferentes formas de conhecimento e reconhecendo diferentes expressões linguísticas têm tudo para vigorar e ajudar a consolidar um ambiente saudável e riquíssimo. Dentro dessa perspectiva e planejando um plano de aplicação, as Abordagens Plurais se configuram como ferramentas propícias a esse objetivo.

Como então aplicar as Abordagens Plurais no dia a dia de sala de aula? No primeiro momento, precisamos apresentar essas abordagens aos professores para que eles entendem como facilitá-las e quais frutos podem ser obtidos. Um professor que não veja a eficácia dessas abordagens dificilmente as aplicará em sala de aula. Conhecendo e entendendo-as, partimos para suas aplicações, que não necessariamente precisam tomar um lugar / momento específico durante a aula, podem ser aplicadas paralelamente. Fomentar as reflexões metalinguísticas dos alunos e fazê-los partes ativas do processo de ensino facilitarão a colheita dos frutos que se objetivam.

Chegamos em um momento em não devemos apenas aceitar a diversidade, devemos celebrá-la e incentivar as diferentes formas de sermos indivíduos. Nossas diferenças nos engrandecem, nos tornam humanos e é dessa grandeza que presenciamos frutos incríveis. Se a linguagem é um fenômeno vivo e que nos caracteriza como seres humanos, deixemos-a se manifestar em sua grandeza e esplendor.

9. REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística: Parte 1. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas (SP): Pontes, 1998.

ALTENHOFEN, Cléo V. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. Revista de Letras Norte@mentos, n. 12, v. 6, 2013.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, p. 15-24, 2011.

ANDRADE, Ana Isabel et al. Análise e construção da competência plurilingue—alguns percursos didáticos. **Didáticas e metodologias de educação—percursos e desafios**, p. 489-506, 2003.

ANDRADE, Ana Isabel et al. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo Downing; S. Melo-Pfeifer, p. 301-317, 2009.

ANDRADE, Ana Isabel; LOURENÇO, Mónica; SÁ, Susana. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, v. 15, p. 69-89, 2010.

APPEL, Rem', MUYSKEN, Pieter. Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold. 1987.

BADDELEY, Alan D. Working memory in second language learning. **Working memory in second language acquisition and processing**, p. 17-28, 2015.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism. **Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive science**, v. 1, n. 4, p. 559-572, 2010.

BAPTISTA, B. O. **A comparison of syllable structure and phonotactics of American Spanish and Brazilian Portuguese**. Unpublished Manuscript, California. 1987

BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas. **A History of the English Language**. 5. ed. Londres: Longman, 2001. 459 p.

BERTHOLD, M., MANGUBHAI, F., & BATOROWICZ, K. (1997). *Bilingualism & Multiculturalism: Study Book*. Distance Education Centre, University of Southern Queensland: Toowoomba, QLD.

BETTONI-TECHIO, M. **Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology**. Unpublished master thesis. Federal University of Santa Catarina. 2005.

BORTOLOTTI, Paula Cristina Merlo. O "talian" na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó-SC e Pato Branco-PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. São Paulo: Pearson, 2007.

BUSSE, Sanimar. Atlas linguístico-etnográfico da região oeste do Paraná/ALERO: uma descrição. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 123-144, 2009.

CANDELIER, Michel et al. *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002

CARBONI, R. et al. Memristive neural network for on-line learning and tracking with brain-inspired spike timing dependent plasticity. *Scientific reports*, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2017.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Dialectologia: trilhas seguidas, caminhos a perseguir. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 17, p. 25-44, 2001.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CONSELHO, DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press: Cambridge. 1987.

DE SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Editora Cultrix, 2008.

DE SOUZA, Eliana Santos et al. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista**. 2012.

DU BOIS, Inke. Language attrition and code-switching among US Americans in Germany. **Stellenbosch papers in linguistics PLUS**, v. 39, p. 1-16, 2009.

ECKE, Peter. Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states. **Bilingual Education and Bilingualism**, p. 90-114, 2001.

ECKERT, Penelope. *The whole woman: Sex and gender differences in variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FORNARA, Ana Elizabeht. Aspectos do bilinguismo deItsch-Português em Saudades-SC e Talian-Português em Nova Erechim-SC. Dissertação de Mestrado. 2019.

FRIZZO, Celina Eliane, KRUG, Marcelo Jacó e HORST, Cristiane. "code-switching NA COMUNIDADE KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA." *Revista Interfaces* 12.01 (2021): 232-241.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; CHU, Haiwen. Extending bilingualism in US secondary education: New variations. *International Multilingual Research Journal*, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2011.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: An introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. Bilingual. In: *Bilingual*. Harvard university press, 2010.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação?. *Ilha do Desterro*, v. 71, p. 15-37, 2018.

GUMPERZ, John J. Conversational code-switching. **Discourse strategies**, v. 4, p. 233-274, 1982.

GUY, Gregory. Variationist approaches to phonological change. In: JOSEPH, Brian; JANDA, Richard (eds). *Handbook of historical linguistics*. London: Blackwell. 2001.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge University Press; 2004

HASSELSTRON, Munick. Línguas de imigração em contato com o português no Oeste Catarinense: crenças e atitudes linguísticas. 2017. 149 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.

