



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Julia do Nascimento Bertiotti

**O papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário
de Português Brasileiro como segunda língua**

Florianópolis
2025

Julia do Nascimento Bertiotti

**O papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário
de Português Brasileiro como segunda língua**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dra. Mailce Borges Mota

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela
BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Bertiotti, Julia do Nascimento

O papel da alternância de línguas no aprendizado de
vocabulário de Português Brasileiro como segunda língua /
Julia do Nascimento Bertiotti ; orientadora, Mailce Borges
Mota, 2025.

132 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de
Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. alternância de línguas . 3.
português brasileiro como segunda língua. 4. aprendizado
de vocabulário. I. Mota, Mailce Borges . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

Julia do Nascimento Bertiotti

**O papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário
de Português Brasileiro como segunda língua**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de agosto de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Mailce Borges Mota, Dra.
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Elena Ortiz Preuss, Dra.
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Izabel Christine Seara, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Juliana do Amaral, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Mailce Borges Mota
Orientadora

Florianópolis, 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico essa conquista,

A meus mestres durante todo meu percurso de formação.

À Universidade Federal da Fronteira Sul e à Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de acessar ensino público, gratuito e de qualidade. Da mesma forma, ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC.

À CAPES, pelo apoio concedido através de bolsa de estudos.

A todos os meus alunos, aos que vieram e ainda virão, e que me possibilitaram fazer o que amo e acredito. Foi pela educação que escolhi me dedicar, e a docência foi a ferramenta que escolhi para ser voz e mãos ativas no mundo.

À professora e orientadora Mailce, por aceitar me orientar ao longo desse percurso, e no mesmo sentido, aos membros do LabLing, que compartilharam comigo esse caminho.

A Guilherme, pela contribuição essencial na elaboração do experimento e dos instrumentos.

Às professoras Elena Preuss, Izabel Seara e Juliana do Amaral, por aceitarem ler e contribuir com meu trabalho nas bancas de qualificação e defesa.

A Pedro, que foi um presente que a pós-graduação me deu.

A meus pais, que sempre incentivaram meus estudos e acreditaram na educação como caminho.

A meus irmãos, meus amigos, à minha avó e a meus muitos tios, tias, primas e primos, por de longe ou de perto, acreditarem e torcerem por mim.

A meus animais de estimação, Gabo, Mathilda e Maggie, eternos companheiros e amor incondicional.

Agradeço, em especial, a Matheus. A vida ao seu lado é sempre abrigo, sempre carinho, sempre conforto. Obrigada por acreditar em mim, por me apoiar, por segurar minha mão e caminhar ao meu lado.

Cuando uno se marcha, se da cuenta de que hogar
no es de donde vienes ni a donde vas. Llevamos la
casa auestas, y a veces son tan empinadas y
estrechas que la abandonamos a mitad de camino.

Por eso, cuando nos perdemos a nosotros mismos
cuesta tanto sentirse a salvo.

Cuando uno se marcha y vuelve al tiempo lo hace
con otro color de ojos, con un peso diferente en las
manos, con un sabor distinto en la espalda, con un
corazón que late en emigrante.

Elvira Sastre
Lugar, Casa, Hogar

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário de uma segunda língua por adultos. Trata-se de um experimento psicolinguístico, baseado em Blair e Morini (2023), que foi conduzido com adultos falantes nativos de Espanhol aprendizes iniciantes de Português Brasileiro como segunda língua, realizado em duas sessões. A primeira sessão consistiu do aprendizado de 32 pseudopalavras em Português e Espanhol que nomeavam criaturas fictícias, seguido por uma etapa de testes. Na etapa de aprendizado, as criaturas foram pareadas com objetos familiares e apresentadas em quatro condições experimentais: (i) somente em Espanhol, (ii) somente em Português, (iii) alternadas de Espanhol para Português e (iv) alternadas de Português para Espanhol. Imediatamente após a etapa de aprendizado, os participantes realizaram um teste no qual foram solicitados a identificar as palavras a que foram expostos. Na segunda sessão, que aconteceu de 1 a 3 dias depois da primeira, os participantes repetiram a etapa de testes. Utilizamos como parâmetro de análise o direcionamento do olhar. A análise de acurácia sugere que os participantes conseguiram reter palavras em todas as condições experimentais. A condição alternada de Espanhol - Português demonstrou maior acurácia, mas as condições em Espanhol e alternada Português - Espanhol demonstraram uma perda de acurácia menor no teste realizado na segunda sessão. Esses resultados sugerem que a alternância de línguas, assim como o direcionamento da alternância, podem afetar o aprendizado de palavras novas e a retenção do vocabulário aprendido.

Palavras-chave: alternância de línguas; português brasileiro como segunda língua; aprendizado de vocabulário.

ABSTRACT

The present work aims to analyse the role of code-switching in vocabulary learning in adult second language learners. This study consists of a psycholinguistic experiment, based on Blair and Morini (2023), and conducted with Spanish native speakers who are learning Brazilian Portuguese as a second language. Participants completed two sessions. In the first session, participants completed the training, where 32 pseudowords in Portuguese and Spanish that named novel creatures were presented, followed by testing. During training, the creatures were paired with familiar objects and presented in four experimental conditions: (i) Spanish only, (ii) Portuguese only, (iii) code-switching from Spanish to Portuguese and (iv) code-switching from Portuguese to Spanish. Immediately after training, participants completed a test, where they should identify the words learned. In the second session, that occurred 1 to 3 days later, participants were re-tested. Participants' eye-gaze was analysed. The analysis of accuracy suggests that participants learned words in all experimental conditions. The code-switching Spanish - Portuguese condition showed higher accuracy in both sessions, while the Spanish only and the Portuguese - Spanish conditions showed smaller declines in accuracy on the second session compared to the first. These results suggest that code-switching, as well as the direction of the code-switching, can affect the learning of novel words and the retention of learned vocabulary.

Keywords: code-switching; Brazilian Portuguese as a second language; vocabulary learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modo continuum bilíngue.....	23
Figura 2 - Número de registro de migrantes, segundo principais países, Brasil - 2022.....	26
Figura 3 - Número de registros de imigrantes, por ano de registro e sexo, segundo principais municípios - Região Sul, janeiro a junho de 2024.....	27
Figura 4 - Número de imigrantes cadastrados no CadÚnico, por ano, segundo Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação de cadastro, 2022.....	29
Figura 5 - Estímulos utilizados no estudo de Blair e Morini (2023).....	49
Figura 6 - Tarefa de memória.....	59
Figura 7 - Tarefa de tradução.....	60
Figura 8 - Teste de luz, câmera e áudio.....	61
Figura 9 - Etapa de aprendizado de palavras.....	62
Figura 10 - Etapa de testes.....	64
Figura 11 - Cálculo de proporção.....	66
Figura 12 - Médias de acurácia por condição por visita.....	74
Figura 13 - Medianas de acurácia por condição por visita.....	74
Figura 14 - Acurácia condição Espanhol.....	75
Figura 15 - Acurácia condição Português.....	75
Figura 16 - Acurácia condição alternada Espanhol - Português.....	76
Figura 17 - Acurácia condição alternada Português - Espanhol.....	76
Figura 18 - Diferença de média de acurácia por condição por visita.....	77
Figura 19 - Diferença de mediana de acurácia por condição por visita.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia do Bilinguismo.....	21
Quadro 2 - O que envolve conhecer uma palavra.....	37
Quadro 3 - Estrutura de sentenças em Blair e Morini (2023) - etapa de aprendizado.....	49
Quadro 4 - Estrutura de sentenças da etapa de aprendizado de palavras.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média de autoavaliação de Habilidades Linguísticas.....	54
Tabela 2 - Hábitos de alternância de língua por número de participantes.....	55
Tabela 3 - Hábitos de alternância de língua por média de frequência de alternância.....	55
Tabela 4 - Pontuação da tarefa de tradução, por número de participantes que acertaram.....	69
Tabela 5 - Pontuação média tarefa de memória.....	70
Tabela 6 - Acurácia da visita 1, por condição experimental.....	71
Tabela 7 - Acurácia da visita 2, por condição experimental.....	72
Tabela 8 - Número de participantes que estão no Brasil, de acordo com período de tempo..	116
Tabela 9 - Ocupação, por número de participantes.....	117
Tabela 10 - Escolaridade, por número de participantes.....	117
Tabela 11 - Média de autoavaliação de Habilidades Linguísticas.....	119
Tabela 12 - Média de horas por dia em atividades para cada língua.....	120
Tabela 13 - Média de horas por dia falando com grupos de pessoas para cada língua.....	120
Tabela 14 - Hábitos de alternância de língua por número de participantes.....	121
Tabela 15 - Hábitos de alternância de língua por média de frequência de alternância.....	121
Tabela 16 - Pontuação média tarefa de memória.....	122
Tabela 17 - Pontuação da tarefa de tradução, por número de participantes que acertaram....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CS	Code-switching
DIOD	Total de pontos brutos de dígitos de ordem direta
DIOI	Total de pontos brutos de dígitos de ordem inversa
DP	Desvio padrão
LHQ3	Language history questionnaire
LSCH	Língua de sinais Chilena
M	Média
OSF	Open Science Framework
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UDIOD	Sequência maior de dígitos de ordem direta
UDIOI	Sequência maior de dígitos de ordem inversa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.3.1 Objetivo geral.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 BILINGUISMO.....	19
2.1.1 Bilinguismo e proficiência.....	19
2.1.2 Línguas de imigração do Brasil.....	25
2.1.3 Português Brasileiro como segunda língua.....	30
2.1.4 Bilinguismo e psicolinguística.....	31
2.2 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	33
2.2.1 Estudos em aprendizagem de segunda língua.....	33
2.2.2 Aprendizagem de vocabulário em segunda língua.....	36
2.3 ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS.....	40
2.3.1 Definições e concepções da alternância de línguas.....	40
2.3.2 Perspectivas e modelos da alternância de línguas.....	42
2.3.3 Alternância de línguas: fatores que interagem e sua influência.....	45
3 MÉTODO.....	51
3.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	51
3.2 PARTICIPANTES.....	53
3.3 ESTÍMULOS.....	56
3.4 INSTRUMENTOS.....	57
3.4.1 Tarefa de memória.....	58
3.4.2 Tarefa de tradução.....	60
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.5.1 Tarefa de aprendizado de palavras.....	62
3.5.2 Teste.....	64
3.5.3 Reteste.....	65
3.6 ESTUDO PILOTO.....	65
3.7 ANÁLISE DE DADOS.....	65
3.8 ASPECTOS ÉTICOS.....	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1 RESULTADOS.....	68
4.2 DISCUSSÃO.....	73
5 CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A - TCLE - Versão em Português.....	95

APÊNDICE B - TCLE - Versão em Espanhol.....	98
APÊNDICE C - Questionário Biográfico - Versão em Português.....	101
APÊNDICE D - Questionário Biográfico - Versão em Espanhol.....	105
APÊNDICE E - Criaturas fictícias.....	109
APÊNDICE F - Pseudopalavras utilizadas no estudo.....	113
APÊNDICE G - Objetos/palavras familiares utilizados no estudo.....	114
APÊNDICE H - Palavras familiares utilizadas no estudo.....	115
APÊNDICE I - Análise suplementar.....	116
Questionário Linguístico e Questionário Biográfico.....	116
Tarefa de memória.....	122
Tarefa de tradução.....	122
ANEXO A - Questionário Linguístico - Versão em Português.....	124
ANEXO B - Questionário Linguístico - Versão em Espanhol.....	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS

O bilinguismo foi, por muito tempo, compreendido como um fenômeno em que um usuário de uma língua estrangeira/segunda atinge a proficiência de um falante nativo¹ dessa língua (Casagrande, 2017). Por essa razão, a aula de segunda língua² foi concebida como um momento que deveria ter como foco a língua alvo, e, portanto, ser monolíngue. Nessa perspectiva, a alternância de línguas foi entendida como algo negativo, que deveria ser evitado, especialmente se trouxesse manifestações da língua materna, crenças reforçadas pela ideia de que o falante deveria isolar cada uma de suas línguas, sem deixar que uma se influenciasse pela outra.

O presente trabalho tem como foco a investigação do fenômeno de alternância de línguas, ou *code-switching*, durante o processo de aprendizado de uma segunda língua. O fenômeno é caracterizado por falantes bilíngues que regularmente utilizam palavras e frases de suas línguas, e que integram essas línguas em um mesmo enunciado, geralmente de forma flexível e sem esforço aparente (Van Hell, 2023). Essa manifestação é comum a bilíngues em diferentes contextos, da zona urbana ou rural, de diferentes idades, que aprenderam as línguas na infância ou quando adultos, e pode ser provocado por diferentes fatores sociais ou linguísticos (Clyne, 1980). Voltaremos à definição deste fenômeno com mais detalhes na seção 2.3.

Neste estudo, objetivamos investigar o papel da alternância de línguas durante o aprendizado³ de vocabulário para falantes adultos nativos de Espanhol que estão aprendendo Português Brasileiro como segunda língua. Baseamos essa proposta em um estudo conduzido por Blair e Morini (2023) em que as autoras conduzem um experimento de aprendizado de vocabulário com falantes de Inglês adultos aprendizes iniciantes de Espanhol como segunda língua. Os resultados apontam que o *code-switching* contribuiu para que os participantes se lembrassem das palavras aprendidas com mais facilidade, tanto na aplicação quanto na reaplicação de testes, de um a três dias depois. A acurácia nas condições onde havia

¹ Entendemos como língua materna a(s) língua(s) que um indivíduo aprende na infância com sua família. Dessa forma, um falante nativo de Português Brasileiro, por exemplo, tem o Português Brasileiro como língua materna.

² Na literatura, encontramos algumas distinções entre língua adicional, língua estrangeira e segunda língua, baseadas tanto no contexto em que cada língua é aprendida, da quantidade e da qualidade de *input* que o aprendiz recebe (Vanpatten e Benati, 2015), quanto em questões ideológicas dos autores. Neste trabalho, adotamos o termo segunda língua para nos referir à(s) língua(s) adquirida posteriormente à língua materna.

³ Utilizamos os termos “aprendizado” e “aprendizagem” de forma intercambiável.

alternância, quando comparadas às condições onde as sentenças estavam inteiramente na segunda língua foi maior, indicando que a alternância de línguas facilita a retenção de palavras.

Na presente proposta de pesquisa, pretendemos verificar se para aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua os mesmos resultados seriam reproduzidos. Hipotetizamos que o contexto de aprendizagem, ou seja, se o aprendizado se dá em contexto de imersão ou em uma sala de aula de segunda língua, pode influenciar na aquisição de segunda língua, mais especificamente, na aquisição de vocabulário. Além disso, acreditamos que a similaridade entre as línguas pode interferir no desempenho dos participantes quando comparados ao estudo de Blair e Morini (2023). Por fim, nos perguntamos o papel da direção da alternância no aprendizado e retenção do vocabulário aprendido.

Nesse trabalho, coletamos dados de 28 participantes. Desses, 4 foram excluídos por não completarem as duas etapas de coleta, totalizando 24 participantes. No apêndice I apresentamos uma análise desses 24 participantes a partir dos instrumentos aplicados. No capítulo 4 apresentaremos a análise dos instrumentos e dos resultados da etapa de teste e reteste de 8 participantes. Como será explicado nos capítulos de metodologia e resultados, esse número de participantes analisados se justifica por a análise dos vídeos em formato *frame-by-frame* se mostrar um empreendimento complexo que demandou muito tempo, incompatível com as restrições de prazo do curso de mestrado.

1.2 JUSTIFICATIVA

O bilinguismo é uma realidade no Brasil. As diferentes línguas indígenas, de sinais e de imigração são observadas em toda a extensão do país juntamente ao Português em diferentes contextos, inclusive nas aulas de língua materna e estrangeira. Entretanto, apesar de ser um fenômeno comum a bilíngues, é recorrente nos depararmos com a ideia do *code-switching* como um problema, algo a ser resolvido. A pertinência do presente estudo se mostra na ampliação da compreensão das manifestações linguísticas características da produção bilíngue e multilíngue,⁴ além do entendimento do papel do *code-switching* no processo de aprendizagem de segunda língua. O estudo desse fenômeno nos possibilita não apenas sua compreensão, mas a valorização das línguas e uma relação positiva com as

⁴ Neste trabalho, utilizamos os termos “bilinguismo” e “multilinguismo” para nos referir a pessoas que conhecem e/ou utilizam duas línguas ou mais a nível individual ou coletivo.

manifestações linguísticas desses indivíduos, assim como com fenômenos comuns ao bilinguismo e multilinguismo, como é o caso da alternância de línguas. Compreendemos ainda que a presente proposta contribui para a ampliação dos estudos sobre bilinguismo e multilinguismo e sobre fenômenos envolvidos no processo de ensino e aprendizado de segunda língua.

Conforme apresentaremos na seção 2.1.2, temos atualmente um grande número de imigrantes no país. O aprendizado de Português Brasileiro para tais indivíduos é essencial para adaptação ao novo país, inserção no mercado de trabalho e construção de novos círculos sociais, já que, como apontam São Bernardo e Barbosa (2018, p. 477), o desconhecimento do idioma é a maior das barreiras para integração e inserção na sociedade. Dessa forma, compreender o papel desse fenômeno comum às manifestações linguísticas de indivíduos bilíngues no aprendizado de línguas estrangeiras pode auxiliar não apenas na compreensão das manifestações bilíngues, como também na construção de estratégias para o ensino de Português Brasileiro como língua de acolhimento⁵ para pessoas em situação de refúgio.

A presente proposta trata de uma quase-replicação de Blair e Morini (2023). Não é possível caracterizá-la como uma replicação, pois alguns aspectos do estudo precisaram ser adaptados a nossa realidade. Kobrock e Roettger (2023) apresentam o cenário de replicações da área de linguística experimental, mostrando que, apesar de serem uma parte integral da produção cumulativa da ciência experimental, tem-se acesso a poucas replicações. Isso ocorre não apenas porque se produzem poucas replicações, mas especialmente porque a comunidade acadêmica não incentiva esses estudos, limitando a publicação e o financiamento de estudos de replicação. Entretanto, os autores apontam a importância de replicar para a avaliação dos resultados já existentes na literatura, já que as evidências de um único estudo não podem ser generalizadas para toda a população. Tais estudos são fundamentais para o avanço das teorias e para que se possa questionar os diferentes (ou similares) resultados em diferentes populações. Além disso, replicar nos possibilita uma melhor compreensão do papel do contexto de aprendizado e de fatores sociolinguísticos na aprendizagem de segunda língua.

O estudo de aquisição de segunda língua⁶ é uma área de pesquisa que tem como foco

⁵ De acordo com Grosso (2010, p.74), o conceito de Língua de acolhimento está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, que aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento dá suporte à integração e interação.

⁶ Aprendizagem de segunda língua é o processo de aprender outras línguas em adição a sua língua materna (Hoque, 2017). O estudo de como pessoas aprendem uma segunda língua é uma área informada por várias disciplinas científicas (Godfroid; Hopp, 2023).

os aprendizes e o aprendizado, assim como o que é aprendido e o que não é aprendido de uma segunda língua (Vanpatten; Benati, 2015). Mais especificamente, o estudo de aprendizado de vocabulário em segunda língua tem relevância teórica e prática. Spada e Lightbown (2020, p. 111) explicam que a importância teórica se relaciona com a ampliação do entendimento de como a língua é representada na mente e se há diferenças entre a forma como a língua é adquirida e processada com relação à forma como outras informações são adquiridas e processadas. A importância prática se refere ao posicionamento de que o entendimento de como as línguas são aprendidas levará ao desenvolvimento de técnicas de ensino mais eficazes. As autoras compreendem ainda que o conhecimento mais aprofundado de ensino de segunda língua pode contribuir com a elaboração de políticas educacionais com objetivos mais realistas e respeitosos do contexto educacional dos estudantes, tanto para currículos de ensino de língua, como para crianças e adultos falantes de línguas minoritárias aprendizes de língua majoritária⁷, como é o caso do presente estudo.

Para além dessas contribuições, o estudo de indivíduos bilíngues e multilíngues através de uma perspectiva psicolinguística contribui para um entendimento mais amplo do bi/multilinguismo e para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizado que leve em consideração a individualidade dos estudantes e valorize suas manifestações linguísticas em um país cada vez mais multilíngue.

Nesse trabalho, questionamos de que maneira o *code-switching* se coloca no processo de aprendizado de Português Brasileiro como segunda língua para falantes nativos de Espanhol que migraram para o Brasil. Perguntamo-nos se o fenômeno pode auxiliar o aprendizado de novo vocabulário em segunda língua, e se a direção do *code-switching*, ou seja, se a alternância acontece da língua materna para a segunda língua ou da segunda língua para a língua materna, tem influência na aprendizagem de novo vocabulário.

⁷ Língua minoritária, de acordo com Altenhofen (2013, p. 94), é a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem de uma língua dominante. No mesmo sentido, a língua majoritária é definida como oposta às línguas minoritárias, compreendida como “ordinária”, “comum” (Limberger *et al.*, 2020). As línguas carregam *status* de minoritária ou majoritária em diferentes regiões e comunidades linguísticas. Por exemplo, no Brasil, o Português Brasileiro ocupa posição majoritária quando comparada às centenas de outras línguas faladas no país. No Canadá, por exemplo, ela ocupa *status* de língua minoritária, utilizada somente por uma comunidade em contextos comunicativos específicos (Silva, 2013).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Investigar o papel do fenômeno alternância de línguas como recurso de aprendizagem de vocabulário por falantes adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar como a alternância de línguas influencia o aprendizado de vocabulário por adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua;
- Explorar o papel do contexto de aprendizagem de segunda língua no aprendizado de vocabulário;
- Observar se a direção da alternância de línguas influencia na compreensão e aprendizado de vocabulário em segunda língua.

1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

A presente dissertação está organizada em 5 capítulos. No capítulo 1, esta introdução, contextualizamos o estudo e apresentamos seus objetivos. O capítulo 2, fundamentação teórica, explora os temas de bilinguismo, aprendizagem de segunda língua e o fenômeno alternância de línguas. No capítulo 3 apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho. No capítulo 4 apresentamos os resultados e, por fim, no capítulo 5, nossas conclusões.

No próximo capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a elaboração do presente trabalho, passando por questões de bilinguismo, apresentando o cenário de línguas de imigração do Brasil e explorando o fenômeno da alternância de línguas, além de retomar alguns estudos sobre alternância de línguas presentes na literatura. Em seguida, apresentamos a metodologia deste trabalho, os resultados e discussão, e por fim, as conclusões.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção tem por objetivo apresentar os principais construtos teóricos utilizados na elaboração deste trabalho. Apresentamos conceitos relacionados a bilinguismo, além de contextualizar o cenário das línguas de imigração no Brasil e da chamada psicolinguística do bilinguismo, que Grosjean e Li (2013) definem como os estudos psicolinguísticos de crianças e adultos bilíngues. Direcionamo-nos para a área de aprendizagem de segunda língua e de vocabulário, voltando-nos para o ensino de Português Brasileiro como segunda língua. Aprofundamo-nos ainda no fenômeno alternância de línguas e nas perspectivas de estudo do fenômeno.

2.1 BILINGUISMO

2.1.1 Bilinguismo e proficiência

O bilinguismo não é um fenômeno incomum ou raro. Grosjean (2020) aponta uma estimativa de que cerca de metade da população mundial hoje seja bilíngue. Mas como caracterizar um indivíduo bilíngue? Os conceitos de bilinguismo e mesmo de multilinguismo, por se tratarem de fenômenos sociais, psicológicos e linguísticos altamente complexos (Butler, 2013) não são facilmente explicados.