HAWKINS, Eric. Foreign Language Study and Language Awareness. In: Language Awareness, v. 8, n. 3 & 4, 1999. p. 124-142, 1999.

HERDINA, Philip; JESSNER, Ulrike. A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics. Multilingual Matters, 2002.

HEREDIA, Christiane De. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). Multilinguismo. Campinas: UNICAMP, 1989.

HOFFMANN, C. **An introduction to bilingualism**. England: Longman, 1991

HOROBIN, Simon. The historical study of English. In: The Routledge Handbook of English Language Studies. Routledge, 2018. p. 28-41.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020.

HUFEISEN, Britta et al. **The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English**. Council of Europe, 2004.

KING, Kendall A.; MACKEY, Alison. **The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language**. New York: Collins, 2007.

KOERICH, R. D. **Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students**. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002

KRUG, M. J. Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano- português de Imigrante-RS – Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane; WEPIK, Fernanda Fátima. code-switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS. Domínios de Lingu@ gem, p. 1404-1423, 2016.

KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. Identidade e comportamento étnico-linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática. Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 173-187, 2015.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. [1972]

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

Liceus e escolas. **Ambassade de France au Brésil**, 2014. Disponível em: <<https://br.ambafrance.org/Liceus-e-escolas>>. Acesso em: 15, maio 2022.

LIMA, N. S.; FILHO, M. N. R. S.; A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. Web-Revista SOCIODIALETO. Campo Grande. v.3, n. 9, mar. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6064A747-A-abordagem-comunicativa-no-processo-de-aquisicao-de-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

LÜDI, G. code-switching. In: AMMON, U. et al. (Ed). Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. p. 341-350. v. 1.

MACKEY, William Francis. Bilingual Education in a Binational School: A Study of Equal Language Maintenance through Free Alternation. 1972.

MACKEY, Alison. Input, interaction and corrective feedback in L2 learning-Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press, 2013.

MACKEY, Alison. Conversational Interaction in Second Language Acquisition-Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press, 2013.

MACSWAN, J. Code Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. The handbook of bilingualism. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 283-311

MARGOTTI, Felício. A Difusão Sócio-geográfica do Português em Contato com o Italiano no Sul do Brasil. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS 2004.

MARTINS-CESTARO, S.A. O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal, Natal, 1997. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

MARZARI, G.Q; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. Thaumazein, Santa Maria, v.7, n.14, Dez. 2015, p. 12-19. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 04 fev. 2022

MEYERHOFF, Miriam. What is sociolinguistics? In: *Introducing Sociolinguistics*. Routledge: NY-USA, 2011, cap. 1, p. 1-7.

MOZZILLO, Isabella. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue. **PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 185-200, 2010.

MUYSKEN, Pieter. code-switching. In: MESTHRIE, Rajend. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge University Press. 2011, p. 301-314.

MYERS-SCOTTON, C. code-switching. In: COULMAS, F. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, 1998, p. 149-162.

NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 43-50.

ODLIN, Terence. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?. *Annual review of applied linguistics*, v. 25, p. 3-25, 2005.

OLIVEIRA, R. S. P. de. code-switching: perspectivas multidisciplinares. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Curso de Pós Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2006.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2022. Disponível em: <<https://www.francophonie.org/>>. Acesso em: 15, maio 2022.

ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 37, n. 2, p. 7-16, 2015.

POPLACK, S. code-switching. In: *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Volume 1. 1. Teilband. De Gruyter. 2004. p. 589-596

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Expectativa*. Paraná, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 04 maio 2022.

PROENÇA FILHO, D. **Muitas línguas, uma língua: a trajetória do português brasileiro**. Editora José Olympio, 2017.

PUREN, C. Histoire des méthodologies. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).

RICHARDS, Jack C. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

RINGBOM, Håkan. Lexical transfer in L3 production. **Bilingual Education and Bilingualism**, p. 59-68, 2001.

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

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

SANTOS, Maria Elena Pires. O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. 2004. 253 f. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Daniel M. da; MILANI, Sebastião E. Whitney, Saussure, Meillet e Labov: A língua como um fato social. In: Anais do SILEL. Vol 3, n.1. Uberlândia: Edufu, 2013.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). Estudos de variação lingüística no Brasil e no Cone Sul. Porto Alegre Ed. da UFRGS, p. 63-92, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

WITKOWSKI, Rejane. A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO. **Maiêutica-Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente**, v. 2, n. 1, 2014.

APÊNDICE A - PRODUÇÕES ORAIS

M1G1: FAMILY - ENGLISH

Ok. My family nowadays I consider it just me and my son because he is the closest one I have or maybe my inner family. It's me and my son, we live together but I also have my relatives, my sisters and my mom. My mom lives in (*nome da cidade*) as well as my younger sister, she is called (*nome*) and they live nearby but I'm not too close to them. We speak, we talk to each other but we are not as... as constantly it would be or I would like it to be. On the other hand I have an older sister, she lives in (*nome da cidade*), her name is (*nome*) and with her I'm pretty close and we talk almost everyday, we just have a connection and maybe she is almost my best friend too. About my father, my father and my mom got divorced when I was a child... I speak with him, I talk to him, I have 2 half brothers who are his sons, but we don't have much contact... I don't know what else I could say. I've been married and I had a bigger, large family but after I separated, got divorced, it's kind a part of my life I don't have contact anymore.

I think that I would like it to my son, but at the moment I don't see myself having a lot of kids, maybe I find someone with other kids and they will become my kids too, but for now I don't see myself mom again, having another kid. It would be scarier in the past... it's easier for me to think about it right now but I still don't see it for me. I believe it's good to have kids, but for me, it's not a reality now.

M1G1: FAMILLE - FRANÇAIS

Chez moi habite mon... mon... mon kid et moi. Ma famille proche c'est mon son et moi. J'ai deux sœurs. Ma mère et ma petite sœur vivent à (*nome da cidade*), alors nous vivons proches mais nous ne sommes pas prochaines pour parler toujours ou se visiter beaucoup. J'ai une relation plus proche avec ma soeur grande, mais elle vit, elle est à (*nome da cidade*), alors c'est difficile pour nous se voir mais nous parlons toujours presque, nous se... nous parlons en "mobile", "on cellphone"... Je veux essayer en français, c'est comme... je... il y a quelques chose comme c'est (sinal), oui. Ma père vit... "gente"... habite, habite au (*nome da cidade*) et il a deux ... j'ai deux frères, frères... frère pour son part, je ne sais pas, mais nous avons pas le contact toujours, nous ... nous ... "nós nos damos bem", mais c'est pas prochain, pas proche. Je pense que oui mais pas "tão" différent parce que je pense que quand j'habitais à (*nome da cidade*) je

me sens comment un peu... je me suis senti... comment un peu.. “cerrada”, comme un peu “encerrada”, fermée par ma mère et je pense que maintenant c’est... ce n’est pas une possibilité alors je ne sais pas comment ça would be. Non. Impossible. Je pense que peut-être elle peut vivre “com”, chez moi, mais je retourner à vivre, habiter chez elle, c’est comme une chose qui si j’ai besoin et c’est seulement la possibilité que j’ai, ok, mais si je peux faire quelque chose différente, je ferais. Nous sommes plus... très pareilles, similaires. Nous nous pareissons beaucoup, alors c’est très difficile pour nous être beaucoup de temps ensemble sans problème.

MIG1: ROUTINE - FRANÇAIS

Ma routine c’est très normal, je pense, ici nous habite, ici nous habitons seulement moi et (*nome*), nous avons comment choses plus... plus.. organisé, normalement nous nous réveillons, “não é réveillons”... nous nous réveillons à pour le matin nous avons le petit-déjeuner, normalement nous faisons les devoirs de (*nome*) et depuis nous avons de déjeuner, oui? et il va à l’école et “and” depuis de ça, depuis qu’il va à l’école, je vais travailler normalement je vais à (*nome da cidade*), c’est la ville “onde” où je travaille. Depuis je travaille pour l’après-midi, je donne des classes, je travaille avec mon “research”... mon “search”. je me rappelle que c’est prochaine d’anglais... la recherche. Mais, depuis, alors je retourne à (*nome da cidade*), normalement nous “assistimos” le télé, ou nous jouons dans le video game et depuis nous avons de “janta”, de dîner et normalement nous “vamos dormir cedo” parce que il y a l’autre jour pour faire, pour repeter. C’est différent seulement le jeudi et le vendredi parce que ce dia, ce jour, j’ai besoin de travailler toute la journée et ce jour ces deux jours il va à l’école pour la matin aussi. Je n’aime la routine mais il y a quelque chose que j’ai besoin de mettre dans une routine, mais je ne suis pas quelqu’un de méthodique que a besoin de faire toujours les mêmes choses, les même temps, non. En “verdade”, en vrai... à mon avis, je suis une personne qui “rompe”, “quebra” la routine fréquemment et j’ai besoin de ça. Je pense qu’il est un peu plus adapté à la routine parqu’il est “virginiano”, alors il a quelques choses comme le dîner, les choses qu’il regarde “on” télé, choses comme ça sont le même, comme un habitude qu’il se prendre.