No decorrer dos estudos linguísticos, o “ser bilíngue” foi com frequência relacionado a questões de proficiência, como podemos observar na definição de Bloomfield de 1933:

Nos casos extremamente raros em que um estudante de língua estrangeira se torne tão proficiente que seja indistinguível de falantes nativos ao seu redor. [...] No caso em que esse aprendizado de língua estrangeira não aconteça a partir da perda da língua nativa, tem-se como resultado o *bilinguismo*, o controle das duas línguas como o de um falante nativo. (Bloomfield, 1933, p. 55, grifo do autor, tradução nossa)

A relação de bilinguismo e proficiência se relaciona com a perspectiva monolíngue (Cook, 2016), ou viés monolíngue (*monolingual bias*, tradução nossa), que compreende o indivíduo que fala mais de uma língua utilizando a proficiência do falante monolíngue como uma unidade de medida de bilinguismo. Nesse ponto de vista, a proficiência na segunda língua é medida sempre em comparação à competência de um falante monolíngue. Butler

(2013, p. 111) argumenta que essa concepção, além de ser limitante e de excluir a maior parte da população bilíngue, traz o desafio de operacionalizar como seria o “controle linguístico de um nativo”.

Essas noções de bilinguismo, língua estrangeira ou segunda língua acabam por trazer à tona noções de variedade linguística e do que é uma língua que precisam ser discutidos quando tratamos de bilinguismo e/ou multilinguismo. Afinal, qual seria o falante nativo de uma língua que devemos usar como “falante modelo” ou “falante ideal”? Quais referências de pronúncia, vocabulário e sintaxe devem ser seguidas por esse falante? Existe de fato um padrão de uma língua a ser seguido?

De Bot (2019) explica que a avaliação do nível de bilinguismo de um indivíduo pode ser muito difícil, pois a falta de alguma informação pode levar a uma interpretação errada das línguas em contato. Ainda, o nível de bilinguismo não é facilmente determinado, já que é preciso levar em consideração três dimensões do conhecimento do falante: as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva), as subdivisões dentro dessas (habilidades subordinadas dentro de cada habilidade, como conhecimento das letras e sons, conhecimento gramatical, de vocabulário, pragmático, etc.), e os domínios ou contextos em que essas línguas são usadas. Ainda é possível observar diferentes dimensões dentro das habilidades, relacionadas à fluidez e à ausência de erros no uso da língua (De Bot, 2019, p. 7).

Além disso, entender o bilinguismo de forma tão análoga a questões de proficiência é problemático porque a conceitualização e a avaliação da proficiência em uma língua é bastante complexa. Butler (2013) explica que a proficiência em uma língua é conceituada e medida de diversas maneiras, e essas maneiras refletem diferentes posicionamentos teóricos sobre o que conta como “língua”, como podemos observar no quadro a seguir, adaptado de Butler (2013, p.113-114):

Quadro 1 - Tipologia do Bilinguismo

Relação de proficiência nas duas línguas	• Bilingue dominante: proficiência da L2 não é tão alta quanto a proficiência da L1; • Bilingue equilibrado: o falante atinge o mesmo nível de proficiência na L2 e na L1.
Habilidade funcional	• Bilingue receptivo: o falante entende mas não produz na L2 no domínio oral e/ou escrito; • Bilingue produtivo: o falante entende e produz a L2, tanto no domínio oral quanto escrito.
Idade de aquisição	• Bilingue simultâneo: foi exposto e aprendeu duas línguas desde o nascimento; • Bilingue sequencial: foi exposto a L2 depois que já tinha uma base na L1; • Bilingue tardio: tornou-se bilingue na vida adulta.
Organização dos códigos linguísticos e unidades de significado	• Bilingue composto: os significados na L1 e na L2 são armazenados na mesma unidade de significado; • Bilingue coordenado: os significados na L1 e na L2 são acessados separadamente; • Bilingue subordinado: a L2 é acessada através da L1.
Status da língua, ambiente de aprendizagem; suporte da L1 na literacia	• Bilinguismo circunstancial/popular: bilinguismo proveniente do contato com diferentes línguas em uma comunidade; a L2 tem status de língua minoritária; • Bilinguismo eletivo/de elite: bilinguismo proveniente da escolha em se aprender outra língua, a L2 carrega status linguístico valorizado.
Efeito do aprendizado da L2 na retenção da L1	• Bilinguismo aditivo: aprendizado de L2 sem perda de L1; • Bilinguismo subtrativo: a L1 é substituída pelo aprendizado da L2.
Identidade cultural	• Bilinguismo bicultural: identidade cultural formada por duas culturas; • Bilinguismo monocultural de L1: identidade em uma cultura; • Bilinguismo acultural de L2: perda da cultura da L1; • Bilinguismo descultural: não possui identidade cultural em nenhuma das línguas.

Fonte: traduzido e adaptado de Butler (2013)

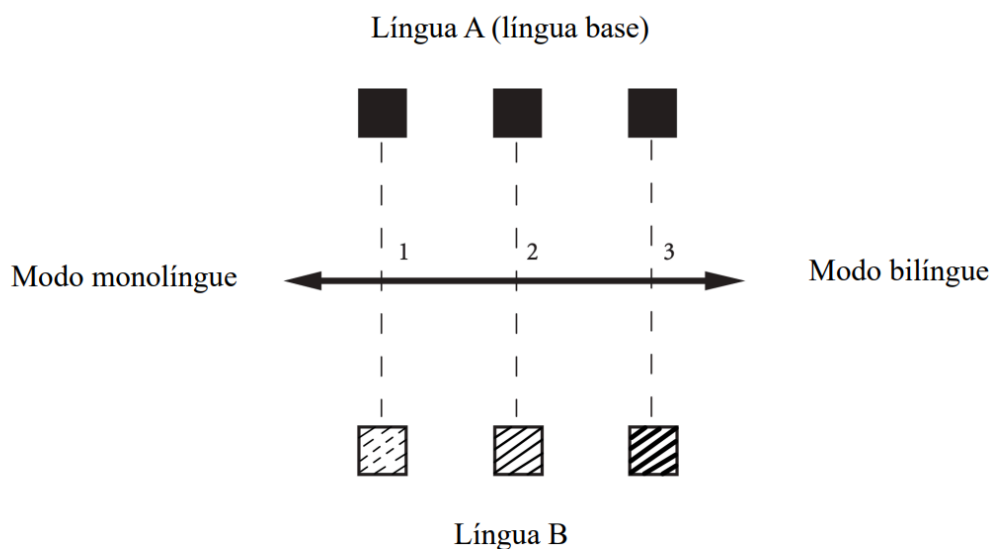
No mesmo sentido, Gass e Selinker (2008, p. 26) explicam que as terminologias utilizadas para falar de bilinguismo são extensas e podem se sobrepor a conceitos de aquisição de segunda língua. Dessa forma, é difícil classificar todos os tipos de bilíngues, por que as situações em que os falantes podem utilizar as duas (ou mais línguas) são muito diversas, além de haver diferentes combinações de habilidades linguísticas. O bilíngue incipiente, por

exemplo, é definido como um falante que está nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua.

Atualmente muitos pesquisadores utilizam definições mais amplas de bilinguismo, que abarcam não apenas a proficiência, mas fatores diversos, como idade de aquisição, competência nas diferentes habilidades linguísticas e relação da língua com identidade cultural, como podemos observar no quadro acima, que descreve diferenças tipológicas do bilinguismo, trazendo as definições do fenômeno a partir de diferentes perspectivas de análise. Neste trabalho, adotamos a concepção de bilinguismo como um fenômeno multifacetado, e essa compreensão busca levar todos esses fatores em consideração.

Sob essa ótica, a compreensão do que é bilinguismo e as definições de bilinguismo e multilinguismo estão fortemente ligadas não só a questões de proficiência, mas também questões de competência nas diferentes habilidades da linguagem, uso das línguas no dia a dia e o que é de fato uma língua. Por exemplo, Grosjean (2010, p. 4) define bilíngues como pessoas que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) no seu dia a dia. Outros autores, como aponta Taylor (2020), definem o indivíduo bilíngue ou multilíngue como alguém que tem conhecimento de várias línguas.

Nesse sentido, Grosjean (2008) nos apresenta os conceitos de modo monolíngue, modo bilíngue e *continuum* bilíngue. O autor explica que, em seu dia a dia, o falante bilíngue pode estar em diferentes pontos de um *continuum* situacional, levando-o a modos bilíngues diferentes. O modo bilíngue é entendido como o estado de ativação das línguas do bilíngue, assim como dos mecanismos de processamento linguístico em um dado momento (Grosjean, 2008, p. 39). Na figura 1 a seguir, as línguas do falante estão representadas por quadrados nas partes inferior e superior da figura, e o nível de ativação é representado por quão escuros estão os quadrados. Dessa forma, quanto mais escuro o quadrado, mais ativa está a língua.

Figura 1 - Modo *continuum* bilíngue

Fonte: Grosjean, 2008, p. 40, tradução: Souza, 2025.

O autor explica que falantes bilíngues estarão no modo monolíngue, posição 1 quando interagem com pessoas com as quais não podem usar outras línguas, desativando-as. Já em uma situação em que o falante conversa com alguém que conhece outra língua, mas não é muito proficiente ou não gosta de alternar entre as línguas, o falante estará em uma posição intermediária, a posição 2, em que a língua B estará parcialmente ativa. No modo bilíngue, o falante interage com outros bilíngues que compartilham as duas línguas, e com quem ele pode alternar livremente. Nesse, as duas línguas podem estar ativas, mas uma estará um pouco mais ativa que a outra (na figura, a língua B está menos ativa que a língua A) (Grosjean, 2008, p. 40).

Entretanto, a perspectiva monolíngue do bilinguismo permanece presente, especialmente no senso comum e até entre professores de línguas. Falantes e comunidades linguísticas nem sempre se reconhecem como bilíngues por conta desse ideal de como deveria ser a competência linguística de um falante para que seja considerado bilíngue. É comum que indivíduos bilíngues se deparem com dúvidas como: “a partir de que momento posso ser considerado bilíngue?”, “Domino melhor uma habilidade que outra, sou bilíngue?”, “Como posso medir o meu nível de bilinguismo?” e “Sou de fato bilíngue?”. Essas são questões para

muitos alunos de segunda língua, língua estrangeira e falantes de línguas de herança⁸, já que, de acordo com Romaine (1995), a compreensão do bilinguismo está muito ligada às concepções chomskyanas de performance e competência⁹. A autora defende que o bilinguismo deve ser estudado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando fatores para além da proficiência.

No presente trabalho tratamos o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, que abarca aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos. Grosjean (2008) nos apresenta então uma visão integral do bilinguismo, que propõe que não podemos decompor o indivíduo bilíngue em dois falantes monolíngues, já que o bilíngue não é a soma de dois falantes monolíngues incompletos, mas um indivíduo que carrega características linguísticas específicas e únicas:

O bilíngue usa as duas línguas - juntas ou separadas - para propósitos diferentes, em diferentes âmbitos da sua vida, com pessoas diferentes. Porque as necessidades e os usos das duas línguas são geralmente bem diferentes, e o bilíngue raramente é igualmente ou completamente fluente nas duas línguas. Os níveis de fluência em uma língua vão depender da necessidade que o falante tem daquela língua e serão específicos em algumas áreas, por isso algumas competências ficam “fossilizadas” em alguns bilíngues em cada uma de suas línguas. (Grosjean, 2008, p.14, tradução nossa)

Dessa forma, para fins deste estudo, o bilinguismo é operacionalmente definido como o uso e/ou o conhecimento de uma ou mais línguas ou dialetos, que podem ser utilizadas com diferentes propósitos e com diferentes níveis de proficiência.

Na próxima seção, apresentaremos o cenário de bilinguismo do Brasil, estabelecendo o país como multilíngue. Apresentamos ainda o contexto de imigração do Brasil, voltando-nos aos imigrantes originários de países falantes de língua Espanhola.

⁸ Línguas de herança são línguas minoritárias aprendidas em um ambiente bilíngue ou multilíngue, e incluem línguas faladas por imigrantes e seus filhos, comunidades indígenas e línguas historicamente minoritárias que coexistem com outras línguas majoritárias dentro de um território (Montrul; Polinsky, 2021).

⁹ Na obra Aspectos da Teoria da Sintaxe, Noam Chomsky (1965) define competência linguística como o conhecimento que o falante possui da estrutura da língua, e desempenho como o uso que ele faz dela.

2.1.2 Línguas de imigração do Brasil

Políticas linguísticas no decorrer da história do Brasil (Oliveira, 2009) trataram de difundir e reforçar a ideia do Brasil como um país monolíngue. Entretanto, a realidade está bastante distante disso. Em todo o país, contemplamos uma diversidade linguística muito grande: podemos encontrar no país cerca 274 línguas indígenas, de acordo com o censo do IBGE de 2010, informação que está no processo de atualização a partir dos resultados do censo de 2022. Temos também a Libras¹⁰ (Língua Brasileira de Sinais), além de cerca de 12 outras línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas identificadas nas zonas rurais e em comunidades indígenas do Brasil (Silva; Quadros, 2019). Temos ainda registro de mais de 50 línguas de imigração (Seiffert, 2009), que Altenhofen e Margotti (2011, p. 290) definem como “línguas: (1) originárias de fora do país (alóctones) que, no novo meio (2) compartilham o status de língua minoritária”.

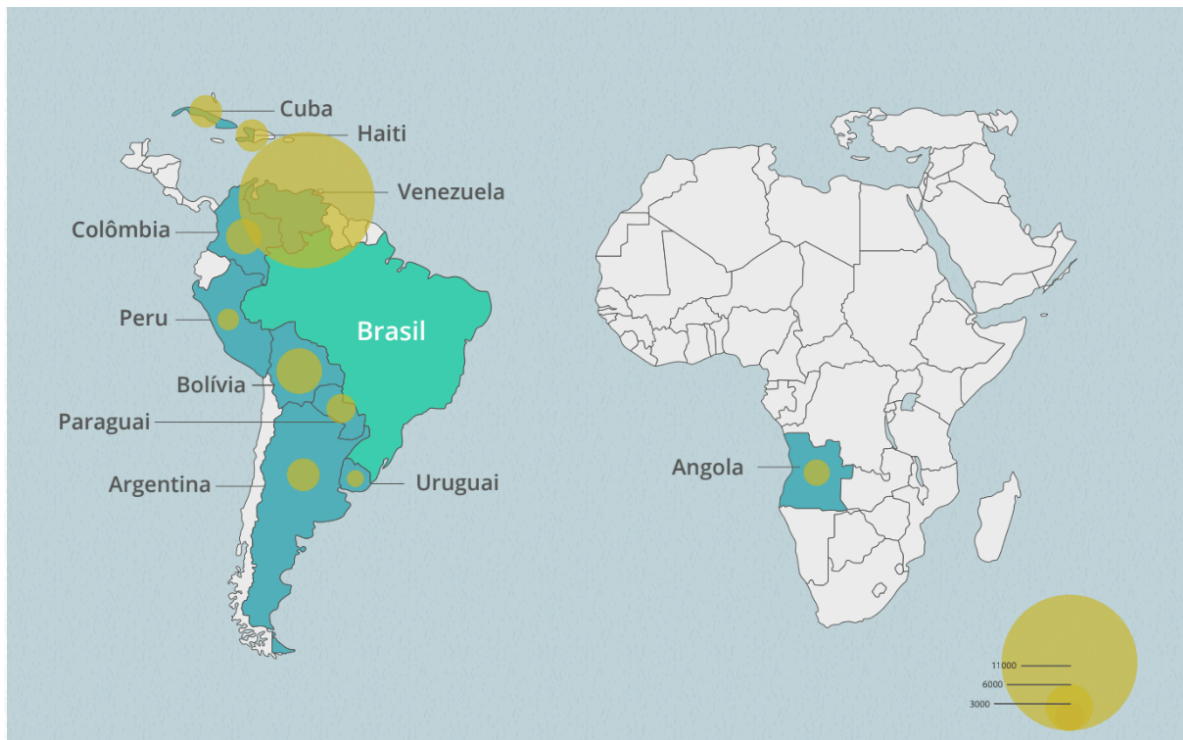
Esses números apresentam um parâmetro do cenário multilíngue do Brasil, mas não refletem completamente a conjuntura linguística atual, já que desde 1985 vemos uma nova onda de imigração, em que o Brasil recebeu, de acordo com a ACNUR, mais de 155 mil pessoas em situação de refúgio de 164 nacionalidades diferentes. O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) relata (Cavalcanti, Oliveira, Lemos Silva, 2023) que, em 2022, o primeiro ano pós-pandemia da Covid-19, os registros migratórios retomaram aos patamares anteriores à crise sanitária. Considerando os números de solicitação da condição de refugiado, somente em 2022 o Brasil recebeu cerca de 50.355 solicitações, representando um acréscimo de 21.248 solicitações quando comparado ao ano de 2021.

Como podemos observar na figura a seguir, os imigrantes da Venezuela foram a nacionalidade que mais solicitou residência no Brasil em 2022. De acordo com o Relatório de dados consolidados da Imigração no Brasil de 2023 (Cavalcanti *et al.*, 2023), os venezuelanos lideram os números, configurando a principal nacionalidade nos registros migratórios, tanto na autorização de residência, assim como na solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, e junto aos haitianos, lideram ainda os números de ocupação de postos no mercado de trabalho formal. Apenas da Venezuela foram 33.753 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2022. Depois da venezuelana, as nacionalidades que mais buscaram residência no Brasil em 2022 foram a boliviana, colombiana, argentina e cubana, e por fim, a haitiana, configurando um significativo fluxo de imigrantes falantes de língua espanhola. O

¹⁰ Língua oficial no Brasil - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

número de migrações de pessoas do Haiti em direção ao Brasil têm mostrado um declínio, após 12 anos do início desse fluxo migratório.

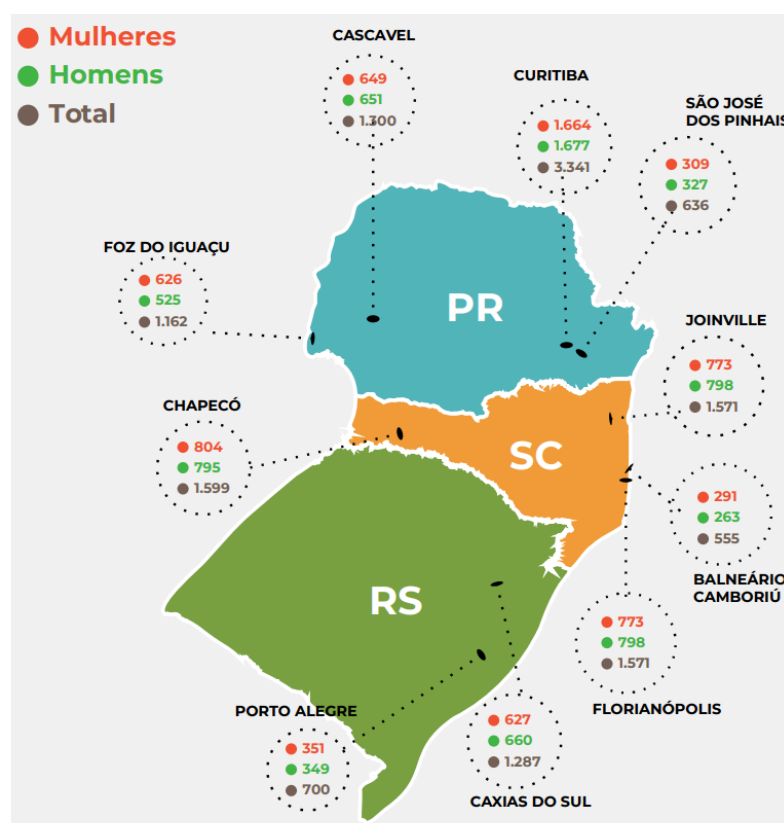
Figura 2 - Número de registro de migrantes, segundo principais países, Brasil - 2022



Fonte: Relatório dados consolidados da imigração no Brasil 2022, elaborado pelo OBMigra a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), 2022.

Observamos ainda um aumento no número de registros migratórios quando comparamos os anos de 2022 com 2023 na Região Sul do país. De acordo com o relatório anual da OBMigra de 2024 (Cavalcanti *et al.*, 2024), o número total de imigrantes aumentou de 50.724 em 2022 para 62.839 em 2023, representando um aumento de 23,85%. Nesse fluxo migratório, o maior número de registros segue sendo de venezuelanos em 2023 com 39.937 registros, seguidos dos argentinos e dos haitianos. Na Região Sul, em 2023 houve um aumento no número de imigrantes registrados, com destaque aos municípios de Curitiba-PR, Chapecó-SC, Foz do Iguaçu-PR e Florianópolis-SC, como ilustrado na figura 3.

Figura 3 - Número de registros de imigrantes, por ano de registro e sexo, segundo principais municípios - Região Sul, janeiro a junho de 2024



Fonte: Relatório anual OBMigra 2024, elaborado pelo OBMigra a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), janeiro a junho de 2024.

No Brasil, uma vez em território nacional, podem ser reconhecidas como refugiadas as pessoas que se encontram fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política, que não podem ou não querem valer-se da proteção do seu país, além de pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido à grave e generalizada violação de direitos humanos¹¹. Ao ter reconhecida sua condição de refugiado, o imigrante tem o direito de inscrição junto ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e a obtenção de Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). O refugiado tem ainda o direito de solicitar reunião familiar, ou seja, a possibilidade de trazer sua família ao Brasil para viver em unidade familiar. Ainda é possível o reconhecimento da condição de apátrida e

¹¹ Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

a aquisição de nacionalidade brasileira para pessoas que não têm nacionalidade reconhecida por nenhum país¹² (Junger; Cavalcanti, Lemos Silva, 2023).

Esses relatórios indicam que a maior parte dos imigrantes possui idade de 25 a 40 anos, seguidos pelo grupo de 15 a 25 anos, em sua maior parte, pessoas do sexo masculino (69,2%) (Cavalcanti *et al.*, 2023). Apesar disso, Oliveira e Tonhati (2022, p. 9) apontam que, desde a década de 2010 os fluxos migratórios para o Brasil têm passado por processos de feminização (aumento do número de mulheres) e rejuvenescimento (aumento no número de crianças e jovens) que migram e solicitam ou não reconhecimento da condição de refugiado.

A feminização das migrações no Brasil, portanto, é um fenômeno social que se inicia a partir de 2015 e vem se consolidando nos últimos anos com um crescente número de mulheres adentrando as fronteiras nacionais e se estabelecendo no mercado de trabalho, com exceção do ano de 2020 e parte de 2021, quando a pandemia de Covid-19 afeta de forma brusca a mobilidade das imigrantes. Junto ao aumento no número de mulheres, observa-se um novo processo nas migrações internacionais para o país, em que há a chegada de mais crianças e adolescentes.