M1G1: ROUTINE - ENGLISH

Let's try. My routine is... it isn't boring, but it's normal because since here in (*nome da cidade*) it's just me and (*nome*), we have to adequate somethings to make the things work. Normally I work on Tuesday and Wednesday just in the afternoon, so on these days we get up early, normally we watch TV, we do the homework, I do something at home, like house work, I do the dishes and we have breakfast, we play something and then we have lunch and JP goes to school and normally after that I go to (*nome da cidade*) where I work, there I give classes sometimes and sometimes I just work with my research or sometimes we have a meeting with our colleagues, things at work. Normally after that, I come straight home where I wait for (*nome*) and then we gets home, we do all over again, sometimes we go to a park, we take the dogs for a walk, we do things sometimes, but mostly we get home, we eat something, we watch TV, play video games, we do some others activities, board games we do like board games and that's it. We normally go to bed early, because that's something I believe it's pretty important for him, he gets the sleep he needs and on Thursdays and Fridays I work all day long, so on these days (*nome*) goes to school pretty early in the morning and I go to (*nome da cidade*) and I have a lot of classes on these two days so it's hard for me because I get home exhausted. It's just get home and say Oh God... Thank God it's over. And then again in the other day. On Weekends normally (*nome*) goes to (*nome da cidade*) with his dad and I stay at home, sometimes I go out with my friends, sometimes I just stay at home watching tv or series and that's it. On Mondays I have my French classes and 3 times a week I try to go to the gym. I'm trying but I fail most of the times, but it's something I'm working on.

M2G1: FAMILY - ENGLISH

My family is me, my brother and my parents... I have still a grandmother alive. She is almost 80 and we are very close. I love her very much and I have a dog. My grandmother has a cat and I have a lot of aunts, aunts? and uncles and cousins. On my mother's side we are very close, maily my aunts and my mother has four sisters, three sisters and one brother and "c'est ça". Close in the heart? I live by myself and my close close family would be my parents and my brother. I live with them in (*nome da cidade*),

but I would say close in a way of being intimate, really enjoying being together would be my cousins... my cousin (*nome*) “e” (*nome*) (pronúncia francesa) and “mon” my aunts. Yes. I don’t think much about... I don’t if I wanna have children, but if I do I think I would want to have many children because I think it’s good to have siblings. And a big family is cooler than smaller families, so.

M2G1: FAMILLE-FRANÇAIS

Alors, je pense que je vais dire peut-etre la meme chose. Donc, mon famille c’est moi, mon frère, mon parents et je... je vivre? seule ici... seule? seulement? je ne sais pas, ici et quand je suis à (*nome da cidade*), je vivre dans une maison avec mon père, ma mère et mon frère et notre chien... chiene “que” est très belle. Je peux dire encore, j’ai une grande-mère “que” est la mère de ma mère... “que” est la... “única”, elle est unique grand-parents... vivre... “alive”, que j’ai et aussi j’ai ... je suis proche de la famille de ma mère que sont autre trois soeurs d’elle et un frère et nous sommes proches et nous toujours faire choses ensemble et dans les fêtes spéciale comme le “Natal”, le Noel, le Fête de Mama et de pères, nous sommes toujours ensemble. Oui, c’est très important parce que... je pense que quand tu “grow up” et tu comprends comment la vie... comment c’est la vie, tu peux “realiser” que sont cette personnes que sont, que... “vão”, que “will be there”.

M2G1: ROUTINE - FRANÇAIS

Un jour normal dans ma vie c’est: je me réveille, je me lève, je prends mon petit-déjeuner et je aller au pilates... avec mes amies. Et quand je retourne du pilates je prends une douche et je mange le déjeuner et je vais... travailler. “Antes eu falei ‘aller’ né? não sei se estava certo”. J’aller... je vais. Donc, je travaille tout l’après-midi “until” sept heure. Et donc je retourne chez moi et quand j’arrive ici je mange, je prends une douche, parce que “chegar”... anyway, moving on... et donc je regarde la télé et je peut-être lis un livre, je lis un livre et je “use” de portable et je me couche. C’est un jour de ma vie. Je pense que je peux peut-être, sera bon pour moi me réveiller plus tôt et faire beaucoup de choses parce que je pense que je dors beaucoup.

M2G1: ROUTINE - ENGLISH

An ordinary day for me would be I would wake up and maybe take a shower if ... depends on the order of the day if I have pilates I could take breakfast and I go to pilates and when I come back I take a shower and I cook lunch, make lunch. And then I go to work which is near my house and I work there from midday until seven o'clock, p.m. and then I come back home and sometimes I take a shower to wash the day away and I watch TV, I use my cellphone and I read sometimes and then I go to bed. I would wake up earlier most of the days and make my mornings more productive. About weekends... It depends on the weekend. If I stay here in (*nome da cidade*), I wake up late, I sleep in and then I go buy some lunch, then I come back maybe I go shopping first, somewhere here and then... basically I spend the day watching movies and TV show that I like and reading and sleeping a lot and eating good food. Yes, I have more to say. But when I go home, to (*nome da cidade*)... "Je"... I spend the days of the weekend "avec"... my family. I go visit my grandmother and meeting friends and that's it.

M1G2: FAMILY - INGLÊS

Actually, my family are my husband... I, my husband and... I have two... two... "filhos", a girl, (*nome*), studies at a university, Medicine and my son, "il"... "il est", he is engineer and actually he is studying finances, finances... "bolsa de valores" to "faire", to do financial transactions. "Oui". My family are a big family. My mother, my father had eight children. Three boys and five sisters. I live... I "convivio", I live with my family because they live "próximos", near, in the same city. I have... I'm retired... "aposentada" and my husband works in (*nome da empresa*). I'm the "ultima", the last person in my family. I live in a big neighborhood. My house is a big house, but I like my house. I work in volunteer... I do volunteer work. I like to live in a house, I "prefêre"...prefer a house.

M1G2: FAMILLE-FRANCÊS

Je "have a big family", "I have" une grande famille. En fact, j'habite dans une "big house", dans une grande maison. Mais j'habite avec "my", "mi" mari. Je have deux enfants: une fille qui fait l'université de médecine et un fils qui habite à (*nome da*

cidade), il est “engineer”, mais il travail “with the” “bolsa de valores” “financial application”, “applications” financiers. “Mi” famille est très grande. Mon père et ma mère sont morts, mais j’ai beaucoup de “irmãos”, des frères et sœurs. Trois “men”... hommes et cinq “sisters”... soeurs. J’habite dans une grande maison. Mon “neighborhood”... “bairro”... est grand, très joli “to” vivre. Je “have a big” jardin, j’adore “to” “mescla” “with the flowers”, faire de jardinage. Je have a piscina que j’adore “to stay”. J’adore du soleil, en été très “good” de rester “na piscina”... dans la piscine.

M1G2: ROUTINE - FRANÇAIS

Ma journée c’est très jolie. Je me lève très “cedo”, je fais la “Prima Colazione”, “café da manhã”, le petit-déjeuner. Après, depois?, je vais à la gym tous les jours, j’adore faire la gym. Dimanche je marche “on the street” et tous les jours je vais “fare” la gym. Je mange le “lunch” le déjeuner “in the restaurant” tous les jours”, parce que je ne fais pas les repas “in my” maison. Je préfère au restaurant. Mon mari préfère “too”, aussi. Après le déjeuner, le “almoco”, “twice”, je vais faire le volontariat, mercredi et jeudi. Les autres jours, je fais mon travail “in my” maison. Pour la “notte” je reste à ma maison “with” avec mon mari. Nous “garde la tivu”, les week-ends nous allons “to” faire quelquechose ensemble. C’est ça.

M1G2: ROUTINE - ENGLISH

I wake up “très” ... “muito cedo”... very early. I have my breakfast, “je” ... I walk to the gym “tous les jours” everyday. I love to go to the gym. We, I and my husband, go to eat in a restaurant “tous les jours”. After this we return to my house. Twice a week I go to my volunteer work and the other days “je”... I stay home working with my things. At night we watch the “tivu” and on weekends we go on the city, we go out. I love to do routines. If I would change something I would need to think about it because I like to have a routine. I need a routine.

M2G2: FAMILY - ENGLISH

Well, my family, they live in (*nome da cidade*). They live there because of my father and my mother. Because... we had a little farm when we were younger and my father

lived and my mother in (*nome da cidade*). When I was younger and I lived in (*nome da cidade*) we lived there for 20, 30 years... about this. My mother is from (*nome da cidade*) and my father is from (*nome do estado*), from a little city. I have a brother, he is older than me, he is about 60 years old and my brother lives now in (*nome da cidade*) and I have a younger sister and she is about nine years younger than me... nine years? I don't know, I'm not sure. My sister lives here, she is a Lawyer but she has been working until last year with me at (*nome da empresa*) and she is a secretary. Now she has depression, very intense depression, she is not working anymore and she, well, she is trying to recover from this disease, it's a terrible disease. My father worked... has been working... had been working at (*nome da empresa*) like an engineer because when he started there, there wasn't many engineers working in (*nome da empresa*) and so he is a... how can I say... a technician... I don't know how to say in English... um "desenhista projetista" and he worked there for ... he has been working during about 36 years, ok? Now he is 85 years old, he is dealing with some plants, some animals, like dogs and they are living in a little space in (*nome da cidade*). I have... I'm married and I have... my husband is an ophthalmologist and we have four children, children you know, they are not anymore children. I have (*nome*), the oldest one, she is 26 years old, she is a physician, she is doing her specialization in ophthalmology. I have (*nome*) who lives in (*nome da cidade*) and he is graduating in Medicine. And (*nome*) and (*nome*), they live here in (*nome da cidade*) with me. (*nome*) lives with me and (*nome*) lives in (*nome da cidade*) but he lives by himself in his apartment and both of them are studying Medicine, like the other brothers. We have a little girl, called Luna, she is a little dog, little no, but she is a white dog, she is a golden, but she is white. I work a lot.... this is my family. I have... (*nome*)'s brother, that we are very... how can I say... "ligados" assim, we have... we do many things together, ok? he is a mechanical and (*nome*) has another brother who is a doctor, he is an endocrinologist, they live here in (*nome da cidade*). Of course we have a lot of friends that we consider as our family. That's it.