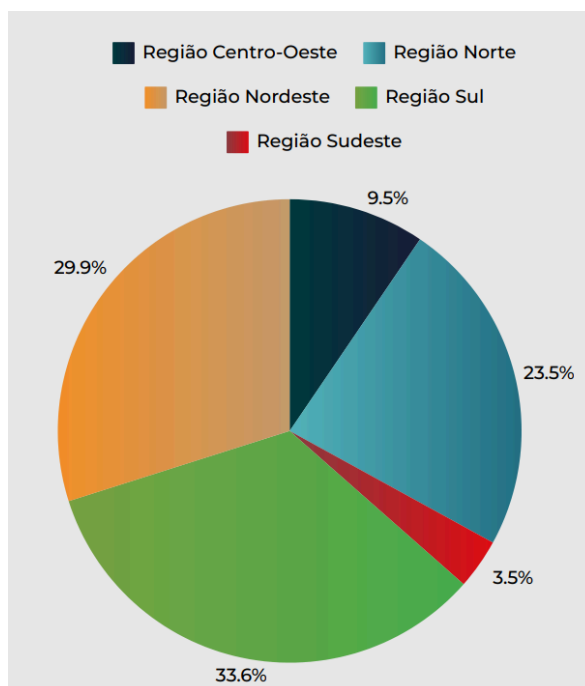
O relatório de 2024 (Cavalcanti *et al.*, 2024, p. 75) expõe ainda que, no que trata da inserção laboral dos imigrantes, a Região Sul apresenta um grande número de imigrantes empregados formalmente, com número de 138.843 em 2023, representando 51,2% do total de trabalhadores empregados a nível nacional, configurando a região do país que mais emprega trabalhadoras e trabalhadores imigrantes. Dentre esses trabalhadores, encontramos um grande número de imigrantes em setores que demandam mão de obra intensiva, como em empresas de abate de aves e suínos; no comércio varejista, com predominância de produtos alimentícios, como supermercados; em restaurantes e em construção civil.

Contudo, a Região Sul apresenta uma renda média baixa entre os trabalhadores imigrantes. De acordo com o relatório de 2024 (Cavalcanti *et al.*, 2024), tal fato se dá pelo volume acentuado de venezuelanos e haitianos, já que o salário médio dos imigrantes dessas nacionalidades é mais baixo do que de imigrantes de outros países. Isso se reflete também no número de pessoas imigrantes que acessam programas como o Cadastro Único dos Programas Sociais, que possibilita o acesso a políticas sociais oferecidas às pessoas em condições diversas de vulnerabilidade. De 2012 a 2022 houve um grande aumento do número de pessoas

¹² Lei nº 13.445, do Decreto nº 9.199, de 21 de novembro de 2017.

imigrantes cadastradas no CadÚnico, e na Região Sul esse aumento foi bastante expressivo, como representado na figura 4 a seguir:

Figura 4 - Número de imigrantes cadastrados no CadÚnico, por ano, segundo Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação de cadastro, 2022



Fonte: Relatório anual OBMigra 2024, elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do Ministério da Economia, base harmonizada RAIS-CTPS-CAGED, 2022.

Considerando esse cenário de imigração recente, neste trabalho, direcionamos nossa atenção para imigrantes, falantes nativos de Espanhol, em situação de refúgio ou não, que estão no Brasil há menos de 1 ano e aqui se estabelecem, se inserem no mercado de trabalho, escolas e na sociedade. Refletimos sobre esses números compreendendo que o bilinguismo é uma realidade da sociedade brasileira, em especial nas escolas e instituições de ensino. Dessa forma, o ensino de Português como Língua de Acolhimento se torna imprescindível no processo de adaptação desses indivíduos, assim como a elaboração de estratégias de ensino voltadas para esses falantes.

2.1.3 Português Brasileiro como segunda língua

O Brasil abriga centenas de línguas minoritárias, como as línguas autóctones (de origem indígena) e alóctones (de imigração) e muitas pessoas procuram cursos para aprender línguas adicionais, especialmente línguas de prestígio. Por isso, é comum nos depararmos com a realidade do multilinguismo em nosso dia a dia. Neste trabalho, observamos em especial o cenário bilíngue e multilíngue nas salas de aula. Pensar o Brasil como um país multilíngue faz com que questionemos também o perfil dos estudantes que encontramos em nossas aulas de língua, já que o aluno bi/multilíngue tem um processo de aprendizado diferente do estudante monolíngue.

O ensino de Português Brasileiro como segunda língua é essencial para possibilitar a adaptação dessas famílias no contexto brasileiro. O Ipea, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, junto ao Ministério da Justiça (2015), aponta que os principais obstáculos normativos, institucionais e estruturais de acesso a direitos e serviços dos migrantes no Brasil são a língua, junto a documentação e a falta de informações disponíveis. De acordo com São Bernardo e Barbosa (2018, p. 477), além dessas, os imigrantes enfrentam ainda dificuldades com a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e preconceito.

São Bernardo (2016) explica que os cursos de Português como segunda língua, na maioria dos casos, ficam concentrados nas universidades e atendem majoritariamente alunos e alunas estrangeiros que vêm estudar no país. A autora ainda afirma que a maioria desses cursos são embasados pela Abordagem Gramatical, “nos quais o foco central é a gramática, como o próprio nome já diz, pois o principal objetivo desses/as alunas/os é atender às exigências das instituições com relação à aquisição e produção de conhecimento científico” (São Bernardo, 2016, p. 62).

De acordo com Amado (2013), há uma “grande lacuna” no ensino de português para migrantes que chegam ao Brasil, muitas vezes com “pouquíssimos recursos financeiros”, e que o país está “aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes”. De acordo com a mesma, em muitos casos, os imigrantes precisam buscar o aprendizado da língua nas instituições de apoio aos imigrantes, que contam com voluntários que conhecem outras línguas e se dispõem a dar aulas de português, mas que nem sempre têm formação docente ou conhecimento de metodologias de ensino de línguas.

Como vimos na seção anterior, temos no território do país falantes de centenas de línguas que não o Português Brasileiro como língua materna. Igualmente, considerando o cenário de imigração recente do Brasil, hoje nos deparamos em sala de aula de ensino regular, técnico e superior com um cenário linguístico muito variado, com um grande número de alunos que têm outras línguas que não o Português como língua materna, o que pode ocorrer por diversas razões, por virem de lares multilíngues ou de lares que não têm o Português como língua materna, por terem migrado, por serem filhos ou fazerem parte do círculo familiar de pessoas que migraram. O acesso a cursos de Português como segunda língua por imigrantes e a construção de políticas públicas que possibilitem o acesso aos domínios educacional, profissional e social se mostram fundamentais para a adaptação em um novo país.

Na próxima seção, abordaremos o cenário dos estudos de psicolinguística que têm como foco o bilinguismo, e buscam descrever e compreender esse rico fenômeno.

2.1.4 Bilinguismo e psicolinguística

Cerca de 30 anos atrás o interesse da área de psicolinguística pelo bilinguismo e os fenômenos que o envolvem começou a crescer exponencialmente. De acordo com Kroll e Groot (2005), esse crescimento se deu não apenas pela globalização e pelo aumento do número de imigrantes nos Estados Unidos, mas especialmente porque os estudos voltados ao bilinguismo e a aquisição de segunda língua proporcionam evidências cruciais sobre a universalidade dos princípios cognitivos, assim como ferramentas para compreender as características e limitações da arquitetura cognitiva.

Nesse período, alguns tópicos ganharam mais atenção, e algumas perguntas foram investigadas mais a fundo, ampliando e aprofundando diversos temas relacionados à aquisição, compreensão, produção e controle linguístico. É o caso, por exemplo, de estudos interessados em acesso lexical em bilíngues, que investigam a organização temporal e a forma como as palavras são ativadas e selecionadas. Da mesma forma, estudos acerca da neurolinguística e neuropsicologia do bilinguismo, e estudos sobre controle linguístico em bilíngues e multilíngues; ou interação cross-linguística em bilíngues unimodais e bimodais (ver Santesteban *et al.*, 2023, para um panorama).

Muitos desses trabalhos se voltam em especial para a aquisição de segunda língua, tema que trataremos na próxima sessão. No que trata de problemáticas relacionadas à aquisição, os estudos da psicolinguística do bilinguismo voltaram sua atenção para o impacto de aspectos como a interação e a influência de ambientes sociais da segunda língua, a distância tipológica, idade de aquisição, desenvolvimento cerebral e cognitivo do aprendiz, motivação, ambientes educacionais e exposição linguística no aprendizado. A área de psicolinguística costuma se interessar pelas diferentes variáveis que atuam no processo de aprendizagem, e observar os efeitos dessas mesmas variáveis no desenvolvimento da fonologia, léxico, sintaxe, morfologia e pragmática da segunda língua.

No que trata dos estudos acerca da compreensão da língua falada e escrita, a psicolinguística se volta para temas como identificação de palavras, ou seja, como as palavras são identificadas e como seu significado é selecionado de forma adequada com o contexto; parsing, isto é, como palavras e morfemas configuram as unidades frasais que governam a interpretação; representações semântico-sintáticas, que se interessa por como o significado das palavras é combinado à gramática da língua para fornecer significado a sentenças; representação textual, ou seja, como os significados das orações e sentenças se integram em uma representação coerente dentro de um discurso; e como as habilidades descritas levam à compreensão, ou como representar a compreensão de um discurso.

Por fim, na produção e controle linguístico de bilíngues, as pesquisas se voltam para o acesso lexical, seleção linguística, controle e alternância de línguas (ver Ellis, 2005; Tokowicz e Perfetti, 2005; Schriefers, 2005 para um panorama).

O tema da alternância de línguas nos interessa especialmente no presente trabalho. O fenômeno foi inicialmente tratado no aspecto conceitual e lexical. Posteriormente, os estudos de *code-switching* se expandiram para explorações acerca de temas como línguas em contato e controle linguístico (Liu; Yu; Liu, 2021).

De acordo com Bullock e Toribio (2009), os estudos psicolinguísticos de *code-switching* observam e examinam os mecanismos cognitivos e neuro-anatômicos envolvidos no controle de duas (ou mais) línguas. A ativação simultânea das línguas é analisada na psicolinguística através de experimentos que utilizam tarefas de troca linguística, buscando compreender o acesso lexical, a memória de trabalho, o controle linguístico, a atenção, entre outros fenômenos da cognição. Os métodos da psicolinguística experimental

costumam utilizar técnicas *online* para análise do processamento da linguagem, como movimento ocular e tempo de reação (Bullock; Toribio, 2009).

Nesse trabalho, exploraremos o fenômeno da alternância de línguas e as diferentes perspectivas de estudo do fenômeno na seção 2.3, e em seguida, descreveremos nosso método de estudo. A seguir, tratamos da área de estudos de aprendizagem de segunda língua e de vocabulário.

2.2 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

2.2.1 Estudos em aprendizagem de segunda língua

Os estudos da aquisição de segunda língua, em inglês *second language acquisition - SLA*, abarcam os numerosos fatores que envolvem o aprendizado de uma segunda língua. Vanpatten e Benati (2015) explicam que a área se dedica a compreender o que é e o que deve ser aprendido de uma segunda língua, assim como o que não é, além de processos e produtos que envolvem esse aprendizado. A aquisição de segunda língua se volta para os processos de uso e de construção do conhecimento de uma língua por crianças e adultos que já falam pelo menos uma outra língua (Spada e Lightbown, 2020, p. 111). De acordo com Gass e Mackey (2012, p.1), a SLA é multifacetada e interdisciplinar, o que reflete também a complexidade do desenvolvimento de uma segunda língua. Os múltiplos fatores que envolvem o aprendizado de uma segunda língua (como linguísticos, psicológicos, sociológicos) são melhor compreendidos quando observados de forma conjunta.

Hulstijn (2007) explica que a partir do que chama de Revolução Cognitiva¹³ nos estudos linguísticos, a área psicológica começou a se interessar pelos fenômenos linguísticos, compreendendo que a linguagem é a faculdade típica da espécie humana; ao mesmo tempo, a linguística se interessou pela psicologia por compreender que a teoria da linguagem precisa abordar os fenômenos de aquisição de língua, dando início ao campo de estudos da psicolinguística. Pesquisadores de ambas as áreas passaram a se interessar pelos estudos de aquisição de língua materna, e com isso, surge também o interesse pela aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua. Nos anos 1960, a aquisição de segunda língua se tornou

¹³ No período de 1955 a 1965, com a publicação do trabalho de Chomsky *Syntactic Structures* (1957) e de Miller, Galanter e Pribram, *Plans and the Structure of Behavior* (1960) marcaram o declínio do estruturalismo linguístico e da psicologia comportamentalista, e maior interesse pela linguística gerativa e pela psicologia cognitiva (Hulstijn, 2007, p. 192).

um campo de estudos, com conferências e revistas científicas dedicados inteiramente a estudos de aprendizado de segunda língua (Spada; Lightbown, 2020). De acordo com Vanpatten e Benati (2015), a área teve como raízes duas importantes publicações: “*The significance of learners’ errors*”, de S. Pit Corder (1967) e “*Interlanguage*” e Larry Selinker (1972), em que ambos os trabalhos sugerem a existência de um sistema linguístico interno, e que, para melhor compreender o ensino de segunda língua, deveríamos compreender esse sistema.

Tínhamos então nos anos 1970 o início dos estudos psicolinguísticos de aquisição de segunda língua. As pesquisas buscavam descrever os processos psicológicos de pessoas que se tornaram bilíngues, mas eram limitadas pela concepção do bilinguismo, que compreendia que ele poderia ser atingido somente através do estudo da língua estrangeira de maneira formal ou por migração (Godfroid; Hopp, 2023), como discutido na seção 2.1.1. Por essa razão, a área se desenvolveu com restrições em relação à compreensão dos processos de aprendizado, produção e compreensão de falantes que fugiam dessa descrição. Ainda na década de 70, temos registro da emergência de estudos sobre a influência de ordens de aquisição, estágios de transição e análises de erros, que replicaram as metodologias de estudo de aquisição de língua materna no contexto de aprendizagem de segunda língua (Vanpatten e Benati, 2015, p. 2-6).

De acordo com Vanpatten e Benati (2015, p. 2-6), nos anos 80, os estudos de Krashen sobre as diferenças entre aquisição e aprendizagem¹⁴ e a hipótese de input (Krashen, 1985), assim como os estudos das teorias cognitivas e outras abordagens psicológicas nos estudos de SLA ganharam força. Em seguida, nos anos 1990, duas principais abordagens dominavam o campo de estudos de aprendizado de segunda língua: os estudos que aplicavam teorias linguísticas, e os estudos que aplicavam teorias psicológicas (como é o caso dos estudos de conexionismo¹⁵). Dos anos 2000 em diante, tanto as abordagens linguísticas quanto cognitivas dominam o campo, além de se ter grandes avanços dos estudos sociais e socioculturais. Ainda de acordo com Vanpatten e Benati (2015), o campo de SLA está focado na mente/cérebro,

¹⁴ De acordo com Vanpatten e Benati (2015, p.89), aquisição é um termo geral utilizado para a internalização de um sistema linguístico. Entretanto, nos anos 70, Stephen Krashen fez uma distinção entre aquisição e aprendizagem, em que a aprendizagem consiste no processo de esforço consciente através de instrução, livros e professores, enquanto a aquisição se dá através da internalização da linguagem através da exposição. Neste trabalho, entretanto, usamos os dois termos de forma indiscriminada.

¹⁵ Emergentismo ou conexionismo é uma teoria que entende que todo aprendizado é sensível à frequência, o que significa que o que é vivenciado com mais frequência pelo ambiente é mais facilmente aprendido (Vanpatten e Benati, 2015, p. 65).

mesmo em estudos mais voltados ao contexto social, por a língua ser uma propriedade da mente.

De acordo com Hulstijn (2007, p. 193-196), alguns dos principais temas tratados nos estudos de SLA são: (i) as questões referentes à diferença da qualidade e quantidade de estímulos no aprendizado da língua materna e da segunda língua e de que forma esses estímulos podem influenciar nos resultados do processo de aprendizagem; (ii) a importância da idade durante a aquisição de uma língua; (iii) que fatores geram ou contribuem, e como podemos explicar as diferenças no aprendizado de diferentes falantes; (iv) que mecanismos físicos e mentais levam ao aprendizado; (v) de que forma se diferencia a aquisição da língua materna e da segunda língua; (vi) questões relacionadas à proficiência, como o que é de fato proficiência, como caracterizar um falante proficiente e em que domínios linguísticos um aprendiz de segunda língua pode se tornar tão proficiente quanto um falante nativo; (vii) a influência de fatores externos no aprendizado; e (viii) se há estágios de desenvolvimento linguístico e, se houver, como eles se dão para falantes e aprendizes de diferentes idades, com diferentes línguas maternas, em diferentes contextos de aprendizagem, etc.

Os estudos psicolinguísticos da aquisição de segunda língua configuram uma abordagem dos estudos, já que a psicolinguística estuda os mecanismos cognitivos e os processos de produção, compreensão, aquisição e uso da língua. Por isso, de acordo com Godfroid e Hopp (2023, p. 1), os estudiosos da psicolinguística compartilham a crença de que desvendar a arquitetura e os processos mentais de aprendizes é central para o entendimento da aquisição de segunda língua. Os autores destacam que é possível pensar os estudos de aquisição de segunda língua como uma área dentro da psicolinguística, já que a psicolinguística se interessa pelo processamento da linguagem, e o estudo de SLA se refere ao estudo de um tipo específico de usuário de língua. As duas áreas estão, dessa forma, interligadas.

Godfroid e Hopp explicam ainda que adotar uma abordagem psicolinguística nos estudos de aprendizado de segunda língua não significa excluir o social, já que os processos mentais e de aprendizado não se dão de forma isolada. Gass e Mackey (2012, p. 1) argumentam que o fenômeno altamente complexo de aprendizado de segunda língua só pode ser compreendido quando todas as partes dessa grande figura são vistas ao mesmo tempo, já que uma abordagem que foca em apenas um aspecto do aprendizado é muito simplista e é improvável que consiga nos ajudar a compreender o fenômeno de aprendizagem de segunda

língua, e, mais particularmente o por quê e quando o aprendizado de uma língua é bem sucedido e do por quê e quando não o é.

2.2.2 Aprendizagem de vocabulário em segunda língua

O aprendizado de vocabulário tem papel fundamental na aquisição de uma língua. Cameron (2001, p. 72) explica que a construção de vocabulário é central no aprendizado de línguas estrangeiras, já que a informação gramatical está conectada às palavras, e por isso, o aprendizado de vocabulário pode levar os alunos a aprender conteúdos gramaticais de forma efetiva. Dar prioridade ao desenvolvimento do vocabulário do aprendiz não quer dizer que estamos abandonando o aprendizado de gramática, já que o vocabulário serve como o primeiro passo para aprender os usos gramaticais (Santos, 2024).

Entretanto, aprender vocabulário envolve aprender diferentes propriedades da(s) palavra(s). Nation e Meara (2020) explicam que é possível classificar o vocabulário em três categorias: as expressões, as figurativas e as literais. Cada uma dessas categorias precisa ser ensinada e aprendida de uma forma, já que por exemplo, algumas literais podem não ter conexão entre a língua materna e a segunda língua; as figurativas, por sua vez, precisam ser compreendidas em seu contexto, ao invés de uma compreensão palavra por palavra.

De acordo com Nation (2001, p. 39), o conhecimento de vocabulário envolve o conhecimento de três aspectos: a forma, o significado e o uso da palavra, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2 - O que envolve conhecer uma palavra

Forma	Fala	Como é o som dessa palavra?
		Como essa palavra é pronunciada?
	Escrita	Como é a aparência dessa palavra?
		Como essa palavra é escrita?
	Partes da palavra	Que partes é possível reconhecer nessa palavra?
		Que partes são necessárias para expressar significado?
Significado	Forma e significado	Quais significados essa forma representa?
		Qual forma da palavra pode ser usada para expressar este significado?
	Conceito e referência	O que está incluso nesse conceito?
		A quais itens esse conceito pode se referir?
	Associações	Em que outras palavras essa palavra nos faz pensar?
		Que outras palavras poderiam ser usadas no lugar desta?
Uso	Funções gramaticais	Quais os padrões em que essa palavra ocorre?
		Em que padrões devo usar essa palavra?
	Colocações	Quais palavras ou tipos de palavras ocorrem com essa?
		Quais palavras ou tipos de palavras eu posso usar com essa?
	Restrições no uso (registro, frequência...)	Onde, quando e com que frequência eu espero encontrar essa palavra?
		Onde, quando e com que frequência eu posso usar essa palavra?

Fonte: traduzido e adaptado de Nation (2001)

A forma está relacionada com o conhecimento de aspectos relacionados à fala, à escrita e às partes da palavra. Na fala, o aprendiz precisa conhecer os sons e a pronúncia; já na escrita, ele precisa saber como a palavra é escrita, e quais características visuais essa palavra tem; já no que trata das partes da palavra, o falante precisa conseguir reconhecer as diferentes partes dessa palavra, e compreender quais partes expressam significado. O mesmo ocorre com relação ao significado. O aprendiz ou falante precisa conhecer questões de forma e significado, por exemplo, conhecendo qual forma representa um significado; questões de conceito e referência, compreendendo o que está incluso nesse conceito, e a que itens esse

conceito se refere; assim como questões de associação, em que compreende quais outras palavras poderiam ser usadas no lugar dessa, e a quais outras palavras essa palavra remete. Por fim, no aspecto de uso, para conhecer uma palavra o falante precisa conhecer as funções gramaticais, as colocações e as restrições de uso. No que trata das funções gramaticais, é preciso compreender os padrões em que a palavra ocorre e em que padrões devemos usar essa palavra. As colocações estão relacionadas ao conhecimento de que palavras ou tipos de palavras ocorrem com essa, e quais palavras ou tipos de palavras precisamos usar com essa. As restrições de uso de uma palavra referem-se a questões de registro e frequência, como onde, quando e com que frequência podemos esperar ver e usar essa palavra.

De acordo com Ellis e Beaton (1993, p. 560), o processo de aprendizado de uma palavra em língua estrangeira é, essencialmente, o mapeamento de um padrão de sons para um campo semântico específico que pode ou não ter um equivalente exato na língua materna. Para melhor compreensão desse fenômeno, os autores apresentam as variáveis psicolinguísticas que envolvem o aprendizado de vocabulário em língua estrangeira. Essas variáveis podem ser divididas em fatores fonológicos, semânticos e ortográficos. Os fatores fonológicos estão relacionados às características fonológicas de cada língua, já que, de acordo com os autores, quanto menos as características coincidirem de uma língua para outra, mais difícil o aprendizado se torna (Ellis; Beaton, 1993, p. 561). As características fonotáticas das línguas também influenciam o aprendizado, pois a similaridade entre possíveis sequências de fonemas determina quão difícil será o aprendizado de vocabulário da língua alvo.

No que trata das características semânticas, diferentes fatores podem influenciar no aprendizado, como as classes das palavras, a imageabilidade (o quanto essa palavra ativa uma imagem mental) do conceito, a frequência das palavras e a significação das palavras. De acordo com Ellis e Beaton (1993, p. 564), o fenômeno de relatividade linguística é crucial no processo de aprendizagem, já que o aprendizado de uma palavra será facilitado se houver uma relação de 1 para 1 no mapeamento de significados de uma língua para outra. Entretanto, se o mesmo campo conceitual abranger diferentes campos lexicais entre uma língua e outra, o aprendizado será dificultado.

Por fim, Ellis e Beaton (1993) apresentam os fatores ortográficos que influenciam no aprendizado de vocabulário em uma segunda língua. Algumas importantes características são se uma língua possui um alfabeto diferente da outra, a regularidade ortográfica de cada língua, as probabilidades de sequências de letras e o tamanho das palavras. Além disso, a

familiaridade com o mapeamento de grafemas para fonemas tem influência tanto na leitura quanto na escrita, assim como a similaridade entre as palavras da segunda língua com relação à língua materna.