M2G2: FAMILLE - FRANÇAIS

Well... I will try in French. Je suis (*nome*), Je m'appelle (*nome*) "and" je suis médecin "and" ... "and" "não". "Vou ter que parar um pouquinho para pensar em francês"... "está saindo tudo em inglês". Ma famille est ma mère, elle c'est LEUR and mon c'est

(*nome*). “Eles”, ils habitent à (*nome da cidade*), qui est à (*nome do estado*). J’ai “uma irmã”, une soeur, (*nome*) qui est... elle habite ici à (*nome da cidade*). J’ai une soeur et... “irmão, como é irmão? irmão eu não lembro”, “I have a brother, another brother” qui “che si chiama”, “ si chiama não”, il est (*nome*) et il habite à (*nome da cidade*) qui est à (*nome do estado*). J’ai quatre filles, (*nome*), (*nome*), (*nome*) et (*nome*). Mon quatre filles étudient médecin. (*nome*) est médecin ici, “nowadays”, and (*nome*) habite à (*nome da cidade*). (*nome*) et (*nome*) habitent à (*nome da cidade*)e (*nome*) habite à (*nome da cidade*). “What more”, “acho que é isso”. Je suis mariée avec (*nome*), un ophtalmologiste, il est médecin. “Anque”, “queria falar anque”, nous travaillons, (*nome*) et “me”, nous travaillons à (*nome da empresa*). Je travaille beaucoup, (*nome*) travaille beaucoup. Nous... Nous... Je et (*nome*) travaillons à la ferme, “fazenda”, avec les chevaux, avec les “leite”, “lattes”. J’ai une chienne, Luna, qui est blanche, qui est un golden retriever, une blanche golden retriever. Elle est très grande.

M2G2: ROUTINE - FRANÇAIS

Les journées normales dans ma vie... je travaille à (*nome da empresa*). Je suis une allergiste, j’attende beaucoup de patients. “Que mais eu posso dizer?” Je me lève sept... six heure maintenant. Je pratique de la gymnastique. Je travaille, j’aime du faire la cuisine, j’aime faire “deal with some plants”, “tinha um nome”, faire le potage, j’aime le potage, mais je n’ai pas beaucoup de temps “per” faire le potage, jouer avec les chiens parce que je travaille beaucoup. Je suis une professeure à (*nome da empresa*)et j’ai... “there is”... “como eu vou dizer” je suis “15 anos, eu ganhei um anel de 15 anos”, depuis 15 ans que je suis professeure à (*nome da empresa*). Les week-ends... “during” week-ends, au week-end j’ai du temps du faire différentes choses avec les chiens, avec (*nome*), “to go to the farm”. J’ai beaucoup des plans, “because” ma tête est très agitée, très bruyantes, j’ai beaucoup de plans...j’ai de plans de “keep the bees”, “I think about this”, j’ai du plans de “deal” avec, “eu não sei dizer isso nem em inglês”, eu gostaria de fazer algumas esculturas com alguns troncos velhos. J’ai beaucoup de bûches anciennes, ce sont des “embuias” et je voudrais faire quelques “furniture”, meubles, artistiques meubles. Je pense de “have a little box” pour “keep the bees”, je ne sais pas comment c’est “abelha” et “criar abelhas” en français. J’aime, j’adore. Je suis très préoccupée... je pense beaucoup sur l’ambiance, la nature et l’environnement.

M2G2: ROUTINE - ENGLISH

My routine is...I work a lot, but I love to do what I do and I love to study. My routine is: I wake up at 06:30 or 07:00. On Mondays, Wednesdays and Fridays I usually do some exercises, nowadays I'm lazy and so I'm very tired. I prefer to sleep. At 08:00 or 08:30 I begin at my office, I see my patients, allergic patients and sometimes I have, every week I have to manage with some organization issues at the hospital because I am the director of the hospital, I don't know if I say director, I think we say another word but it's ok. I work from 08:00 until 07:00, 07:30, after it I have some things to see, like exams of patients. Usually on Thursdays I teach at (*nome da empresa*), I teach for medicine students and I have some days that I see patients with the students and sometimes I'm at the class with them. I teach to students who are graduating at the second year and first year at the medicine school and with them I usually I teach about ethical issues and about LGPD and about patients in general, we do some practices and "semiologia", semiology. This is it. I like to read, I like to study, this is something that really makes me very happy and sometimes I like to study different things from medicine. I like music, languages, I like to watch some series at Netflix and but I work a lot and I'm very enthusiastic with my work. When I have some time without work, at weekends in generally, we, me and my husband, we usually go to the farm, we have some cattle. I love nature and to deal with plants, different plants. Usually people are worried about dogs and cats, but I'm very worried about plants, for example, when I'm cooking and I need to use some plants, I can use the leaves and I take the "galho" and I put it in the water. I get sad about the plants... I'm worried about cutting some plants, that's interesting. It's a question with the love about plants. I plan to keep, to know, to have and to study about the bees because since I live in a place where there are many plants with flowers, I think I gonna succeed about it. I like to do simple things and some adventures, like water sports. We have a jetski and I love to use it. I love to be in water.

H1G1: FAMILY - ENGLISH

Interesting. My family is composed by myself, my brother and my parents. My mom is already dead. She died in 2016, I think. "Maintenant" is just the 3 men of the house. My father is still living "à" (*nome da cidade*). He lives there, he already has a girlfriend by

now and his girlfriend has a son, also, has a son and he is 9 years old. My brother lives here in (*nome da cidade*). We visit each other once a month, “je pense”... I think. I have also my grandparents, that I have contact with. my uncles and a few cousins who live here in (*nome da cidade*) and “J’ai un”... I have a cousin, my cousin that I visit a lot because we like each other, we really like each other, we talk shit about Bolsonaro all the time and it’s very funny. I have a boyfriend and he really wants to create a family or at least have a dog or a few dogs. I’m thinking by now about this, the proposition that have a kid, raise, raise the kid together, but I’m not very sure if the time is correct for me. My boyfriend “has” 32 years old so he thinks more about this, especially when he finishes the college he is studying, medicine. After that, he has spoken about that, but... by now I’m thinking about it and considering the costs that possibly raise.... come.... and try to understand if it fits in my desires for the rest of my life. Because I think it’s something we need really to think and struturate, because we as LGBTQI+ community have the choice, specially us, gay men, we have the choice if we want or not because of the reproduction can not be naturally occurred or by chance, of course. So it's something that needs a preparation psychologic and financial too, so by now I’m considering, but not so sure yet. I think my close family is my boyfriend and my cousin who we’ve just talked about, because I see her more than my brother, for example.

H1G1: FAMILLE - FRANÇAIS

Oui. Mon famille c’est mon frère, mon père et moi. je t’ai dit que ma mère est déjà mort. Elle est passée en 2016, 2016 je pense. C’est seulement nous maintenant. Mon père habite à (*nome da cidade*) qui est mon ville de naissance et mon frère habite à (*nome da cidade*) avec.... mais... il habite dans une autre maison. J’ai beaucoup de parents (*dúvida*) ici. Quelques oncles, tantes et mes cousins. J’ai un cousin que je visite beaucoup que nous aimons beaucoup et faire les rencontres avec un fréquence. J’ai contact avec mes grand-parents aussi. Ils habitent à (*nome da cidade*) et nous voyons, nous nous voyons quelque temps à l’année... deux fois par an, peut-être. Mon frère, je pense, je le vois une fois par mois et mon père je parle fréquemment, mais je visite avec une fréquence parce que (*nome da cidade*) est un peu loin d’ici. C’est intéressant, parce la famille de mon père c’est grande et il a presque neuf frère, mon père a neuf frère et il y a beaucoup de tante et des cousins et les autres. La famille de ma mère, elle a seulement deux frères et ils ont de fille jusqu’à récemment et sont mes cousins de la

parte de ma mère et c'est une famille petite. Je pense que j'adore les grandes familles, mais je pense que la structuration et la proximité est meilleure avec une petite famille, mais je pense qui si j'avoir une famille avec mon petit-ami, avec un fils, avec quelque chose, sera seulement un, peut-être, mais je ne suis pas sûr maintenant.

H1G1: ROUTINE - FRANÇAIS

Comment j'habite proche de mon travail, je peux me reveille à plus tard, je pense que je me réveille presque de 7 heure, 7 heure et demi et je commence à travailler presque de 8 heures, 8 heure et vingt, quelque chose comme ça. Un jour normal au travail je commence le jour en voyant les choses que j'ai pour faire, pour finir avec les priorités. Je travaille dans un laboratoire et nous avons beaucoup d'échantillons pour faire tous les jours, mais maintenant mon activité est plus en "prestant support" à me collègue qui lire les analyses et faire la gestion et les autres, l'autre partie de la documentation comme gestion de qualité. C'est pendant la semaine. Ce n'est pas toutes les semaines la même chose, mais nous avons le premier, seconde et troisième pour faire les échantillons, le quatrième est pour faire le milieu de culture pour créer le microorganisme, le bacteria et "la" vendredi est pour libérer le résultat... et il y a des autres choses pour faire pendant la semaine. Au week-end je vais à la plage, je fais quelque chose avec mes amis, je vais à la plage beaucoup parce que maintenant il fait un peti chaleur et c'est pour aller à la plage ou dans la piscine que j'ai une piscine au "quartier" et normalement je vais à un pub ou dans le centre-ville qui ici il y a beaucoup de chose pour faire, quelques concert pour regarder, como le concert de drag que je normalement visite. Et... le dimanche je préfère passer le dimanche nuit chez moi parce que je peux rester et récupérer mes énergies par l'autre jour.

H1G1: ROUTINE - ENGLISH

Usually I wake-up by 7:30 because I live near my job, so it's just 15 minutes by foot from distance there or I can go by car that I spend just 5 minutes in traffic and I usually start my routine at work by seeing what I have to do, what are the priorities and trying to ordinate them in an order that I can "realize" them, it's not the same thing every day, but every week we have almost the same things because the process of analyze, because I work at a laboratory, the process of analyze have a continuity, we have the days that are specific for doing each things and normally the Mondays, Tuesdays and