Durante o processo de aprendizagem de segunda língua, esses conhecimentos podem interagir com o conhecimento da língua materna. Entretanto, de acordo com González-Fernández e Schmitt (2017), o aprendizado de vocabulário em segunda língua não deve ser entendido como uma adição ao vocabulário da língua materna, mas como a conexão de aspectos que constituem o conhecimento e a exposição que o aprendiz tem dessas palavras em diferentes contextos.

Cameron (2001) explica que, para aprender novos vocabulários, os aprendizes precisam ter contato com a palavra várias vezes e em diferentes contextos. Além disso, o aprendizado e retenção de vocabulário depende de diferentes fatores. A memória, por exemplo, tem papel fundamental no aprendizado de vocabulário, já que a memória de longo prazo armazena o conhecimento de vocabulário e influencia no aprendizado de novos vocabulários (Gathercole *et al.*, 1997). No que trata da memória de trabalho, de acordo com Dai (2015, p. 107), aprendizes que têm uma capacidade de memória de trabalho maior, possuem melhores sistemas de atenção. Esses fatores podem facilitar no processo de aprendizagem de uma segunda língua por possibilitar o processamento de forma e conteúdo ao mesmo tempo e o uso mais completo das informações pragmáticas. Esse e outros aspectos, como tempo de exposição, instrução e memória, quando trabalhados em sala de aula de forma adequada, podem levar a um aprendizado efetivo do vocabulário.

Outro importante aspecto que tem influência direta no aprendizado de vocabulário é a metodologia de ensino. Rice e Tokowicz (2019, p. 24) explicam que, para aprender efetivamente um vocabulário, é preciso formar uma representação mental de forma e significado. As autoras demonstram em sua revisão que o aprendizado de vocabulário em segunda língua pode ser melhor compreendido como a construção de representações de formas, e a conexão dessas representações com as formas e os significados da língua materna, através do uso de estratégias como repetição, elaboração e recuperação. Dessa maneira, métodos de ensino que promovem o desenvolvimento de representações de forma são mais efetivos quando combinados com métodos que promovem conexões entre forma e significado. Além disso, algumas circunstâncias específicas podem potencializar esses resultados, como quando a exposição se dá em grupos temáticos, por exemplo, ou quando é

utilizado o efeito de espaçamento, em que há um maior intervalo entre as repetições de um estímulo.

2.3 ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS

2.3.1 Definições e concepções da alternância de línguas

Neste trabalho, voltamo-nos para o fenômeno da alternância de línguas durante o aprendizado de vocabulário de Português Brasileiro como segunda língua. Mas afinal, o que é a alternância de línguas? Por que ela acontece? Na literatura, encontramos definições do fenômeno como o uso alternado de duas (ou mais) línguas dentro de uma mesma sentença (Macswan, 2013), ou em trecho de discurso por um falante bilíngue (Bullock ;Toribio, 2009). Também é possível definir como o uso regular de palavras e frases de duas línguas, e a integração dessas línguas dentro de uma mesma sentença, geralmente de forma regular e aparentemente sem esforços em uma conversa de falantes bilíngues (Van Hell, 2023, p. 255).

O fenômeno é recorrente em indivíduos multilíngues, e acontece aos indivíduos que estão em situação de contato linguístico e que utilizam formas que integram em algum grau as línguas que lhes são conhecidas. A mistura ou alternância de línguas, também chamada alternância de códigos, *code-mixing* e *code-switching*, pode ocorrer por diferentes razões, em diferentes contextos comunicativos. Finger nos ilustra o porquê:

Uma das descobertas recentes mais importantes é a de que quando os bilíngues têm a intenção de usar uma língua (língua alvo), informações da outra (língua não alvo) também são ativadas [...]. Esse fenômeno, conhecido como *ativação simultânea/paralela ou interação interlinguística*, tem sido demonstrado durante a leitura, na compreensão auditiva e também na produção da fala, em crianças e adultos bilíngues, em todos os níveis de proficiência e com várias combinações de língua [...]. Postula-se, ainda, que a capacidade de alternar o uso de duas ou mais línguas possibilita que o indivíduo desenvolva de forma única o mecanismo de controle cognitivo. (Finger, 2015, p. 160, grifo da autora)

Romaine (1995) nos provoca com questionamentos como: “afinal, o que fenômenos de performance como a alternância entre línguas podem nos dizer sobre a competência em indivíduos e comunidades multilíngues?” (p.2, tradução nossa). Van Hell (2023, p. 255) explica que apesar de atualmente ainda existirem diversas lacunas nas explicações do porquê os falantes bilíngues alternam, as evidências indicam que o *code-switching* raramente ocorre

por falta de conhecimento lexical em falantes bilíngues fluentes. A autora explica que, de acordo com pesquisas recentes, a alternância de línguas intra-sentencial (falaremos sobre os tipos de alternância na próxima seção) não é aleatória, mas governada por princípios linguísticos e sócio-contextuais.

Apesar de ser um fenômeno discursivo (Van Hell, 2023, p. 256) tão recorrente entre falantes bi/multilíngues, ainda se questiona muito na comunidade linguística se a alternância de línguas é positiva no processo de aprendizado e produção de segunda língua. A preocupação sobre o papel da alternância de línguas durante o aprendizado de segunda língua por crianças e adultos é recorrente. Pergunta-se se pode haver atraso ou confusão das línguas por crianças bilíngues, se a alternância pode causar a perda da língua materna ou a criação de um hábito incorreto e prejudicial de alternância. Bolonyai (2009) explica que, não há evidências científicas que sugiram que a alternância é inerentemente prejudicial ou que ela automaticamente leve a erosão de uma das línguas, mas que crianças e adultos utilizam o *code-switching* como um recurso comunicativo.

Para Calvet (2007), a alternância de línguas não é uma interferência, mas “a passagem, em um ponto do discurso, de uma língua para a outra de maneira bem mais consciente, geralmente com algum objetivo dos interlocutores”. Esse objetivo comunicativo pode ser para

- a) [...] fazer uma citação de um discurso que foi enunciado em outra língua.
- b) [...] quando querem chamar atenção para algum ponto relevante do discurso, para fazer alguma ironia ou piada que somente tenha sentido em outro idioma.
- c) Por negociação da língua em que se dará a interação [...]
- d) Ocasões em que não ocorre negociação. [...] essa interação parece ser paradoxal, mas ocorre à medida que dois falantes bilíngues querem comunicar-se na língua do outro. Ao perceber o sotaque e as interferências do seu interlocutor, acabam falando na língua que não é a sua LM, do início ao fim da conversa.[...]
- e) Situações de comunicação plurilíngue. Como última possibilidade de alternância de códigos, existem as situações de comunicação plurilíngue, em que os comportamentos linguísticos são ditados pela necessidade. [...] (Calvet, 2007, p. 43-58)

Além disso, é importante salientar que os falantes bilíngues e multilíngues somente alternam línguas com falantes com quem compartilham a sua identidade linguística. Dessa

forma, de acordo com Bullock e Toribio (2009), a alternância de línguas é uma ferramenta discursiva que permite que o bilíngue se expresse em duas culturas.

No processo de aprendizado, o falante utiliza o conhecimento linguístico que já possui, seja de sua língua materna ou de outras línguas que já conhece nesse processo de aprendizado, por isso, a alternância de línguas se torna uma etapa natural do processo de aprendizagem de segunda língua, especialmente em aulas de língua. Apesar disso, é comum que professores utilizem majoritariamente a língua alvo, e a manifestação da língua materna em sala de aula é vista de forma negativa, inclusive durante as etapas de instruções. Mesmo assim, a alternância de línguas é comum em sala de aula, e não está claro como a alternância de línguas influencia o aprendizado de segunda língua (Blair; Morini, 2023, p. 1028).

2.3.2 Perspectivas e modelos da alternância de línguas

Não é à toa que muitos linguistas, na tentativa de definir o escopo do falante ideal da língua, optaram por ignorar o falante bi/multilíngue para os estudos linguísticos. Essa visão foi se transformando com o desenvolvimento da linguística, especialmente com o surgimento da sociolinguística, que procura descrever e compreender os elementos que interferem e influenciam na língua de um indivíduo. Desde então, a linguística buscou compreender o indivíduo bi/multilíngue não mais como um problema para os estudos linguísticos, assim como a comunidade em que está inserido.

Apesar de ter sido vista por muito tempo como problemática, a alternância de línguas hoje pode ser compreendida na comunidade linguística como um fenômeno comum aos falantes bilíngues, e que pode até mesmo trazer benefícios para o aprendizado de uma língua adicional. Encontramos na literatura estudos que buscam explorar as razões e os contextos em que indivíduos bilíngues e multilíngues manifestam alternância de línguas em sua fala e escrita, assim como estudos que observam de que forma essa (e outras) manifestações multilíngues influenciam no processo de compreensão e produção de uma segunda língua. As razões pela qual um falante alterna entre as línguas são variadas, tão variadas quanto as abordagens com as quais estudiosos linguistas abordam esse tema, levantando questionamentos sociológicos, psicológicos e gramaticais (Milroy; Muysken, 1995). Justamente por ser um fenômeno característico dos falantes bilíngues, Milroy e Muysken (1995, p. 7, tradução nossa), defendem que o *code-switching*, o uso alternado das duas ou

mais línguas de bilíngues em uma mesma conversação, talvez seja o aspecto central na pesquisa sobre bilinguismo. Sob esse termo genérico, residem diferentes tipos de comportamento bilíngue.

Os estudos linguísticos passaram a se voltar para o fenômeno inicialmente pela área sociolinguística, posteriormente pela linguística estrutural e pela psicolinguística (Myers-Scotton, 1995). Na área da sociolinguística, os estudos sobre a alternância de línguas buscam explorar o fenômeno a partir dos comportamentos dos falantes bilíngues (Gardner-Chloros, 2009). A partir do ponto de vista sociolinguístico, o *code-switching* pode ser estudado incorporando tópicos como políticas linguísticas, o papel dos mercados linguísticos, os diferentes comportamentos linguísticos relacionados a gênero, classe social, grupos sociais, e pertencimento ou não a classe trabalhadora e a análise de conversas específicas (Gardner-Chloros, 2009, p. 97). A perspectiva sociolinguística, dessa forma, busca examinar as motivações sociais, culturais e comunicativas da ocorrência de alternância (Van Hell, 2023, p. 257).

Na linguística estrutural, os estudos do *code-switching* têm como objetivo revelar a estrutura da língua nos níveis lexical, fonológico, morfológico, semântico e sintático (Comiotto, 2020, p. 37). As abordagens da linguística estrutural nos estudos de alternância de línguas, de acordo com Van Hell (2023, p. 257), procuram identificar restrições da gramática universal no fenômeno.

Van Hell (2023, p. 257) explica ainda que os estudos de alternância de línguas sob a perspectiva psicolinguística geralmente se direcionam para as perspectivas sociolinguísticas e estruturais mescladas com modelos de processamento, produção e compreensão. Esses estudos costumam manipular condições experimentais e materiais linguísticos para testar previsões específicas na produção e compreensão de sentenças alternadas. Outro foco da pesquisa psicolinguística de *code-switching* se refere aos esforços cognitivos e mecanismos de controle cognitivo associados com a alternância de línguas. Nessa proposta de pesquisa, buscamos compreender o fenômeno da alternância de línguas sob uma perspectiva psicolinguística, visando compreendê-lo no processo de compreensão e aprendizado de segunda língua.

Ritchie e Bhatia (2013, p. 376) explicam que na literatura há uma distinção entre os termos *code-switching* e *code-mixing*. Ambos são motivados por fatores sociais e psicológicos, mas o termo *code-switching* se refere ao uso de diferentes unidades linguísticas

através dos limites da sentença dentro de um evento discursivo. O *code-switching* é intersentencial e pode estar sujeito a princípios discursivos. Já o *code-mixing* se refere a mistura de unidades linguísticas de dois sistemas gramaticais dentro de uma sentença, é intrasentencial e segue princípios gramaticais. Neste trabalho, utilizamos os termos de forma indiscriminada.

Esse fenômeno de alternância aparentemente aleatória das línguas pode ocorrer tanto entre as frases (*code-switching* intersentencial) quanto entre as palavras dentro de uma mesma frase (*code-switching* intra-sentencial). De acordo com Dabène e Moore (1995), a alternância de línguas intersentencial ocorre quando o bilíngue alterna as línguas entre as sentenças do discurso. Por exemplo, o falante pode utilizar uma língua em uma sentença, mas, na sentença seguinte, usar outra língua. Outro exemplo de *code-switching* intersentencial seria quando um falante utiliza uma língua, mas o outro falante responde em outra língua.

Já no *code-switching* intra-sentencial, o falante alterna línguas dentro de uma mesma sentença. Mozzillo (2009) explica que nesse modelo de *code-switching* é mais comum a inserção de uma única palavra na sentença, e que, nesse caso, essa inserção pode ocorrer por meio da adaptação da estrutura ou pronúncia à língua-alvo. Van Hell (2023, p. 256) explica que no *code-switching* intra-sentencial, a língua em que um constituinte de outra língua é inserido é chamada língua base ou língua matriz, já que ela determina a estrutura morfosintática da sentença; a língua da qual se retira um constituinte é conhecida como língua encaixada.

O *code-switching* intra-sentencial pode ser caracterizado como alternância, inserção ou lexicalização congruente (Muysken, 1997). A alternância se refere à completa troca do constituinte de uma sentença para outra língua. A inserção é caracterizada pela inserção de um constituinte gramatical, geralmente uma ou algumas palavras de uma língua, para a estrutura da sentença da outra língua. Na lexicalização congruente, as duas línguas são usadas para preencher lacunas gramaticais, o que geralmente acontece quando a estrutura sintática é compartilhada entre as línguas.

Mozzillo (2009) explica que o *code-switching* pode ocorrer de forma unitária (um único item) ou segmental (isto é, múltiplos itens ao longo da sentença). O caso mais observado é o da inserção de um único item (unitário). Nesses casos, a inserção da palavra costuma ocorrer por meio da adaptação à estrutura ou pronúncia da língua-alvo ou sem que o item sofra qualquer adaptação, sendo pronunciado como na língua original (Mozzillo, 2009,

p. 189). Gardner-Chloros (2013) explica que os substantivos são a classe gramatical com a qual a alternância mais ocorre, por ter menos restrições sintáticas. Entretanto, ele pode ocorrer em todas as categorias gramaticais.

Pensando no contexto apresentado neste capítulo, acreditamos que é importante questionar a concepção de que essa manifestação linguística, que é tão característica de indivíduos bilíngues e multilíngues, possa ser um problema, e corroboramos que é possível utilizar das teorias linguísticas para aprimorar o ensino de segunda língua e melhor compreender o multilinguismo no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa tem papel fundamental, pois possibilita melhor conhecer e compreender os processos cognitivos de aprendizado de segunda língua e ampliar o conhecimento sobre o papel desse fenômeno no ensino e no aprendizado de Português Brasileiro como segunda língua.

Na próxima seção, apresentamos alguns estudos empíricos sobre o fenômeno, inclusive trabalhos produzidos dentro do âmbito do Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing / UFSC), e o trabalho de Blair e Morini (2023), no qual baseamos o presente estudo, e a metodologia do presente trabalho.

2.3.3 Alternância de línguas: fatores que interagem e sua influência

Em situações de contato linguístico, a alternância de línguas é utilizada para facilitar a comunicação e a compreensão. Entretanto, é comum que a aula de segunda língua incentive o uso exclusivo da língua alvo, por vezes, pela crença de ser um fenômeno prejudicial para o aprendizado. De acordo com Brdarević-Čeljo, Ahmetović e Bajić, 2024, diversos fatores podem influenciar as atitudes linguísticas dos falantes com relação ao *code-switching*, como o número de línguas faladas, o gênero e características da personalidade como tolerância, empatia, reatividade emocional e competência social. Dewaele e Wei (2013) apontam que outros fatores que influenciam nas atitudes de falantes com relação à alternância são proficiência, experiências linguísticas e sociais, histórico e contexto de aprendizado de línguas, e idade.

Contudo, ainda não está claro na literatura como o *code-switching* pode influenciar no aprendizado de segunda língua (Blair; Morini, 2023, p. 1028), mesmo considerando que o uso do fenômeno é bastante comum entre aprendizes de segunda língua por diversas funções sócio-discursivas (Cunha Filho; Cunha, 2017; Levine, 2003; Liebscher; Dailey-O'Cain, 2005),

como discutido na seção 2.3.1. Kharkhurin e Wei (2015) apontam, por exemplo, que a alternância de línguas está relacionada à capacidade de inovação e criatividade.

Apesar de ser um fenômeno comum em contextos de contato linguístico na fala, a alternância de línguas não é tão recorrente na escrita. Alguns estudos (Moreno; Federmeier; Kutas, 2002; Ng; Gonzalez; Wicha, 2014) de leitura auto-monitorada com alternância de línguas indicam que o fenômeno pode apresentar mais demandas cognitivas do falante bilíngue. Além disso, fatores como a naturalidade da alternância (Tamargo; Dussias, 2013), a familiaridade com o fenômeno (Valdés Kroff; Tamargo; Dussias, 2018) e a direção da alternância¹⁶ (Bultena; Dijkstra; Van Hell, 2015) também podem impactar a velocidade de leitura em tarefas de leitura auto-monitorada. Em estudos de eletroencefalografia, também temos registro de que fatores como a classe das palavras em que ocorre a alternância (Ng; Gonzalez C; Wicha, 2014), a direção do *code-switching* (Litcofsky; Van Hell, 2017) e o reconhecimento das palavras (Byers-Heinlein; Morin-Lessard; Lew-Williams, 2017) interferem na compreensão de sentenças alternadas.

No âmbito do Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing UFSC), em que o presente estudo está sendo desenvolvido, Comiotto (2020) investigou a ocorrência da alternância de línguas em bilíngues falantes de Português e Talian, língua de herança do sul do Brasil, através de uma tarefa de nomeação de figuras e uma tarefa de produção oral livre. Ambas as tarefas demonstraram que o fenômeno é comumente utilizado pela população na produção oral, e que há um custo de processamento menor quando os falantes não precisam utilizar apenas uma das línguas, mas podem alternar livremente.

Não temos muitos registros de estudos do papel do fenômeno em outras tarefas linguísticas, aqui nos voltamos mais especificamente para tarefas de aprendizado de vocabulário. Segundo Blair e Morini (2023), a maioria dos trabalhos que examinam o papel da alternância de línguas no aprendizado de palavras envolve crianças, sendo que alguns estudos relatam um impacto positivo, outros neutro, outros negativo do fenômeno no aprendizado de palavras.

No que trata de impacto positivo, em Bail, Morini e Newman (2015), por exemplo, as autoras analisam características da fala alternada de pais direcionada a seus filhos, investigando a relação entre as características da alternância de línguas e o desenvolvimento

¹⁶ Neste trabalho, por exemplo, a direção se dá do Espanhol, como língua materna, para o Português Brasileiro, como segunda língua, e vice-versa, do Português Brasileiro para o Espanhol.

do vocabulário das crianças. As autoras identificaram uma correlação positiva entre o *code-switching* intrasentencial e o desenvolvimento do vocabulário das crianças.

Já com relação a impacto neutro, em Place e Hoff (2011), mães de crianças bilíngues de 2 anos de idade completaram durante 7 dias um relatório das experiências linguísticas das crianças, avaliando os tipos de exposição em Inglês e em Espanhol, e seu impacto no desenvolvimento linguístico das crianças. As autoras relatam que o efeito do fenômeno no desenvolvimento da linguagem de crianças depende de aspectos como a quantidade de *input* de cada língua, quantas pessoas falam com a criança em cada língua, se essas pessoas são falantes nativos ou não, e a proporção do tempo que a criança tem contato com cada língua.

Por fim, com relação a impacto negativo da alternância de línguas na aquisição linguística, Byers-Heinlein (2013) aplicou um questionário de alternância de línguas para pais bilíngues falantes de Inglês e mais uma língua, e avaliou o tamanho do vocabulário dos filhos bilíngues desses pais. No estudo, a autora reporta que o uso aumentado da alternância de línguas se relacionou com menor vocabulário de compreensão em crianças de 1,5 ano de idade, e menor vocabulário de produção em crianças bilíngues de 2 anos de idade.

Alguns estudos conduzidos com adultos examinam como os padrões de *code-switching* de professores de língua impactam no desenvolvimento da segunda língua. Em Zhang e Graham (2020), por exemplo, os autores analisam o ensino de vocabulário para estudantes do ensino médio da China em que as instruções e explicações aconteciam em condições alternadas ou somente na segunda língua e concluíram que as condições alternadas contribuíram para o aprendizado de novas palavras, mas quando analisados de 3 a 4 semanas depois, esse resultado não se confirmava. Outros experimentos conduzidos com adultos aprendizes de segunda língua de diferentes níveis de proficiência apontam que aprendizes menos proficientes apresentam melhores resultados em condições alternadas do que em condições somente na segunda língua durante o aprendizado de pseudopalavras (Lee; Levine, 2020; Tian; Macaro, 2012).

Byers-Heinlein *et al.* (2017) conduziram estudos de aprendizado de pseudopalavras em que o direcionamento do olhar dos participantes para um objeto alvo era utilizado como medida de reconhecimento e acurácia. No estudo, os participantes passaram mais tempo olhando para os objetos-alvo, ou seja, apresentaram maior acurácia, em sentenças não-alternadas. Além disso, os estudiosos também analisaram o diâmetro das pupilas dos participantes durante o experimento. Nas sentenças em que havia *code-switching*,

Byers-Heinlein e equipe registraram aumento das pupilas, fenômeno que pode ser relacionado com maior esforço cognitivo. Blair e Morini (2023, p. 1030) argumentam que esses dados sugerem que a alternância de línguas durante tarefas de leitura e compreensão auditiva levam a custos de processamento mais altos, que podem estar associados com a ativação das línguas dos participantes.

No presente trabalho, realizamos uma quase-replicação do estudo de Blair e Morini (2023). Neste, as autoras conduziram um experimento de aprendizado de palavras com falantes adultos nativos de Inglês aprendizes de Espanhol como segunda língua. Os participantes, estudantes da Universidade de Delaware, em Newark, nos Estados Unidos, fazem parte do curso de Espanhol oferecido pela universidade nas turmas iniciantes, e participaram de duas sessões de coleta. Na primeira sessão, os participantes aprenderam 32 pseudopalavras em quatro condições experimentais: (i) somente em Inglês, (ii) somente em Espanhol, (iii) alternadas do Inglês para o Espanhol e (iv) alternadas do Espanhol para o Inglês e foram testados. Na segunda sessão, eles repetiram a etapa de testes.

Neste experimento a tela e a imagem dos participantes é gravada enquanto eles assistem o aparecimento de criaturas fictícias pareadas com objetos familiares, conforme podemos ver na Figura 5, na etapa de aprendizado (essa etapa é chamada “*training*” na figura 5). Nessa etapa de aprendizado, os participantes ouvem a voz de uma falante bilíngue Inglês - Espanhol orientando-os para que olhem para um objeto familiar, e a partir daí, aprendam o nome de uma criatura fictícia (Figura 5).

Figura 5 - Estímulos utilizados no estudo de Blair e Morini (2023)

Trial Type	Type of Image Seen		Type of Audio Heard
Training			Look at the house, on top of the house is the tochild!
			
Test			Tochild, tochild, tochild!
			

Fonte: Blair e Morini (2023, p. 1035)

Esse áudio foi gravado em Inglês, Espanhol ou alternado, de acordo com a condição linguístico-experimental, utilizando uma sentença-base. Dessa forma, a alternância sempre ocorreu ao fim da sentença, na última palavra. No quadro 3, a seguir, podemos ver como é a estrutura da sentença-base e vemos alguns exemplos de sentenças da etapa de aprendizado, de acordo com a condição linguístico-experimental:

Quadro 3 - Estrutura de sentenças em Blair e Morini (2023) - etapa de aprendizado

Condição experimental	Estrutura sentença-base	Exemplo
Inglês	Look at the ____, on top of the ____ is the ____.	Look at the key, on top of the key is the <u>tochild</u> .
Espanhol	Mira la/el ____, sobre la/el ____ está la/el ____.	Mira la llave, sobre la llave está el <u>roño</u> .
Alternada Inglês - Espanhol	Look at the ____, on top of the ____ is the ____.	Look at the key, on top of the key is the <u>roño</u> .
Alternada Espanhol - Inglês	Mira la/el ____, sobre la/el ____ está la/el ____.	Mira la llave, sobre la llave está el <u>tochild</u> .

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Blair e Morini (2023, p. 1035)

Imediatamente após a etapa de aprendizado, a habilidade dos participantes em identificar as palavras aprendidas foi testada. Na etapa de testes, quatro criaturas fictícias surgiram na tela sem os objetos familiares e os participantes ouviram apenas o nome de uma das criaturas e deveriam direcionar seu olhar para a mesma, como observamos na figura 5. Na segunda sessão, que aconteceu de 1 a 3 dias depois, os participantes repetiram apenas a etapa de testes.

Assim como Byers-Heinlein *et al.* (2017), Blair e Morini (2023) utilizam do direcionamento do olhar como medida de análise de acurácia, desta vez, em uma tarefa de aprendizado de palavras. As autoras identificam que, tanto na primeira como na segunda sessão, as palavras aprendidas na condição em Inglês tiveram resultados melhores, quando comparado às outras condições. Já as sentenças alternadas, independentemente da direção da alternância, ou somente na segunda língua tiveram acurácia bastante similar. Entretanto, as autoras revelam que, na segunda visita, de 1 a 3 dias depois, os participantes obtêm maiores níveis de acurácia nas palavras aprendidas em sentenças alternadas, independentemente da direção, quando comparadas às sentenças somente em segunda língua. Esses resultados sugerem que o *code-switching* pode auxiliar na retenção de vocabulário. As autoras explicam esses resultados utilizando como base o construto de *noticing*, de Schmidt (1990), argumentando que a alternância de línguas pode incrementar a saliência fonológica da palavra-alvo, trazendo a atenção do aprendiz para as variações sonoras entre as características prosódicas da sentença e da palavra-alvo.

No próximo capítulo, apresentamos algumas limitações da metodologia do estudo de Blair e Morini (2023) com relação ao presente trabalho, e de que forma organizamos essa proposta para melhor compreender o papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário de Português Brasileiro na população de falantes nativos de Espanhol que estão em situação de imigração no Brasil. Em seguida, apresentamos os participantes, os estímulos, os instrumentos e os procedimentos metodológicos da coleta de dados deste trabalho. Por fim, apresentamos o estudo piloto, os procedimentos de análise de dados e os aspectos éticos envolvidos na realização do mesmo.

3 MÉTODO

3.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Para atingir os objetivos estabelecidos, nos propusemos a investigar o fenômeno de alternância de línguas sob uma perspectiva psicolinguística. O presente trabalho trata de uma adaptação, ou quase-replicação, do estudo de Blair e Morini (2023), em que as autoras realizam um experimento de aprendizado de palavras. O trabalho não se encaixa na designação de replicação por adaptarmos algumas características do estudo de Blair e Morini para a realidade do presente estudo. Por essa razão, descrevemos alguns aspectos que alteramos em busca de aprimorar o presente estudo.

Uma importante característica do presente trabalho, quando comparado com Blair e Morini (2023), é que as condições de aprendizado entre os participantes dos dois estudos são distintas. No trabalho de Blair e Morini, os participantes eram aprendizes iniciantes de Espanhol como língua adicional, que frequentavam a universidade local, e participavam de aulas de Espanhol como segunda língua nessa mesma universidade. No contexto do presente estudo, avaliamos o papel da alternância de línguas em falantes nativos de Espanhol que estão morando no Brasil há 25 meses ou menos. A escolha desse grupo se deve à grande presença de imigrantes falantes nativos de Espanhol no Brasil, conforme descrevemos na seção sobre Línguas de Imigração no Brasil. Esses falantes, podem por vezes, não ter acesso à instrução formal em Português Brasileiro e aprender a língua em contexto de imersão, em contato com colegas de trabalho e estudo, e em tarefas do dia a dia. Além disso, muitas pessoas em situação de imigração e refúgio têm dificuldade de acesso a ferramentas como internet e computadores, livros didáticos e dicionários. Ainda, a disponibilidade de dicionários de Português Brasileiro como língua adicional é pouca, senão nula, e os materiais didáticos que existem não são tão acessíveis. Optamos por falantes que estão há menos de 25 meses no país na tentativa de reproduzir o grupo utilizado em Blair e Morini de falantes de baixa proficiência. Entretanto, é possível que esse não seja um aspecto homogêneo entre os participantes.

No trabalho de Blair e Morini, a coleta de dados aconteceu de forma remota, através da plataforma *Zoom*, e os participantes realizaram o experimento em uma chamada de vídeo que ficava gravada para análise *offline*. Em nosso estudo, a realização do experimento também foi gravada em uma chamada de vídeo para análise *offline*, mas os participantes foram convidados a vir à UFSC em dia e horário combinados e realizaram o experimento

presencialmente, de maneira a podermos controlar que todos os participantes utilizassem um computador, e realizassem a atividade em um ambiente silencioso, iluminado e com boa conexão de internet.

Outra diferença do presente estudo em comparação ao trabalho de Blair e Morini (2023) trata dos estímulos, mais especificamente das palavras utilizadas no estudo. Blair e Morini utilizam de 16 palavras que nomeiam objetos familiares que foram traduzidas para Espanhol, totalizando assim 32 palavras, e 16 pseudopalavras em Inglês e 16 em Espanhol. No presente estudo, baseamos a lista de palavras familiares na lista utilizada por Blair e Morini, entretanto, alguns dos objetos/palavras familiares foram alterados para contrabalancear a mesma quantidade de palavras de gênero gramatical feminino e masculino, além de substituímos algumas palavras por outras que mais possivelmente seriam conhecidas pelos participantes.

Para a lista de pseudopalavras em Espanhol, utilizamos a mesma utilizada pelas autoras do estudo de Blair e Morini (2023). Não tínhamos informações completas com relação à tonicidade dessas, então, baseamos a descrição fonológica em regras de tonicidade da língua Espanhola.

Já a lista de pseudopalavras em Português foi desenvolvida de forma que as palavras tivessem fonemas que são presentes no Português Brasileiro mas que ocorrem em contextos fonológicos diferentes no Espanhol, ou que são produzidas de forma diferente na Língua Espanhola (Barbora, 2023; Enéas Filho, 2018; Oliveira, 2009; Santos, 2016; Toni, 2020; Toni, 2022).

Selecionamos 8 fonemas presentes no Português Brasileiro (/tʃ/, /z/, /b/, /ẽ/, /ɛ/, /ɔ/, /v/, /dʒ/), e eles foram distribuídos para que cada um dos fonemas ocorresse 2 vezes, uma vez em uma palavra masculina e uma vez em uma palavra feminina, e dessas, uma palavra contendo duas sílabas, e a outra palavra três sílabas. Fazemos uma observação quanto à implementação fonética dos fonemas /tʃ/ e /dʒ/, pois as variantes relacionadas a esses fonemas não acontecem em todas as variantes do Português Brasileiro.

A seguir, passamos para a descrição dos participantes, dos estímulos, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos.

3.2 PARTICIPANTES

Para a realização do presente trabalho, convidamos falantes nativos de Língua Espanhola que estão morando no Brasil há menos de 25 meses. Realizamos a coleta com 28 participantes. Desses, 4 foram excluídos por não concluírem as duas etapas de coleta de dados, totalizando assim, 24 participantes. Entretanto, o procedimento de análise de dados se mostrou um processo dispendioso que implicou um grande esforço em termos de tempo e complexidade. Por isso, neste trabalho, optamos por realizar a análise de 8 participantes. Mais informações sobre essa etapa podem ser encontradas na seção 3.6 sobre a análise de dados.

Como critério de inclusão, além dos aspectos éticos, que serão explicitados na seção 3.8, adotamos a exigência de que todos os participantes tivessem mais de 18 anos, fossem falantes nativos de Espanhol e que não possuíssem histórico de diagnóstico de atraso ou distúrbio de linguagem. A seguir, descrevemos algumas informações sobre os participantes que foram obtidas através dos questionários linguístico e biográfico apresentados na seção 3.4. É possível acessar uma análise completa desses instrumentos dos 24 participantes, assim como dos testes de memória e tradução, no Apêndice I.

Realizamos a análise de 8 participantes, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade média dos participantes foi de 24 anos ($M = 24,5^{17}$; $DP = 5,07^{18}$). Os participantes eram nativos da Colômbia (4 participantes), Argentina (2), Chile (1) e Panamá (1). Sete participantes declararam ter o Espanhol como língua materna. Um participante declarou ter duas línguas como maternas¹⁹: além do Espanhol, tinha também o Inglês.

No que trata do conhecimento linguístico dos participantes, dois participantes avaliam seu conhecimento de Português como básico, cinco como intermediário e um como avançado. Para tratar da autoavaliação das habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever, utilizamos uma escala de 1 a 7, sendo que os participantes avaliaram 1 como habilidade muito ruim, 2 ruim, 3 limitada, 4 funcional, 5 bom, 6 muito bom e 7 excelente. A tabela 1 apresenta as médias de autoavaliação em Espanhol, Português e outras línguas (LN).

¹⁷ M = Média.

¹⁸ DP = Desvio padrão.

¹⁹ Esse participante nasceu em um país onde a língua nacional é o Inglês, mas em um contexto familiar bilíngue, onde falava Inglês com alguns familiares e Espanhol com outros. Antes dos 4 anos de idade, mudou-se para o país de origem de sua mãe, um país que tem o Espanhol como língua nacional, e onde seguiu falando Espanhol em seu dia a dia. Ainda, o participante declara que considera o Espanhol como sua principal língua.

Tabela 1 - Média de autoavaliação de Habilidades Linguísticas

Língua	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
Espanhol	7	6,75	6,75	6,75
Português	5	4	5,37	4
LN	4,14	3,71	5	4,57

N= 8

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar na tabela 1, os participantes avaliaram suas habilidades linguísticas de Espanhol como excelentes. No Português Brasileiro, a autoavaliação apresentou média entre muito bom (6) e funcional (4). Já no que trata de outras línguas além do Português e do Espanhol (LN), seis participantes declararam conhecer Inglês, e um participante declarou conhecer também Alemão. A média de autoavaliação nas línguas adicionais que não o Português (LN) na habilidade em ouvir, falar, escrever, e ler foi entre 3 e 5 (limitada/bom).

Com relação ao contexto de aprendizagem de Português Brasileiro, seis participantes informaram que começaram a ter contato com a língua após os 21 anos de idade, um participante começou a ter contato entre 14 e 21 anos, e outro entre 7 e 14 anos de idade. À época da coleta de dados, três participantes estavam estudando em cursos de Português para estrangeiros. Já no que trata do uso da língua, sete participantes declararam ter contato com falantes nativos de Português em seu dia a dia. As atividades em que os participantes declararam utilizar mais o Português era para leituras no trabalho e na escola (7 participantes) e uso de redes sociais (7), seguidas de conversas com amigos, família e colegas de estudo e trabalho (6) e assistir filmes e ouvir músicas (5).

Por fim, convidamos os participantes a falar sobre seus hábitos de alternância de línguas, para que pudéssemos compreender se eles se utilizam do fenômeno em seu cotidiano. Todos os participantes declaram utilizar-se da alternância de línguas em suas comunicações do dia a dia. Como é possível observar na tabela 2 abaixo, os participantes se utilizam da alternância de línguas majoritariamente entre o Português e o Espanhol, alternando principalmente com amigos e colegas de aula (com 6 participantes) e pessoas do ambiente de trabalho e companheiros amorosos (descritos nas tabelas 2 e 3 como outros) e membros da

família (com 4 participantes). Alguns participantes alternam também do Espanhol e/ou do Português para o Inglês.

Tabela 2 - Hábitos de alternância de língua por número de participantes

	Espanhol / Português	Espanhol / Inglês	Português / Inglês
Membros da família	4	1	0
Amigos	6	1	0
Colegas de aula	6	1	1
Outros	4	0	1

N= 8

Fonte: elaborado pela autora

Os participantes descreveram ainda a frequência em que costumam utilizar-se do fenômeno de alternância de línguas. Na tabela 3 a seguir, apresentamos a média dos hábitos de alternância entre o Espanhol e o Português, a partir de uma escala de 1 a 7, sendo 1 nunca, 2 raramente, 3 ocasionalmente, 4 às vezes, 5 frequentemente, 6 muito frequentemente e 7 sempre. Como é possível notar na tabela 3, os participantes declaram utilizar-se do fenômeno ocasionalmente (3) com membros da família, frequentemente (5) com amigos, e com colegas de trabalho e outros, a média ficou entre 3 e 4 (ocasionalmente e às vezes).

Tabela 3 - Hábitos de alternância de língua por média de frequência de alternância

	Espanhol / Português
Membros da família	3
Amigos	5
Colegas de aula	3,66
Outros	3,25

N= 8

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, passamos para a descrição dos estímulos, instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na etapa de coleta de dados.

3.3 ESTÍMULOS

Neste trabalho, utilizamos uma série de estímulos para o desenvolvimento do experimento. A primeira lista de estímulos foi a de criaturas fictícias. Para isso, assim como em Blair e Morini (2023), foram criadas com o software *SPORE™ Creature Creator* (Spore Creature Creator, 2018) um total de 64 criaturas fictícias (Apêndice E). As criaturas foram criadas com aparência animalesca, mas sem se parecer com nenhum animal real. Metade das criaturas foi selecionada de forma aleatória para ser itens-alvo, ou seja, criaturas a que foram atribuídos nomes fictícios, que foram ensinados aos participantes na etapa de aprendizado de palavras. As outras criaturas fictícias não foram nomeadas e foram utilizadas como itens não-alvo.

Os nomes que as criaturas fictícias receberam se referem a segunda lista de estímulos, que foi a lista de pseudopalavras (Apêndice F). Durante a etapa de aprendizado de palavras, foi atribuída uma pseudopalavra em Espanhol ou Português, dependendo da condição experimental, a cada criatura-alvo apresentada. Foram apresentadas durante o estudo, 32 pseudopalavras, sendo que 16 seguiram características fonotáticas do Espanhol, e 16 do Português Brasileiro. Os nomes das criaturas/pseudopalavras, assim como em que condição experimental eles foram apresentados, foram contrabalançados em 4 listas experimentais diferentes.

Para que os participantes identificassem as criaturas e seus nomes (as pseudopalavras), elas foram apresentadas junto a objetos familiares, assim como em Blair e Morini (2023). Esses foram utilizados como objeto de referência para identificar a criatura fictícia na etapa de aprendizado de palavras. Para isso, foi desenvolvida uma lista de 16 objetos familiares (Apêndice G), que se tratavam de imagens de domínio público, em escala de cinza, de itens do dia a dia. Esses objetos foram nomeados com 16 palavras familiares em Português e 16 em Espanhol, totalizando 32 palavras familiares (Apêndice H). Não foi feito um controle cognato entre Português e Espanhol das palavras familiares.

Por fim, foram desenvolvidos os estímulos auditivos. O estímulo auditivo foi gravado por um bilingue de Português-Brasileiro - Espanhol e editado via *software*, e trata de uma voz

do sexo masculino que falava em Português, Espanhol ou alternando entre as línguas. Na etapa de aprendizado de palavras, a voz orienta o participante a olhar para um objeto referência que está pareado com uma criatura fictícia, e a partir daí, aprender o nome (pseudopalavra) da criatura. Um exemplo de sentença em Português é “Olhe para o cachorro. Em cima do cachorro está a *fabel*.”. Essa etapa será explicada com mais detalhes na seção sobre a etapa de Aprendizado de palavras (seção 3.5.1). Já nas etapas de teste e reteste, a voz repete três vezes a pseudopalavra, por exemplo “*Fabel. Fabel. Fabel.*” e o participante deve olhar na tela a figura correspondente. Essas etapas serão explicadas com mais detalhes nas seções 3.5.2 e 3.5.3.

O experimento, assim como os testes de memória e de tradução (esses instrumentos serão explicados na seção 3.4), foram elaborados pela equipe do Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (Labling/UFSC), programado na biblioteca JavaScript de código aberto jsPsych, por Guilherme Henriques do Carmo, na época membro do Laboratório, bolsista de Iniciação Científica (CNPq) no Laboratório²⁰, e graduando do curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A seguir, detalhamos os instrumentos utilizados na realização dessa pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS

Durante a etapa de coleta de dados, no primeiro encontro, os participantes iniciavam lendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B). Caso concordassem em participar, era dado seguimento na pesquisa, tomando os devidos cuidados para garantir o sigilo, o conforto e outras condições necessárias para a confiabilidade da pesquisa.

Em seguida, os participantes completaram dois questionários. O primeiro questionário, o questionário linguístico (Li *et al.* 2020) (Anexos A e B), foi entregue impresso para que os participantes completassem, e tem o objetivo de compreender a experiência linguística dos participantes, assim como questões de proficiência e uso das línguas que lhe são conhecidas. Já o questionário biográfico (baseado em Toassi, 2012) (Apêndices C e D), foi administrado através de um formulário online, e tem o objetivo de coletar dados de idade, em que momento

²⁰ Projeto coordenado pela professora Mailce Borges Mota. Processo 22781/2021-5 Chamada CNPq/MCTI/FNDCT No 18/2021 – UNIVERSAL - Faixa B - Grupos Consolidados.

os participantes chegaram no Brasil, se participaram e participam de um curso de Português Brasileiro como língua estrangeira, se já tinham contato com a língua antes de vir ao Brasil, etc. Ambos os questionários foram adaptados, direcionando as perguntas para melhor compreender o contexto de aprendizado e uso das línguas, em especial, do Português Brasileiro para falantes e aprendizes em contexto de imigração. Além disso, assim como no estudo de Blair e Morini (2023), os participantes realizaram um teste de memória e uma tarefa de tradução, descritos nas seções 3.4.1 e 3.4.2.

Todos os instrumentos, assim como as instruções durante a coleta de dados, foram apresentados em Português e em Espanhol, para que o participante preenchesse na língua que se sentia mais confortável. A pesquisadora também fez explicações e tirou dúvidas em Português ou Espanhol, conforme a necessidade e o conforto dos participantes.

3.4.1 Tarefa de memória

Após completar os questionários, os participantes realizaram uma tarefa de memória de trabalho (Wechsler, 2013), a tarefa de dígitos, para que se pudesse registrar potenciais diferenças na habilidade dos participantes em lembrar as palavras e determinar se a capacidade de memória de trabalho dos participantes pode influenciar na aprendizagem de palavras novas. Essa tarefa acontecia em duas condições: a ordem direta e a ordem inversa. Na condição em ordem direta, era explicado aos participantes de forma oral que eles iniciaram uma tarefa de memória em que veriam uma sequência de números, e eles deveriam se recordar da sequência e repeti-la. As mesmas instruções apareciam na tela antes de a tarefa começar.

Dessa forma, os participantes viam uma sequência de números e deveriam se lembrar dela, para depois repeti-la, escrevendo a sequência num campo de texto que surgia, conforme figura 6 abaixo, utilizando o mouse. Cada número aparecia durante 1 segundo, e as sequências numéricas iniciavam com duas sequências de dois dígitos, em seguida duas de 3, duas de 4, podendo chegar até 9.

Figura 6 - Tarefa de memória

9

Escriba la secuencia:

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Borrar ✕ Seguir →

Fonte: elaborado pela equipe do experimento

A pontuação se deu através de dois aspectos: para cada sequência correta, o participante recebia 1 ponto (essa pontuação é chamada pontos brutos de dígitos, ou DIOD²¹), podendo receber no máximo 16 pontos. Observa-se também a maior sequência pontuada (sequência maior de dígitos, ou UDIOD²²), que é o número de dígitos repetidos corretamente na última tentativa, podendo ser, no máximo 9 dígitos. O teste era interrompido quando o participante atingia 0 ponto nas duas tentativas de uma mesma quantidade de dígitos.

Em seguida, os participantes completaram a tarefa na condição de ordem inversa. Nessa, os participantes recebiam a instrução de que veriam novamente uma sequência de dígitos, mas deveriam digitá-la de trás para frente. Nessa etapa, os participantes respondiam duas rodadas de 2 dígitos como treinamento.

A pontuação se deu da mesma maneira, com o total de pontos obtidos, somando 1 ponto a cada sequência respondida corretamente (DIOI²³), podendo obter no máximo 16 pontos, e a observação da sequência maior de dígitos (UDIOI²⁴), podendo ser no máximo 8 dígitos. Assim como na ordem direta, o teste era interrompido quando o participante obtivesse 0 ponto nas duas tentativas de uma mesma quantidade de dígitos.

Antes de iniciar o experimento, os participantes completaram ainda a tarefa de tradução, descrita na próxima seção.

²¹ DIOD = Total de pontos brutos de dígitos ordem direta.

²² UDIOD = Sequência maior de dígitos ordem direta.

²³ DIOI = Total de pontos brutos de dígitos ordem inversa.

²⁴ UDIOI = Sequência maior de dígitos ordem inversa.

3.4.2 Tarefa de tradução

Antes de iniciar a chamada de vídeo e o experimento, os participantes completaram mais um instrumento, a tarefa de tradução. Assim como em Blair e Morini (2023), o objetivo dessa tarefa foi averiguar quão familiares os participantes eram com as palavras/objetos familiares. Nesta etapa, surgiam na tela as palavras familiares (Apêndice H) utilizadas no estudo, em Português, junto a um campo de texto, conforme figura 7 abaixo. Nesse campo, os participantes deveriam digitar a tradução em Espanhol dessas palavras. Os participantes recebiam instruções de que veriam palavras em Português e deveriam escrevê-las em Espanhol, e as mesmas instruções surgiam na tela de forma escrita.

Figura 7 - Tarefa de tradução

O diagrama ilustra a interface da tarefa de tradução, organizada em duas colunas principais: CADEIRA e JANELA. Cada coluna contém um campo de entrada de texto, ambos rotulados como 'TRADUCCIÓN'. Abaixo de cada campo de texto, há um botão retangular com o texto 'SIGUIENTE'.