Wednesdays are for realizing the analyses and the samples that we have, “le Thursday” we have for the culture “medium” preparation, the other solutions we have to do a few clean-ups and Fridays for liberating the results for the clients or for colleagues. At the weekends, I use to go by day to a bitch or to the pool, we have a pool in our home, in our neighborhood and because we have....não... we are... because the summer is coming, it “fait” hot ici, so we can go to the beach or to the pool. At night I normally go out with my friends we go to show of Dragqueens in the downtown of (*nome da cidade*). There are a lot of pubs and other places to go, to drink something or to eat something different, sometimes we go to the theater and to see a movie and on Sunday I like to stay at home by night for recovering my energies for the next week. Sometimes I think I could do more but I believe that right now I’m starting to think about what I really want for the future and specifically in terms of work, in what I really like to work, what I want to work in the future and preparing myself specially with curriculum, last semester I did some classes of Spanish to improve my pronunciation and my conversation in Spanish because I have some requests at work to do conversations and meetings in Spanish and I realize to improve a little bit. I think it’s better now. Recently I have done a meeting in Spanish again and it was with another laboratory, I’m not just having conversations I have terms and other things about other laboratory I need to refine a little bit because of that I really would like to do more studies in others languages or, who know, starting other things like dance or some creative classes... I would like that. To keep up the creativity and do other things, maybe go to the gym more often and by that.

H2G1: FAMILY -ENGLISH

My family lives in (*nome da cidade*), especially my parents, my mother, my father and my sisters live in (*nome da cidade*) as well and also in (*nome da cidade*), both really really small cities that don’t have nothing to do. I have a close relation with them, for example, we talk on whatsapp and we call every week... especially with my sister, my mom sometimes twice a week when I have problems, I love to talk about my life to her or even about (*nome*). Also, (*nome*), he is not considered as part of my family, he is my boyfriend, or kind husband, you say. That’s kind interesting, our relation, because today

I see him as my boyfriend but also kind of my best friend, so, sometimes I just feel like I can talk with him about anything without any... like, how can I say...feelings. He is sometimes my friend and sometimes my boyfriend. Related to my family they love dogs. They don't like to travel a lot but my sister. They came to visit me a couple of weeks ago, for example, my sister loves to travel, takes photos, but my parents go like 'I don't want to see anything, just go home to relax'. Since I was a child, I've never thought to have kids. When I was a child, for example, I was not 'gay' yet but I always thought to have a wife or in case now, a husband, to have dogs, two dogs at least, so never thought about kids, maybe after in the future I can change my mind about that. The dogs will come after I stop traveling a lot, when I reduce the frequency of my travels makes more sense to have a dog.

H2G1: FAMILLE - FRANCAIS

Ma famille pour moi c'est seul mes parents, ma soeur et mon garçon que c'est la personne que habite avec moi, chez moi. Je pense que je considère la famille les personnes qu'on considère proche de toi, tu peux compter dans toutes les situations... c'est bon ou c'est mal. À propos de mes parents, ils habitent à (*nome da cidade*) avec ma soeur, mais ma soeur aussi habite à (*nome da cidade*), autre ville, petite ville... une village qui n'a pas d'importance au état du (*nome do estado*) état... provence de (*nome do estado*). Ma ville c'est "reconisée" par la "fogueira", "camp fire". c'est ça. Je pense que c'est quoi je considère la famille. C'est une un petite famille. Ma famille ce n'est pas proche de autres relatives comme de mes "uncles"... oncles, ce n'est pas proche. Seule une, je pense, mais plus que sufficiant pour nous. Les allemands sont très différents. (*nome*) n'est pas proche de sa famille en "comparation" de moi. Par exemple, il seulement visite sa famille une fois par an ou deux, c'est dépend. On va recevoir une machine de Noël de ma "sogra", ma belle-mère a acheté pour moi.

H2G1: ROUTINE -FRANCAIS

Un jour normal de (*nome*) c'est tous les jours travailler, de "segunda" lundi à "sexta"... "Friday"... jeudi... "vendredi", travail, aller à la gym, faire quelques exercices et après jouer League of Legends, je reste quelque temps avec (*nome*). les week-end c'est dépende, faire la balade, "procure" quelque café, café avec "bolo" gâteau, avec gâteau, jouer, "pratiquer" quelque sport, quelquefois voyager, mais pendant de l'hiver, dépend

la journée c'est mal, c'est impossible de profiter et alors je reste chez moi toute la journée. Les exercices physiques pour moi sont très importants pour ma "santé mentale"... "mental health"...la santé mentale, parce que c'est le moment je suis seul moi avec les exercices, je peux prendre à dehors tout le stress de la journée et c'est l'importance.

H2G1: ROUTINE -ENGLISH

I normally work during the day until six after I have some coffee, go to the gym, I exercise, come back home, cook the dinner... terrible...and play League of Legends. I also have some time with (*nome*), resting in the sofa, watching some series, for example, Elite. I hated the season. I finished but I didn't like it so much. It's a totally different season now, good character, the subjects seem more serious over there but it was cool, I think they changed all the characters and found an ending to the story. So, it is important to me... find... where is Rebecca? So...this is my day by day. In the weekends we explore some coffees, stay at home, travel sometimes... always depends. Maybe I will start some things for my leisure during the week, because I always wait for the weekend for living the life, but during the week I'm always at home tired.