Fonte: elaborado pela equipe do experimento

Nessa tarefa, cada palavra traduzida adequadamente contabiliza 1 ponto. As traduções foram consideradas corretas se as respostas levassem o participante a uma identificação adequada do objeto. Dessa forma, por exemplo, se escreveram “auto” ao invés de “coche”, a tradução era considerada correta. Cada participante poderia receber no máximo 16 pontos e no mínimo 0 ponto.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

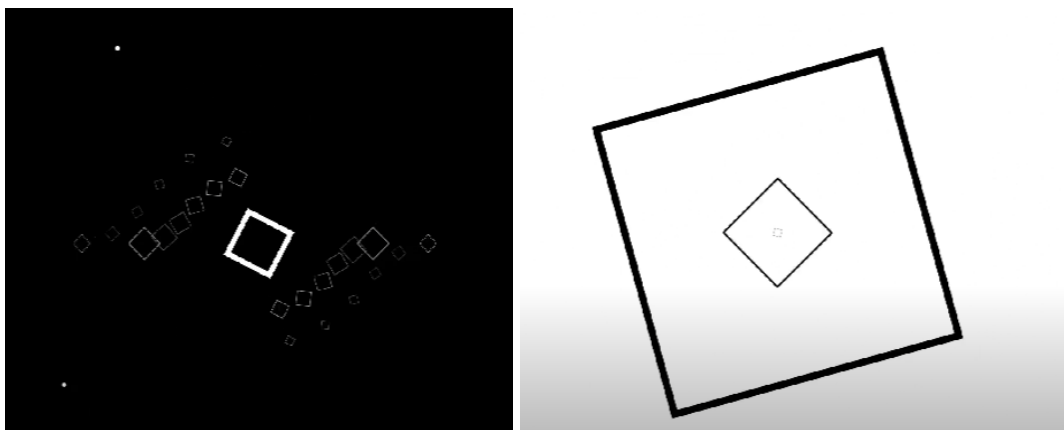
Antecedendo a etapa de coleta de dados, convidamos os participantes voluntários ao estudo. Para isso, divulgamos a pesquisa em redes sociais e em cartazes na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, além de pedir aos participantes que convidassem pessoas que conhecessem e que tivessem interesse em participar do estudo. Para a realização do experimento, os participantes e os pesquisadores se encontraram no Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing/UFSC) presencialmente em dois momentos

agendados. Na primeira visita, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B) e foram aplicados os instrumentos de questionários biográfico e linguístico, tarefa de memória e tarefa de tradução. Em seguida, o experimento foi realizado. Na segunda visita, os participantes repetiram a etapa de testes do experimento. Os instrumentos e as diferentes etapas do experimento serão descritas nas seções a seguir.

O experimento aconteceu no laboratório, um ambiente silencioso, sem distrações e com boa iluminação. Antes de iniciar o experimento, iniciamos uma chamada de vídeo e a gravação da chamada, para análise *offline*. Nesse momento, o participante ainda compartilhou a tela para que os pesquisadores pudessem assistir ao experimento e foi iniciada a gravação.

Para garantir que não houvesse problemas de iluminação que impedissem a captação da imagem dos participantes e que fosse possível ver pela gravação o direcionamento de seu olhar, e de que os participantes conseguissem ouvir o experimento normalmente, realizamos um teste de luz, câmera e áudio, em que os participantes assistiram um vídeo de cerca de 80 segundos de animação gráfica em que surgem formas geométricas e o fundo alterna entre branco e preto (Figura 8). Nesse momento, os pesquisadores observaram a gravação do rosto do participante e fizeram ajustes necessários na iluminação, posicionamento de câmera e volume do som.

Figura 8 - Teste de luz, câmera e áudio



Fonte: vídeo do Youtube, 6 jul. 2022.

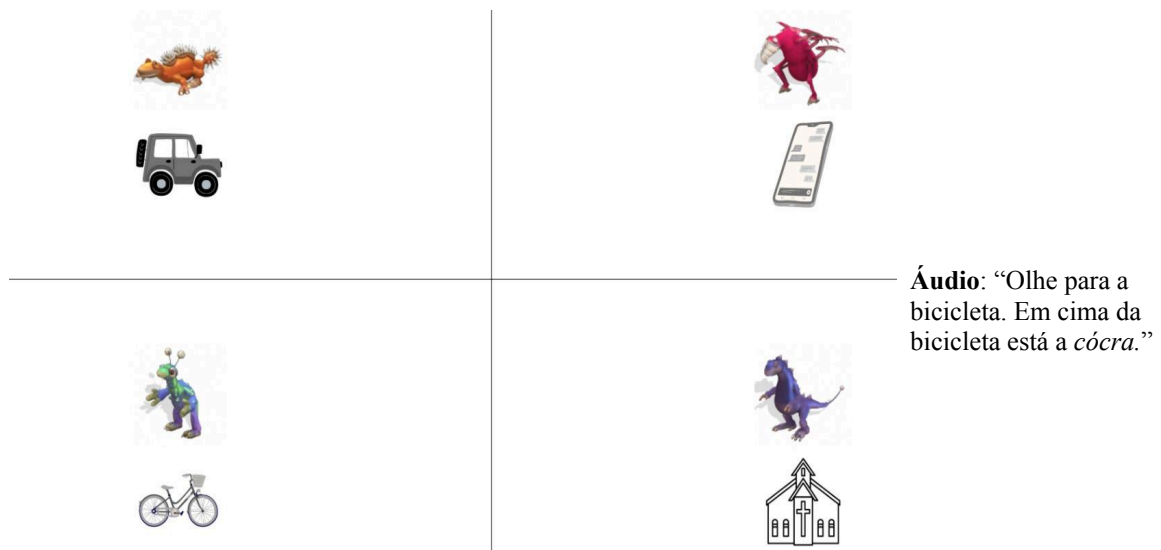
Em seguida, demos início às etapas do experimento, descritas nas seções a seguir.

3.5.1 Tarefa de aprendizado de palavras

Dando início ao experimento, a etapa de aprendizado de palavras foi dividida em quatro blocos, cada um representando uma das seguintes condições linguísticas e experimentais: (1) somente Espanhol, (2) somente Português, (3) alternância de Espanhol para Português e (4) alternância de Português para Espanhol. Como em Blair e Morini (2023), cada bloco apresentou 8 criaturas-nomes através de 8 rodadas (em inglês *trials*) de aprendizado, em que se utilizou duas rodadas idênticas para cada criatura fictícia, para que o participante fosse suficientemente exposto a todas as criaturas fictícias e seus nomes. Dessa forma, todos os participantes foram expostos a todas as 32 pseudopalavras, cada uma pareada a uma das 32 criaturas-alvo.

Em cada rodada, durante a etapa de aprendizado, quatro criaturas fictícias, uma alvo e três não-alvo, pareadas com os objetos de referência foram apresentadas por vez, separadas nos quatro cantos da tela, como podemos observar na Figura 9 abaixo:

Figura 9 - Etapa de aprendizado de palavras



Fonte: elaborado pela equipe do experimento

Os participantes ouviam uma voz gravada em Português, Espanhol ou alternando entre as línguas, de acordo com a condição do bloco, falando uma sentença que os orienta a olhar para o canto da tela em que há um dos objetos familiares, nomeando também as criaturas fictícias que acompanham os objetos. As sentenças alternadas apresentavam uma sentença com *code-switching* intra-sentencial. Em todas as condições, as sentenças seguiram sempre a

estrutura: “Olhe para a/o _____. Em cima da/do _____ está a/o _____.”, como representado no Quadro 4:

Quadro 4 - Estrutura de sentenças da etapa de aprendizado de palavras

Condição experimental	Estrutura sentença-base	Exemplo
Português	Olhe para a/o _____. Em cima da/do _____ está a/o _____.	Olhe para a bicicleta. Em cima da bicicleta está a <u>cócra</u> .
Espanhol	Mira la/el _____. Sobre la/el _____ está la/el _____.	Mira la bicicleta. Sobre la bicicleta está la <u>richa</u> .
Alternada Português - Espanhol	Olhe para a/o _____. Em cima da/do _____ está a/o _____.	Olhe para a bicicleta. Em cima da bicicleta está a <u>richa</u> .
Alternada Espanhol - Português	Mira la/el _____. Sobre la/el _____ está la/el _____.	Mira la bicicleta. Sobre la bicicleta está la <u>cócra</u> .

Fonte: elaborado pela autora

Os participantes deveriam identificar o objeto de referência e utilizar esse conhecimento para aprender os nomes das criaturas fictícias. A alternância de línguas foi baseada nas características fonotáticas diferentes entre as duas línguas durante a sentença e a palavra alvo.

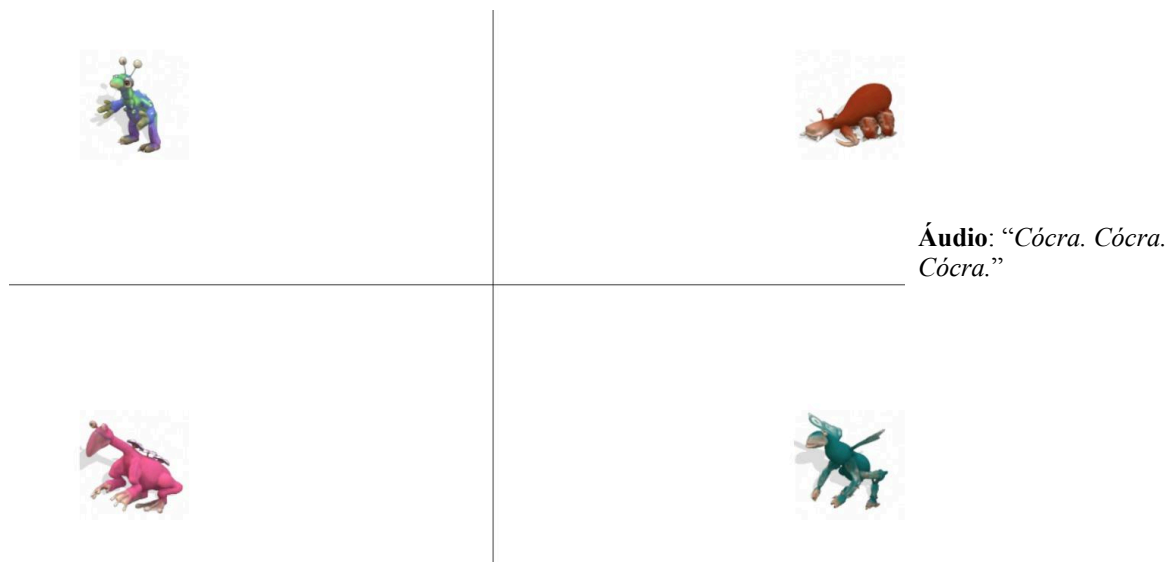
Seguindo os procedimentos de Blair e Morini (2023), as imagens apareceram 500 ms antes do início do estímulo auditivo e a palavra-alvo foi apresentada sempre no fim da sentença, seguindo a estrutura. Cada rodada teve a duração de 7 segundos, tanto na etapa de aprendizado, quanto na etapa de testes. Foram balanceados tanto na etapa de aprendizado quanto nas etapas de testes: a ordem das condições linguísticas (qual condição acontece primeiro, qual em segundo, etc.); a localização do item-alvo; o gênero das palavras familiares e das palavras-alvo; o pareamento de palavra-alvo e palavra familiar; o agrupamento das imagens e das palavras-alvo. Entre as rodadas, surgia na tela um fundo preto com uma cruz de fixação com duração de 3 segundos, com o objetivo de captar a atenção do participante no centro da tela e fornecer um contraste de luz, indicando o fim de cada rodada e início da próxima.

Em cada bloco, imediatamente após as 8 rodadas de aprendizado, o aprendizado das palavras é avaliado na etapa de teste, descrita na próxima seção.

3.5.2 Teste

Imediatamente após cada bloco da etapa de aprendizado, como no trabalho de Blair e Morini (2023), inicia-se a etapa de teste, em que é testada a habilidade do participante em identificar as criaturas/palavras aprendidas, determinada a partir do direcionamento do olhar. Em cada rodada, quatro criaturas, duas alvo e duas não-alvo, aparecem na tela sem os objetos de referência, como podemos verificar na Figura 10. O áudio, dessa vez, apenas com o nome de uma criatura-alvo, surge 1 segundo após o aparecimento das imagens. O participante ouve a pseudopalavra sem a sentença três vezes consecutivas, por exemplo “Cócra. Cócra. Cócra.”. Essa sequência se repetiu em oito rodadas, uma rodada para cada criatura-palavra-alvo aprendida no bloco, concluindo um bloco.

Figura 10 - Etapa de testes



Fonte: elaborado pela equipe do experimento

Na primeira visita, os quatro blocos repetiram esse mesmo padrão, de etapa de aprendizado e, em seguida, etapa de testes, cada bloco em uma condição linguística e experimental diferente. As condições e o balanceamento também seguiram a mesma estrutura da etapa anterior. Após o fim do experimento, a gravação foi baixada no computador da pesquisadora para análise *offline*.

3.5.3 Reteste

A reaplicação do experimento, ou etapa de reteste, aconteceu de 1 a 3 dias depois da etapa de teste, na segunda visita. Dos 8 participantes analisados, 5 participantes realizaram o reteste depois de 1 dia e 3 participantes depois de 2 dias.

Nesse encontro, assim como no encontro anterior, foi realizado um teste de imagem e som e, em seguida, iniciou-se a gravação da chamada de vídeo. Nessa etapa de reteste, os participantes repetiram os procedimentos da etapa de testes. Os participantes ouviam o nome da criatura/palavra-alvo, e deveriam olhar para a criatura que julgavam ser a correta. Os participantes viram as rodadas na mesma ordem da etapa anterior. Foram apresentadas as 32 criaturas-nomes aprendidas no primeiro encontro.

3.6 ESTUDO PILOTO

Antes de iniciarmos a etapa de convocação de participantes para participar do estudo, realizamos um estudo piloto. Nele, cinco participantes brasileiros voluntários fizeram o passo a passo do experimento a fim de testar a conexão com a internet, luz, som e posicionamento do computador. Além disso, nessa etapa testamos todo o passo a passo da coleta de dados, como a testagem da aplicação dos instrumentos, verificamos se as instruções estavam claras, quanto tempo demoravam as tarefas e se o experimento estava funcionando conforme o esperado.

3.7 ANÁLISE DE DADOS

Seguindo os procedimentos em Blair e Morini (2023), os vídeos dos participantes foram baixados ao fim da coleta de dados e analisados de forma *offline* no *software* Datavyu (Datavyu, 2014), uma ferramenta para análise e codificação de vídeos. Além disso, as tarefas de tradução e de memória foram avaliadas, assim como os questionários.

Para verificar a performance durante as etapas de teste e reteste, analisamos o direcionamento do olhar do participante, calculando a acurácia numa janela de tempo de 5760 ms²⁵. Conforme Blair e Morini (2023), entende-se como a acurácia a proporção de tempo da

²⁵ Em Blair e Morini (2023, p. 1038), as autoras utilizam uma janela de análise com duração de 5860 ms. Entretanto, as mesmas especificam que o tempo de duração da rodada é de 7 segundos, o estímulo auditivo

duração do olhar dos participantes para a imagem-alvo durante as etapas de teste e reteste. A proporção refere-se ao tempo de olhar direcionado à figura-alvo dividido pela duração da janela de análise, como ilustrado na figura 11 a seguir:

Figura 11 - Cálculo de proporção

$$\text{Proporção} = \left(\frac{\text{Olhar direcionado à figura-alvo}}{\text{Total da rodada}} \right) \times 100$$

Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, por exemplo, se em uma rodada o participante olhou para a figura alvo durante 3000 milissegundos (ou 3 segundos), dividimos 3000 por 5760 (valor total do tempo de análise). Nesse caso, a proporção fica no valor de 0,52. Em seguida, multiplicamos por 100, de forma a facilitar a apresentação dos dados de acurácia. Nesse caso, por exemplo, o participante olhou para a figura alvo durante 52% do tempo da janela de análise.

A janela de análise foi definida considerando que cada rodada tinha duração de 7 segundos, iniciamos após 1240 ms do início da rodada. Essa escolha se justifica pois o estímulo auditivo surgia 1 segundo após o início da rodada. Os 240 ms restantes foram definidos considerando o intervalo de 200 a 250 ms que leva para um indivíduo adulto realizar um movimento sacádico²⁶. Ainda seguindo os passos de análise de Blair e Morini (2023), a análise se deu até o fim da rodada, já que os participantes mantinham o foco do olhar no item-alvo até o fim da rodada.

O procedimento de análise se mostrou uma tarefa bastante complexa. O *software* Datavyu permitia uma análise em formato *frame-by-frame*, mas esse foi um procedimento que demandava bastante atenção e tempo. Além disso, o *software* era pouco intuitivo, e aprender a realizar todos os procedimentos de análise demandou tempo. Em função da complexidade desse tipo de análise e dos prazos para finalizar o mestrado, optamos por realizar a análise dos vídeos de 8 participantes. Para trabalhos futuros, pretendemos realizar a análise dos 16 participantes restantes.

surge após 1 segundo, e a análise inicia 240 ms após o início do estímulo auditivo. Por essa razão, mantivemos essas orientações, resultando no tempo de análise de 5760 ms.

²⁶ O movimento sacádico trata do movimento do conjunto ocular que ocorre, por exemplo, durante a leitura.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS

No que trata dos aspectos éticos, destacamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE²⁷: 80101024.3.0000.0121). Comprometemo-nos a zelar pela confidencialidade dos dados e privacidade dos participantes de acordo com a Resolução CNS 510/2016 para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018). Todos os participantes, como já descrito, foram esclarecidos quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa e concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É importante ressaltar que, antes da coleta de dados iniciar, os participantes foram informados quanto aos procedimentos da pesquisa, leram o TCLE, e indicaram a concordância em participar da pesquisa.

²⁷ CAAE = Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alternância de línguas é um fenômeno comum da manifestação linguística de bilíngues. Entretanto, como apontam Blair e Morini (2023, p. 1041), há poucos estudos que examinam diretamente o impacto do fenômeno de *code-switching* no aprendizado de vocabulário para aprendizes adultos de segunda língua. Neste trabalho, conduzimos um experimento psicolinguístico de aprendizagem de pseudopalavras com o objetivo de compreender o papel do fenômeno de alternância de línguas no aprendizado de vocabulário por falantes adultos nativos de Espanhol aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua.

Este trabalho, adaptado do estudo de Blair e Morini (2023), consiste na aplicação de um experimento de aprendizado de palavras que testa o aprendizado de 32 pseudopalavras em dois momentos, separados de 1 a 3 dias, em quatro condições linguístico-experimentais: (i) somente em Espanhol; (ii) somente em Português; (iv) alternado de Espanhol para Português; e (iv) alternado de Português para Espanhol. Nosso objetivo geral é investigar o papel da alternância de línguas como recurso de aprendizagem de vocabulário por falantes adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua. Nossos objetivos específicos são (1) investigar como a alternância de línguas influencia o aprendizado de vocabulário por adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua; (2) explorar a forma como o contexto de aprendizado atua no aprendizado de vocabulário; e (3) observar se a direção da alternância de línguas influencia na compreensão e aprendizado de vocabulário em segunda língua.

4.1 RESULTADOS

Em nossa análise, avaliamos a habilidade dos participantes em reconhecer as palavras aprendidas em cada uma das condições. Utilizamos como parâmetro de análise o direcionamento do olhar dos participantes durante as etapas de teste e reteste. Além de observarmos a acurácia nessas etapas, a tarefa de tradução e a tarefa de memória foram analisadas. A seguir, apresentamos nossa análise, buscando refletir sobre essas questões, apresentando inicialmente os resultados da tarefa de tradução e da tarefa de memória, e em seguida, apresentamos a análise da acurácia das etapas de teste e reteste.

No que trata da tarefa de tradução, conforme é possível observar abaixo na tabela 4, os participantes demonstraram conhecer bem as palavras familiares utilizadas no estudo. Duas palavras geraram confusão nos participantes: cadeira/silla, que um participante errou, e janela/ventana, que um participante errou. Comparado ao estudo de Blair e Morini (2023), os participantes tinham mais familiaridade com as palavras, já que conseguiram traduzir em média 98,44% das palavras em Português para Espanhol ($M = 15,75$; $DP = 0,71$).

Tabela 4 - Pontuação da tarefa de tradução, por número de participantes que acertaram

Palavra		
Português	Espanhol	Acertos
Mesa	Mesa	8
Cadeira	Silla	7
Chave	Llave	8
Bicicleta	Bicicleta	8
Janela	Ventana	7
Porta	Puerta	8
Casa	Casa	8
Igreja	Iglesia	8
Celular	Móvil	8
Relógio	Reloj	8
Carro	Coche	8
Gato	Gato	8
Cachorro	Perro	8
Menino	Niño	8
Livro	Libro	8
Computador	Ordenador	8

N= 8

Fonte: elaborado pela autora

Já na tarefa de memória, a pontuação é apresentada através do total de pontos brutos de dígitos ordem direta (DIOD) e ordem inversa (DIOI), e da sequência maior de dígitos da ordem direta (UDIOD) e ordem inversa (UDIOI), conforme explicitado na seção 3.4.1. Como representado na tabela 5 a seguir, os participantes atingiram uma média de cerca de 9 pontos na condição direta ($M = 9,62$; $DP = 1,30$) e na condição inversa atingiram uma média de 11 pontos ($M = 11$; $DP = 3,34$). Esses resultados são altos quando comparados com Blair e Morini, que apresentaram média de 6,4 ($M = 6,4$; $DP = 1,32$) na condição direta e 4,73 na condição inversa ($M = 4,73$; $DP = 1,13$) (Blair; Morini, 2023, p. 1038). Essa diferença sofre

influência do número de participantes analisados, já que em Blair e Morini as autoras analisam a performance de 40 participantes. No anexo I, é possível acessar os resultados dessa tarefa para todos os participantes desse estudo.

Tabela 5 - Pontuação média tarefa de memória

Participante	Ordem direta		Ordem inversa	
	DIOD	UDIOD	DIOI	UDIOI
P01	11	7	14	6
P02	8	6	7	3
P03	9	6	15	8
P04	9	6	14	6
P05	11	7	12	6
P06	11	7	6	2
P07	8	5	10	4
P08	10	7	10	4
Média	9,62	6,37	11	4,87
Desvio padrão	1,30	0,74	3,34	1,96
Mediana	9,5	6,5	11	5

N=8

Fonte: elaborado pela autora

Com relação à tarefa de memória, Blair e Morini explicam que o resultado da tarefa de memória não teve relação com a tarefa de aprendizado²⁸. Por essa razão, e por serem dados de apenas 8 participantes, não realizamos nenhum teste de correlação entre esses resultados e os testes de aprendizado de palavras, não sendo possível determinar, desse modo, se a capacidade de memória de trabalho dos participantes influenciou na aprendizagem de palavras novas.

No experimento de aprendizado de pseudopalavras, buscamos compreender o papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário em segunda língua. Para isso, analisamos a acurácia nas etapas de teste (visita 1) e reteste (visita 2) das palavras aprendidas nas quatro condições linguístico-experimentais.

²⁸ “[...] we did not find that performance on this measure was related to performance on the word learning task.” (Blair; Morini, 2023, p. 1038).

A análise se iniciou pela etapa de testes da primeira visita. Quando comparamos com os resultados de Blair e Morini (2023), percebemos diferenças nos resultados das diferentes condições linguísticas, já que, para as autoras

[...] as palavras aprendidas inteiramente em Inglês (a língua materna dos participantes) tiveram resultados de acurácia mais altos baseados no direcionamento do olhar. [...] O aprendizado nas outras três condições experimentais (i.e. inteiramente em Espanhol, e ambas condições alternadas) tiveram performance similar na visita 1 (Blair; Morini, 2023, p. 1041, tradução nossa).²⁹

Diferentemente, nossa análise indicou que a condição em que os participantes tiveram acurácia mais alta foi a condição alternada com a estrutura na língua materna e a palavra alvo na segunda língua (condição alternada do Espanhol para o Português). Em seguida, temos a condição em Português. Já as condições em Espanhol, e alternada do Português para o Espanhol tiveram resultados mais similares, como podemos notar na tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Acurácia da visita 1, por condição experimental

Participante	Espanhol	Português	Espanhol - Português	Português - Espanhol
P01	40,00	49,75	61,19	50,61
P02	37,44	68,45	71,66	61,01
P03	83,28	67,36	84,70	58,81
P04	27,49	49,21	63,55	33,36
P05	45,11	28,91	64,95	34,28
P06	28,82	39,98	23,71	19,93
P07	39,96	35,79	44,52	32,90
P08	45,54	47,90	84,43	30,02
Média	43,45	48,42	62,34	40,11
Desvio padrão	17,41	14,01	20,33	14,82
Mediana	39,98	48,55	64,25	33,82

N=8

Fonte: elaborado pela autora

²⁹ [...] training words entirely in English (the native language) resulted in greater initial learning based on looking accuracy. [...] Training in the other three conditions (i.e. entirely in Spanish, and both CS conditions) resulted in comparable performance at visit 1.”.

Em seguida, a fim de examinar os efeitos do fenômeno de alternância de línguas na retenção das pseudopalavras aprendidas, examinamos as pontuações da segunda visita. Nossa hipótese era de que, assim como em Blair e Morini, os participantes teriam uma acurácia menor na segunda visita em todas as condições, já que é mais difícil identificar objetos e palavras que foram aprendidas de 1 a 3 dias antes, comparado a imediatamente após o aprendizado. Em nosso estudo isso se reproduziu, seguindo a tendência demonstrada pelas autoras do estudo em que nos baseamos.

Esperávamos também que a condição somente em língua materna tivesse a acurácia mais alta entre as condições linguístico-experimentais nas duas visitas, que as condições alternadas tivessem uma acurácia maior do que a condição somente em segunda língua (nesse caso, na condição somente em Português), e que a condição com acurácia mais baixa seria a condição somente em segunda língua. Curiosamente, como é possível notar na tabela 7, assim como na visita 1, na visita 2, a condição alternada Espanhol - Português teve a acurácia mais alta. Essa e as condições somente em Espanhol e somente em Português se mostraram bastante próximas. Por último, temos novamente a condição alternada de Português para Espanhol com acurácia mais baixa.

Tabela 7 - Acurácia da visita 2, por condição experimental

Participante	Espanhol	Português	Espanhol - Português	Português - Espanhol
P01	58,17	43,91	37,51	45,03
P02	46,14	39,54	44,11	40,18
P03	64,56	42,15	57,85	37,20
P04	20,79	59,42	57,47	52,86
P05	31,51	23,99	47,01	17,61
P06	21,61	27,15	25,74	30,17
P07	23,87	40,17	39,68	24,70
P08	49,56	52,90	61,30	25,95
Média	39,53	41,15	46,33	34,21
Desvio padrão	17,32	11,80	12,14	11,71
Mediana	38,82	41,16	45,56	33,68

N=8

Fonte: elaborado pela autora

4.2 DISCUSSÃO

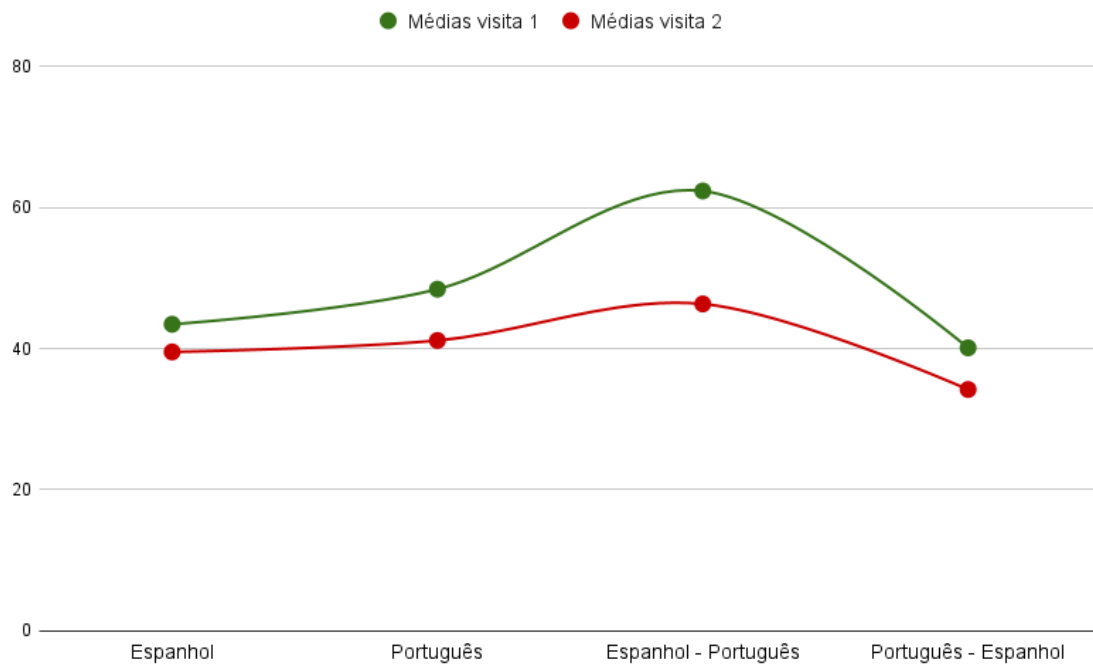
Neste trabalho, temos como objetivo investigar o papel da alternância de línguas como recurso de aprendizagem de vocabulário por falantes adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua. A seguir, descreveremos nossas reflexões no que trata desse objetivo, a partir de nossa análise.

No que trata da visita 1, Blair e Morini apontam em seu estudo que a condição linguística da língua materna dos participantes teve uma acurácia maior, e as condições em segunda língua e alternadas não tiveram tanto impacto no aprendizado imediato de pseudopalavras. Já na segunda visita, as autoras apontam que todas as condições tiveram uma acurácia menor, mas a condição somente em língua materna foi a mais alta entre as condições, em seguida as condições alternadas, e por último, a condição somente em segunda língua, que demonstrou menor retenção. Em seu estudo, a acurácia entre as condições somente em segunda língua e as condições alternadas foi muito parecida na primeira visita, mas na segunda, os participantes demonstraram uma acurácia maior nas condições alternadas, sugerindo que o fenômeno pode ser benéfico para aprendizes iniciantes.

De acordo com a nossa análise, os participantes conseguiram reter palavras em todas as condições experimentais. Os resultados apontam que no que trata do reconhecimento imediato das criaturas/palavras aprendidas, ouvir as sentenças alternadas da língua materna para a língua alvo durante a etapa de aprendizado levou a uma performance melhor quando comparado às outras condições linguísticas para nossos participantes.

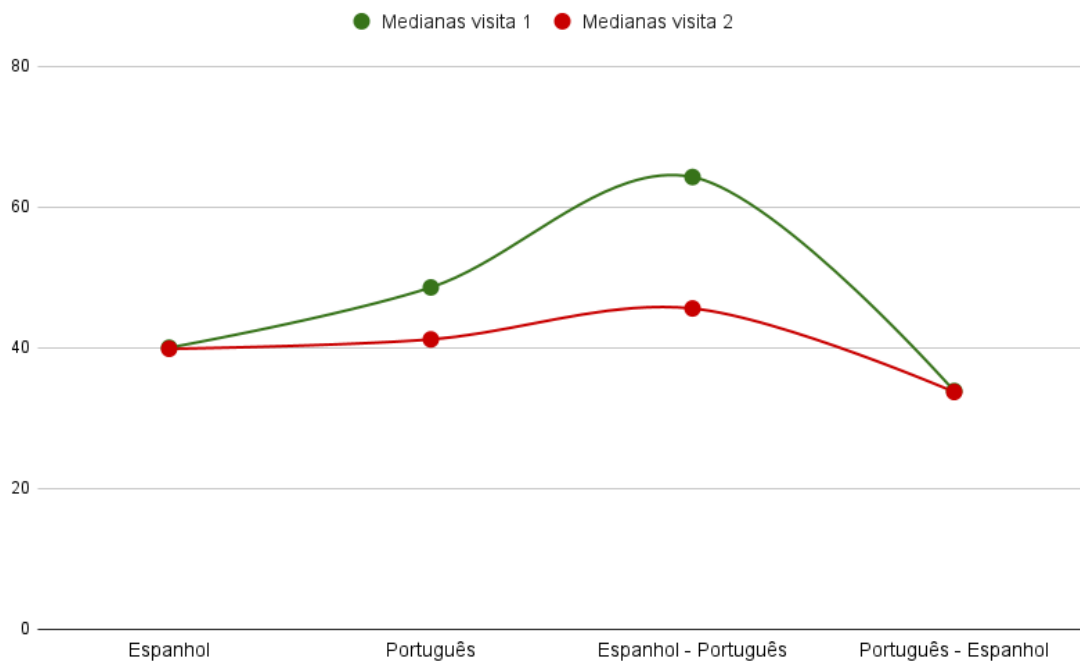
Com relação à acurácia comparando a primeira visita com a segunda, os resultados sugerem que a retenção dos participantes seguiu melhor quando o aprendizado ocorreu na condição alternada Espanhol - Português. Entretanto, a acurácia da condição alternada Espanhol - Português (46,34%) e das condições somente em Espanhol (39,52%) e somente em Português (41,15%) se mostraram bastante similares no reteste, diferente da primeira visita, em que a acurácia da condição alternada Espanhol - Português foi bem mais alta que as outras condições. Na figura 12, a seguir, é possível ver uma representação da diferença de média acurácia da visita 1 para a visita 2. Em seguida, na figura 13, vemos essa comparação com as medianas de acurácia da visita 1 e da visita 2.

Figura 12 - Médias de acurácia por condição por visita



Fonte: elaborado pela autora

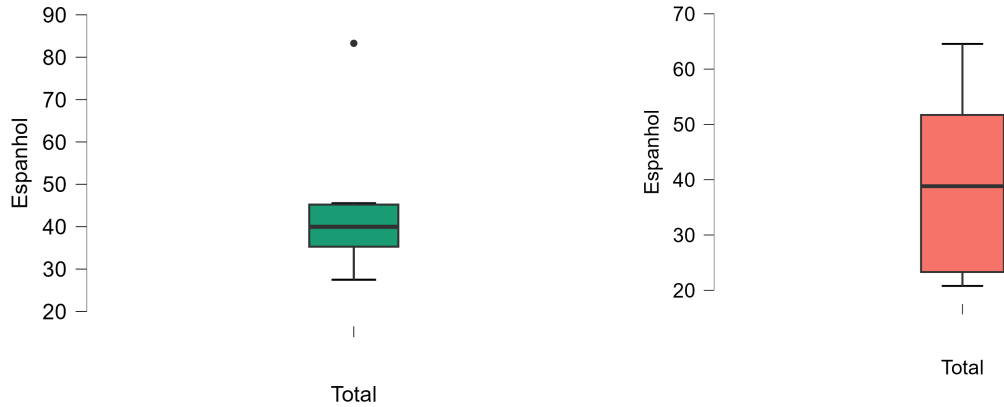
Figura 13 - Medianas de acurácia por condição por visita



Fonte: elaborado pela autora

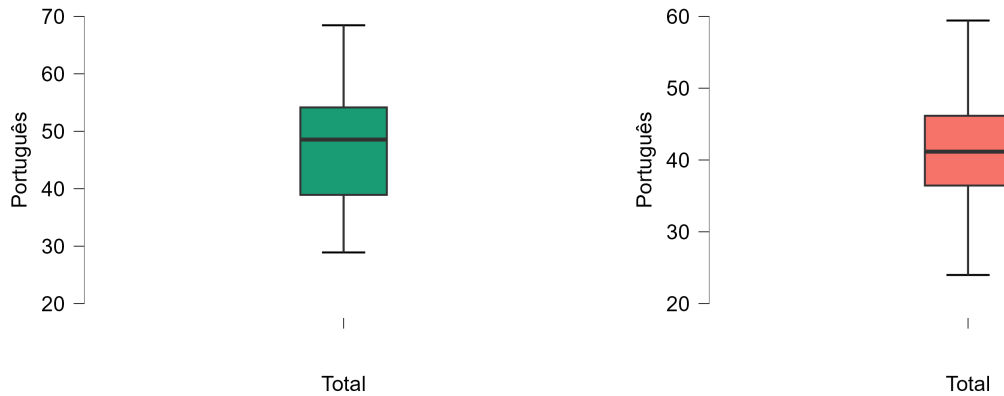
Ainda, podemos visualizar nas figuras 14, 15, 16 e 17 uma representação dos resultados da visita 1 e visita 2 em cada uma das condições linguístico-experimentais. A visita 1 é apresentada à esquerda em verde, e a visita 2 à direita em rosa:

Figura 14 - Acurácia condição Espanhol



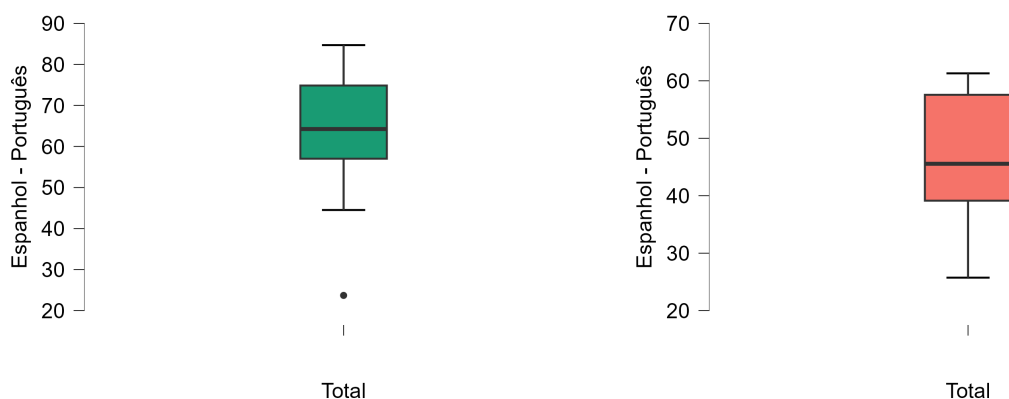
Fonte: elaborado pela autora

Figura 15 - Acurácia condição Português



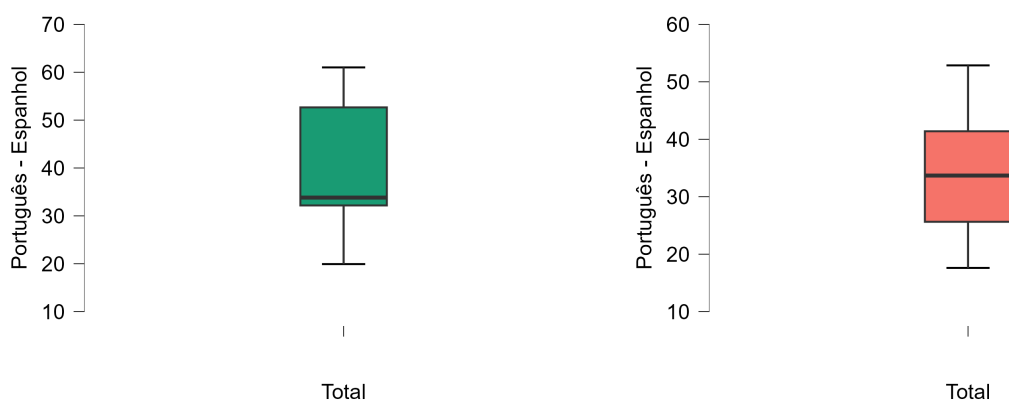
Fonte: elaborado pela autora

Figura 16 - Acurácia condição alternada Espanhol - Português



Fonte: elaborado pela autora

Figura 17 - Acurácia condição alternada Português - Espanhol

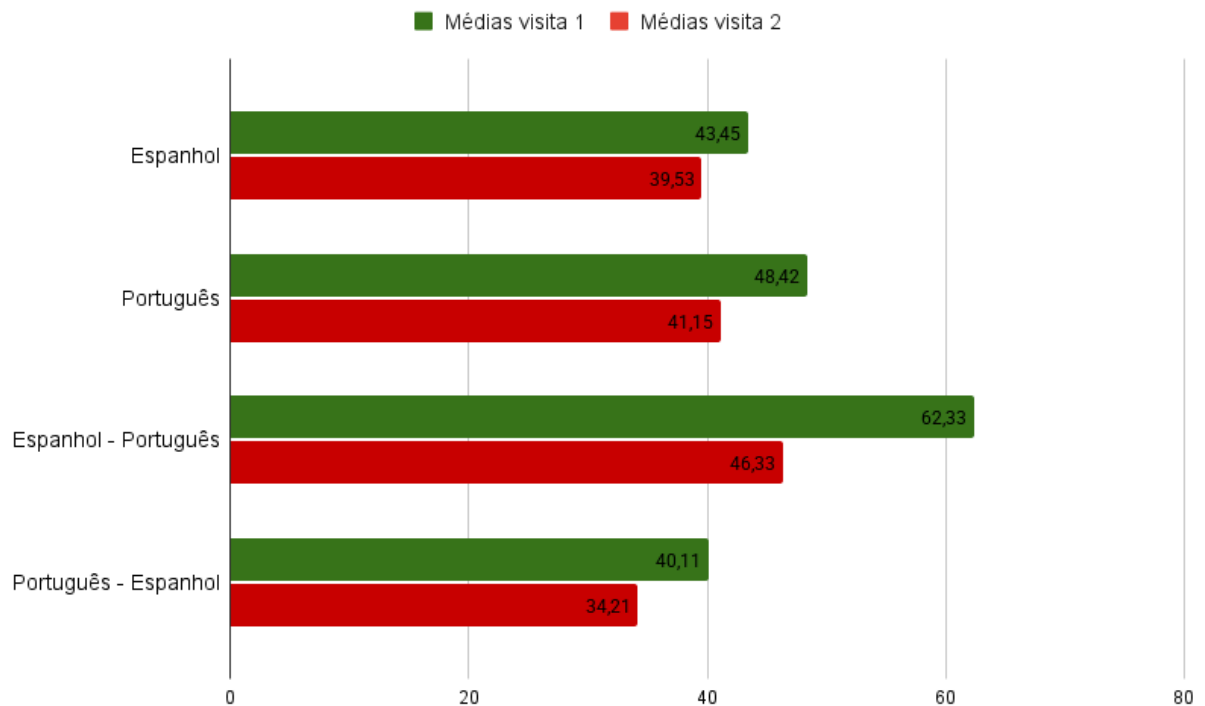


Fonte: elaborado pela autora

Entretanto, apesar de a retenção diminuir nas condições alternadas e somente em Português na visita 2, quando comparamos a diferença de acurácia de uma visita para outra, percebemos que a perda de acurácia é maior em algumas condições. A condição em Espanhol, por exemplo, apesar de não apresentar uma acurácia tão alta na visita 1, demonstra que na segunda visita os participantes apresentaram acurácia muito similar, de 3,92 pontos percentuais a menos na acurácia média. A condição em Português apresentou na visita 2 uma acurácia média de 7 pontos percentuais menor do que na visita 1, enquanto a condição alternada Espanhol - Português teve uma perda maior, de 16 pontos percentuais na segunda visita. A condição alternada Português - Espanhol, por sua vez, teve uma perda menor na

acurácia, de 5,9. Na figura 18 a seguir ilustramos as diferenças de média em todas as condições.

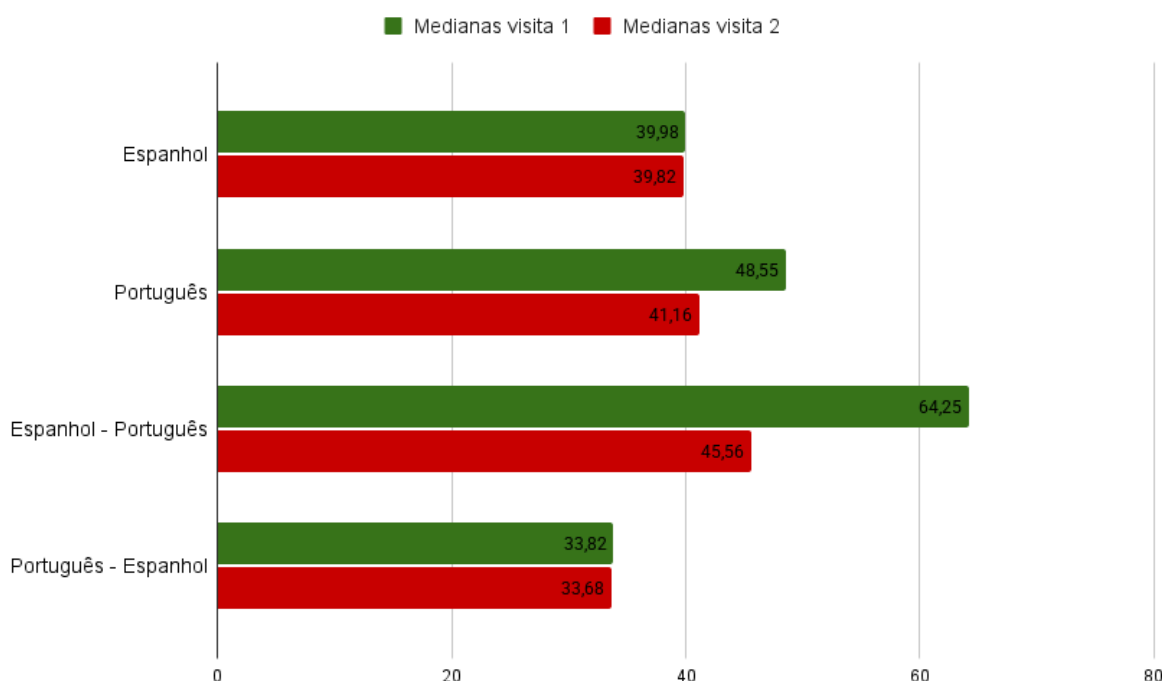
Figura 18 - Diferença de média de acurácia por condição por visita



Fonte: elaborado pela autora

Também é possível observar essa diferença ao comparar a mediana de acurácia em cada uma das condições, como observamos na Figura 19. Enquanto na condição em Espanhol a mediana permanece praticamente igual na segunda visita, com perda de 0,16 ponto percentual, na condição em Português há uma perda de 7,39, na condição alternada Espanhol para Português 18,64. Já a condição alternada do Português para o Espanhol apresenta, assim como na condição somente em Espanhol, uma perda de mediana de acurácia muito pequena, de 0,14 pontos percentuais:

Figura 19 - Diferença de mediana de acurácia por condição por visita



Fonte: elaborado pela autora

Observando de que forma a direção da alternância pode influenciar no aprendizado e retenção de vocabulário, em Blair e Monini, o aprendizado imediato não teve influência do fenômeno de alternância de línguas, e a retenção da segunda visita mostrou essa influência, mas não da direção do *code-switching*. Já nossos resultados demonstraram que a direção das condições alternadas teve uma grande diferença, e que a condição experimental somente na segunda língua nem sempre teve acurácia menor do que as condições alternadas. A condição alternada do Espanhol para o Português demonstrou acurácia mais alta tanto imediatamente após o aprendizado, quanto na segunda visita, que ocorreu entre 1 e 3 dias depois. Contudo, a condição alternada do Português para o Espanhol em ambas as visitas demonstrou a menor acurácia. Dessa forma, o papel da direção do *code-switching* apresentou resultados diferentes nos dois estudos.

Ainda contrastando com os resultados em Blair e Morini, as autoras demonstraram em seu estudo que a acurácia na segunda visita foi maior nas condições alternadas do que na condição somente em segunda língua. Por sua vez, em nosso trabalho, a condição alternada de Português para Espanhol demonstrou resultados mais baixos do que a condição somente em

Português. Contudo, a condição alternada Português - Espanhol também demonstrou uma perda de acurácia pequena comparando o reteste com o teste. Isso sugere que, para nossos participantes, a direção da alternância influenciou na retenção das palavras aprendidas.

Uma possibilidade para explicar a retenção aumentada na condição alternada do Espanhol para o Português pode ser que a alternância de línguas aumentou a saliência fonológica da palavra alvo (Blair e Morini, 2023, p. 1042). De acordo com a *Noticing hypothesis* (Schmidt, 1990), aprendizes de uma segunda língua percebem diferentes características da língua alvo durante o aprendizado e dão ênfase a elas. Dessa forma, o fenômeno de alternância tem a possibilidade de salientar em uma sentença as características fonológicas de uma palavra em outra língua, facilitando o aprendizado. Entretanto, pode haver uma dificuldade maior em dar ênfase nas características da língua materna numa sentença alternada da segunda língua para a língua materna (condição alternada do Português para o Espanhol), o que pode explicar o nível de acurácia mais baixo nessa condição.

Explorando o contexto de aprendizado em nossos resultados, uma possibilidade para explicar essa diferença em nossos resultados é a proficiência em segunda língua. Em Blair e Morini, os participantes eram aprendizes iniciantes em um curso de Espanhol como segunda língua. Em nosso estudo, como os participantes estavam em contexto de imersão, mesmo não estando há muito tempo no Brasil, sua proficiência poderia ser maior do que a dos participantes em Blair e Morini. Alguns participantes frequentaram e/ou frequentavam cursos de Português Brasileiro como segunda língua e, ao ter uma instrução formal da língua em contexto de imersão, podem ter atingido diferentes níveis de conhecimento de vocabulário, gramática, e proficiência. Dessa forma, a proficiência da segunda língua em nossos participantes não era um fator homogêneo, e pode ter influenciado em nossos resultados.

Outro fator que deve atuar nos resultados é a similaridade entre as línguas. De forma a calcular quão similares duas línguas são, nos utilizamos de uma plataforma que quantifica de forma automatizada o grau de parentesco entre diferentes línguas a partir de um modelo probabilístico³⁰. Essa plataforma nos indica um número entre 1 e 100 ao comparar duas línguas. Quanto mais baixo o valor, mais similaridade entre essas línguas foram contabilizadas pela plataforma. Ao comparar Inglês e Espanhol, por exemplo, temos uma familiaridade de valor de 59,3. Ao comparar Português e Espanhol, por sua vez, temos um resultado de 16,7, demonstrando que são línguas muito similares. Por serem línguas tão

³⁰ Para a realização dessa análise, utilizamos o site elinguistics.net, elaborado por Vincent Beaufils, 2013.

similares, é possível que a saliência fonológica explicada pela *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990) não tenha sido tão grande, a ponto de os participantes notarem as diferenças causadas pela alternância de línguas na etapa de aprendizado.

Há algumas limitações em nosso trabalho que devem ser levadas em consideração para futuras pesquisas. Por conta do número reduzido de participantes analisados, não descreveremos aqui os resultados de testes de estatística inferencial. Para futuras pesquisas, uma análise de um grupo maior de participantes e um estudo de estatística inferencial se mostram pertinentes a fim de melhor compreender os efeitos da alternância de língua para o aprendizado de pseudopalavras.

Tratando da similaridade entre Português e Espanhol, como podemos observar na tarefa de tradução (tabela 4), os participantes conheciam bem as palavras familiares utilizadas. Entretanto, nesse estudo não fizemos um controle cognato das palavras familiares, o que também é um fator que pode ter influenciado nos resultados, o que pode ser uma limitação na compreensão dos nossos resultados.

Assim como Blair e Morini (2023, p. 1043), destacamos que a forma como os participantes aprenderam as palavras-alvo, ou seja, através do pareamento com objetos, dificilmente acontece em um cenário de aprendizado de vocabulário do mundo real, ou de uma aula de segunda língua. Em sala de aula, geralmente o vocabulário é ensinado através de materiais didáticos, atividades em grupo e atividades em sala de aula, em diferentes momentos, de forma que o estudante tenha contato com as palavras novas em diferentes contextos. Além disso, a avaliação do aprendizado dos participantes dificilmente se dá em uma atividade imediata após o aprendizado, com as palavras-alvo isoladas de uma sentença, ou a partir apenas do reconhecimento da imagem referente ao novo vocabulário. Uma avaliação em sala de aula leva em consideração a leitura, a pronúncia, a escrita, o conhecimento da forma, do significado e do uso da palavra (Nation, 2001), além de avaliar a retenção em períodos mais longos de tempo.

Nesse sentido, corroboramos com Blair e Morini quando dizem que

apesar de nossos resultados mostrarem uma vantagem do uso de *code-switching* na retenção de pseudopalavras nessa tarefa específica, futuros trabalhos devem buscar a análise do impacto do fenômeno no aprendizado de vocabulário em cenários mais

naturais ou no ambiente da sala de aula (Blair; Morini, 2023, p. 1043, tradução nossa).³¹

Por fim, acreditamos que futuras pesquisas devem buscar compreender o papel do fenômeno em uma população mais diversa: falantes de diferentes países de língua espanhola, em diferentes contextos de aprendizagem e imersão na língua, de diferentes idades, de diferentes níveis socioeconômicos e escolaridades e de proficiência variada. É importante ter uma dimensão mais precisa do nível de proficiência dos participantes e um controle cognato das palavras familiares para uma informação mais precisa do papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário de falantes de diferentes níveis de proficiência.

Nossos resultados sugerem que o fenômeno de alternância de língua no ensino de vocabulário em segunda língua sofre influência da língua em que o aprendiz recebe instruções. A partir dos nossos resultados compreendemos que a instrução dada somente na língua materna tem uma retenção aumentada a curto/médio prazo, enquanto as instruções alternadas da língua materna para a segunda língua têm melhores resultados tanto imediatamente quanto na retenção de novo vocabulário para aprendizes mais familiarizados com a segunda língua. Entretanto, a condição alternada da segunda língua para a língua materna apresenta um reconhecimento menor das palavras-alvo, mas em contrapartida, apresenta menor perda na retenção.

Dessa forma, assim como Blair e Morini (2023, p. 1043), acreditamos que a importância e o papel do fenômeno de alternância de línguas deve ser levado em consideração quando pensamos nas práticas de ensino de segunda língua, mais especificamente no uso de segunda língua pelos professores. A língua materna pode e deve ser usada como uma ferramenta no processo de aquisição de vocabulário, especialmente com aprendizes iniciantes.

³¹ “Therefore, while our study results point to a benefit of CS on novel word retention on the particular task presented to participants, future work should aim to examine the impact of CS on vocabulary learning in a more naturalistic or classroom environment.”

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomaremos os objetivos deste trabalho, tentando responder às nossas perguntas de pesquisa. Trataremos ainda das limitações do presente trabalho, assim como refletiremos sobre possíveis caminhos que podem ser tomados em futuras pesquisas.

O presente trabalho tem como foco a investigação do fenômeno de alternância de línguas no processo de aprendizado de uma segunda língua. Nosso objetivo geral é investigar o papel do fenômeno alternância de línguas como recurso de aprendizagem de vocabulário por falantes adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua. Nossos objetivos específicos são investigar como a alternância de línguas influencia o aprendizado de vocabulário por adultos aprendizes de Português Brasileiro como segunda língua; explorar o papel do contexto de aprendizagem de segunda língua no aprendizado de vocabulário; e observar se a direção da alternância de línguas influencia na compreensão e aprendizado de vocabulário em segunda língua.

Em nossa análise, os participantes conseguiram aprender palavras em todas as condições experimentais, assim como reter as palavras aprendidas na segunda visita. Entretanto, é possível notar uma diferença da condição alternada da língua materna para a segunda língua, ou seja, a condição em que a sentença tem estrutura em Espanhol e palavra-alvo em Português, com relação às outras condições. A condição experimental Espanhol - Português mostrou maior acurácia nas visitas 1 e 2. As condições somente em Português, somente em Espanhol e alternada do Português para o Espanhol tiveram acurácia bastante similar na primeira visita.

Entretanto, quando comparamos a média de acurácia da segunda visita com a primeira, vemos que algumas condições linguístico-experimentais tiveram uma perda de acurácia menor, como é o caso da condição em Espanhol. As outras três condições também tiveram uma perda de acurácia na segunda visita, mas em níveis diferentes. As condições alternada Português - Espanhol e somente Português tiveram uma leve perda (5,9 e 7,27, respectivamente), enquanto a condição alternada Espanhol - Português, teve uma perda maior, como observamos na figura 18 no capítulo anterior, de 16 pontos percentuais. Esses resultados sugerem que a alternância, assim como a direção da alternância, tem impacto não apenas no aprendizado imediato, mas também na retenção de vocabulário.

Dois fatores que acreditamos influenciar nossos resultados, quando comparados com os resultados em Blair e Morini (2023), são o contexto de aprendizagem de segunda língua e a similaridade entre a língua materna e segunda língua. A similaridade entre as línguas pode influenciar no fenômeno de *noticing* (Schmidt, 1990), já que quanto mais similares as línguas, mais difícil notar as diferenças fonológicas e prosódicas dentro de uma sentença alternada.

Já tratando o contexto de aprendizado e de aplicação do experimento, é possível que por os participantes do nosso estudo estarem em contexto de imersão, a variável proficiência não tenha sido homogênea, o que pode ter influenciado em nossos resultados. Falantes de segunda língua em situação de imersão, em comparação a aprendizes que têm contato com a segunda língua somente em aulas de língua estrangeira, podem estar mais adaptados às características fonológicas da segunda língua. Nesse sentido, é possível que o fenômeno de alternância de línguas tenha um impacto diferente no aprendizado de vocabulário para falantes de diferentes níveis de proficiência.

É preciso ainda considerar algumas limitações deste trabalho. Uma importante consideração trata da diferença do contexto de ensino e avaliação de aprendizado. Esse tipo de apresentação de vocabulário dificilmente ocorre em uma situação comunicativa real ou numa sala de aula de língua adicional. Ainda, apontamos a falta de uma medida de análise de produção linguística, já que como explica Nation (2001), conhecer uma palavra envolve conhecer questões de forma, significado e uso. Dessa forma, a avaliação de aprendizado nesse contexto está limitada a questões de significado, como conhecimento de conceito e referência. Entretanto, o presente trabalho trata de um estudo experimental, que requer um contexto mais controlado. Em um contexto natural, como o de sala de aula, por exemplo, há muitos fatores que interagem, e podem comprometer os resultados. Consideramos que, apesar de estudos experimentais do aprendizado, produção e compreensão linguística dificilmente possuem condições replicáveis em sala de aula, o que diminui a validade ecológica dos testes, esse é um procedimento comum para controlar as variáveis que podem estar envolvidas. Nesse sentido, espera-se a translação desses resultados para contextos de ensino e aprendizagem de língua.

Um ponto que futuros trabalhos devem tentar aprimorar é apresentar uma análise de um número maior de participantes, refletindo também a partir de uma análise estatística inferencial o papel do fenômeno no aprendizado de vocabulário de segunda língua. Ainda,

consideramos que um conjunto de falantes mais homogêneo poderia possibilitar um melhor controle dos fenômenos envolvidos nos resultados.

À vista da exploração dos resultados, fazemos ainda um convite à reflexão sobre o papel do contexto de aprendizagem na aquisição de vocabulário. Grosjean (2008) nos apresenta o conceito de *continuum* bilíngue, em que o falante bilíngue pode estar em diferentes pontos de um *continuum* situacional, levando-o a modos bilíngues diferentes. Em um contexto de imersão, o falante bilíngue está com mais frequência no modo bilíngue, o que pode ter um efeito diferente no processamento linguístico. Dessa forma, o falante pode estar mais acostumado às diferentes características das línguas que utiliza, e às características dessas línguas em contato.

Ainda, a semelhança entre as línguas, é um fator que deve ser levado em consideração ao pensar no processo de aprendizagem de vocabulário. Em um contexto de imersão, um falante bilíngue que tem uma língua materna muito similar à segunda língua percebe as características das duas línguas de forma distinta de um falante bilíngue aprendiz iniciante em contexto formal de uma língua mais distante e menos semelhante.

A imigração é um fenômeno presente no Brasil há décadas. Grupos de pessoas de diferentes origens chegam ao Brasil trazendo sua cultura, costumes e línguas, ampliando o cenário do multilinguismo no Brasil. Um dos principais obstáculos para acesso a direitos e serviços por pessoas imigrantes é a língua. Dessa forma, é importante observar os fenômenos linguísticos característicos de falantes bilíngues e o seu impacto no aprendizado de línguas.

A alternância de línguas, fenômeno comum e presente nas interações multilíngues, foi por muito tempo considerada um erro e um obstáculo para a aprendizagem efetiva de um novo idioma. Neste trabalho, buscamos refletir sobre o impacto desse fenômeno no aprendizado de segunda língua. Tratamos especificamente do aprendizado de vocabulário, aspecto fundamental para a aquisição de segunda língua, inclusive na aquisição de conhecimentos gramaticais de uma língua.

Ao aprender palavras em uma segunda língua, os conhecimentos das diferentes línguas do falante interagem, e são influenciados por fatores linguísticos, psicológicos e sociológicos. Nesse sentido, compreender o aprendizado de vocabulário de Português Brasileiro como segunda língua por falantes nativos de Espanhol através de uma abordagem psicolinguística

possibilita refletir sobre aspectos que podem interferir e contribuir com um aprendizado efetivo de segunda língua.

Consideramos que a replicação é um empreendimento complexo, mas fundamental para a compreensão de fenômenos linguísticos comuns aos bilíngues e seu papel em diferentes grupos. Replicar se torna um motivador à reflexão sobre as características de diferentes grupos linguísticos e a forma como um fenômeno como a alternância de línguas pode impactar no aprendizado de vocabulário de cada um desses grupos.

Uma compreensão mais ampla do papel da alternância de línguas no ensino e aprendizagem de Português Brasileiro como língua de acolhimento se torna essencial, a fim de criar políticas de ensino de língua que sejam efetivas e contribuam com melhores condições de adaptação das pessoas que migram para o Brasil e aqui se estabelecem. Convidamos à reflexão do fenômeno de alternância de línguas em aulas de língua como uma manifestação linguística comum a falantes e comunidades bilíngues, usada para compartilhar identidade linguística e transitar entre as diferentes línguas e os status sociais que elas ocupam (Bullock e Toribio, 2009). Dessa forma, pensar em práticas de ensino de línguas, que levem em consideração as características linguísticas desses falantes de forma crítica e respeitosa pode ser uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ACNUR - ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS. Dados sobre o refúgio no Brasil. Disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 17 out. 2023.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A.; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia. H. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93 - 116, 2013.
- ALTENHOFEN, Cléo V; MARGOTTI, Felício W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 289-315. 2011.
- ALVES, Fernanda da Costa. **The Influence of L1 and L2 phonological awareness on L2 vocabulary learning**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2022.
- AMADO, Rosana de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, p. 6 - 14, 2013.
- BAIL Amelie; MORINI, Giovanna; NEWMAN, Rochelle S. Look at the gato!: Code-switching in speech to toddlers. **Journal of Child Language**, p. 1073-1101, 2015.
- BARBOSA, Keila Coelho. Estratégias para o ensino de fonética e fonologia portuguesa para hispanofalantes. **Fórum Identidades**, v. 37, n. 1, p. 137 - 151, 2023.
- BEAUFILS, Vincent. ELinguistics.net: Quantifying the relatedness between languages, 2013. **eLinguistics.net**. Disponível em <<http://www.elinguistics.net/>>. Acesso em 27 maio 2025.
- BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (eds.), **The handbook of bilingualism and multilingualism**, 2 ed., Wiley-Blackwell. 2013.
- BHATTI, Aisha; SHAMSUDIN, Sarimah; SAID, Seriaznita Binti Mat. Code-switching: A useful foreign language teaching tool in EFL classrooms. **English Language Teaching**, v. 11, n. 6, p. 93 - 101, 2018.
- BLAIR, Mackensie; MORINI, Giovanna. From one language to the other: examining the role of code-switching on vocabulary learning in adult second-language learners. **Second Language Research**, v. 39, n. 4, p. 1027-1048, 2023. doi:10.1177/026765832 21113334
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin LTD. 1933.
- BOLONYAI, Agnes. Code-switching, imperfect acquisition, and attrition. In: BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline(orgs.).**The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching**. Cambridge, UK, p. 253 - 269, 2009.
- BRASIL. Lei 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Lei 13.445, Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm>. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **MJ divulga pesquisa de políticas para migrantes**. 2015. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, 2015. Disponível em <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-aponta-as-dificuldades-na-implementacao-de-politicas-para-migrantes>>. Acesso em 08 jul. 2024.

BRDAREVIC-ČELJO, Amna; AHMETOVIC, Emnijeta; BAJIC, Enisa. Variation in attitudes towards codeswitching and codeswitching frequency among multilingual speakers. **Journal of multilingual and multicultural development**, v. 45, n. 5, 2024. doi: 10.1080/01434632.2021.1983580

BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline. Themes in the study of code-switching. In: BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline(orgs.). **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching**. Cambridge, UK, p. 1 - 17, 2009.

BULTENA, Sybrine; DIJKSTRA, Ton; VAN HELL, Janet G. Language switch costs in sentence comprehension depend on language dominance: Evidence from self-paced reading. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 18, n. 3, p. 453 - 469, 2015.

BUTLER, Yuko G. Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (eds.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Wiley-Blackwell, 2 ed., p. 109 - 136, 2013.

BYERS-HEINLEIN, Krista. Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 16, n. 1, p. 32-48, 2013.

BYERS-HEINLEIN, Krista; MORIN-LESSARD, Elizabeth; LEW-WILLIAMS, Casey. Bilingual infants control their languages as they listen. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 2017.

CAHYANI, Hilda; DE COURCY, Michele; BARNETT, Jenny. Teachers' code-switching in bilingual classrooms: Exploring pedagogical and sociocultural functions. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 4, p. 1-15, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 3º Ed, 2007.

CAMERON, Lynne. **Teaching Language to Young Learners**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

CASAGRANDE, Elisandra de Oliveira. **Representações discursivas de bilinguismo em escolas autodenominadas bilíngues**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade São Francisco - Itatiba, 2017.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; LEMOS SILVA, Sarah. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Série Migrações. Observatório das Migrações

Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; LEMOS SILVA, Sarah. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Mouton de Gruyter, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

CLYNE, Michael George. Triggering and Language Processing. **Canadian Journal of Psychology**, 34 (4), p. 400–406. 1980.

COMIOTTO, Ariela Fátima. **Te parle piú talian ou português?: o fenômeno de code-switching em falantes bilíngues de língua de herança sob a abordagem psicolinguística**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2020.

COOK, Vivian. Premises of multi-competence. In: COOK, Vivian; WEI, Li. (Eds.), **The Cambridge handbook of linguistics multi-competence**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-25, 2016. doi: 10.1017/CBO9781107425965.001

CORDER, S. Pit. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, p. 161 - 170, 1967. doi: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161

CUNHA FILHO, Francisco A.; CUNHA, José Carlos Chaves. As (im)pressões do aprendente no processo de apropriação do português língua estrangeira: proficiência e alternância de línguas em rota de colisão. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 499-522, Niterói, 2017. doi:10.22409/gragoata.v22i42.33482

DABÈNE, Louise; MOORE, Danièle. Bilingual speech of migrant people. In: MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter (eds.), **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. New York: Cambridge University Press, p. 17 - 44, 1995.

DAI, Yuncai. Working memory in L2 sentence processing: the case with relative clause attachment. In: WEN Zhisheng (Edward); MOTA, Mailce Borges; MCNEILL, Arthur. **Working memory in Second Language Acquisition and Processing**. Second Language Acquisition, p. 105 - 124, 2015.

DATAVYU. **Datavyu: a video coding tool**. 2014. New York: Databrary Project, New York University. Disponível em <<https://datavyu.org/>>. Acesso em 10 ago. 2024.

DE BOT, Kees. Defining and assessing multilingualism. In: SCHWIETER, John W.; PARADIS, Michel (eds.), **The handbook of the Neuroscience of multilingualism**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, p. 3 - 18, 2019.

DEWAELE, Jean-Marc; WEI, Li. Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 35, n. 3, p. 235–251, 2014. doi: 10.1080/01434632.2013.859687

ELLIS, Nick C. Introduction to part I: Acquisition. *In*: KROLL, Judith F.; GROOT, Annette M. B. (eds.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. Oxford University Press, p. 3 - 8, 2005.

ELLIS, Nick C.; BEATON, Alan. Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. **Language learning**, p. 559 - 617, 1993.

ENÉAS FILHO, José. **Restrições fonotáticas na estrutura silábica do Português Brasileiro**: possíveis problemas durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Monografia (graduação). UFPB. João Pessoa, 2018.

FINGER, Ingrid. Processamento de segunda língua. *In*: MAIA, Marcus (org.) **Psicolinguística, psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, p. 157 - 169, 2015.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz. Neurociências, psicolinguísticas e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21. *In*: MAIA, Marcus (org.) **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GARDNER-CHLOROS, Penelope. Sociolinguistic factors in code-switching. *In*: BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline(orgs.). **The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching**. Cambridge, UK, p. 97 - 113, 2009.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison (eds.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. Routledge, 2012.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second language acquisition**: an introductory course. Routledge: 2008.

GATHERCOLE, Susan E.; HITCH, Graham J.; SERVICE, Elisabet; MARTIN, Amanda J. Phonological Short-Term Memory and New Word Learning in Children. **Developmental Psychology**. v. 33, n. 6, p. 966 - 979, 1997.

GODFROID, Aline; HOPP, Holger (eds.). **The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics**. Routledge, 2023.

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, Beatriz; SCHMITT, Norbert. Vocabulary Acquisition. *In*: LOEWEN, Shawn; SATO, Masatoshi. **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. Routledge, p. 280 - 298, 2017. Doi: 10.4324/9781315676968

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, François. How Many Are We? On the difficulty of counting people who are bilingual. **Psychology Today**. Atualizado em 4 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201209/how-many-are-we>>. Acesso em: 31 mai. 2023, 2020.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

- GROSJEAN, François; LI, Ping. **The psycholinguistics of Bilingualism**. Willey-Blackwell, 2013.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- HOQUE, Enamul. An introduction to second language acquisition. **Language Acquisition**, p. 1 - 23, 2017.
- HULSTIJN, Jan H. Fundamental issues in the study of second language acquisition. **EUROSLA Yearbook**, v. 7, n. 7, p. 191 - 203, 2007.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em 04 jan. 2024.
- JASP Team**. JASP (Version 0.95.0), 2024. [Computer software].
- JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando. **Refúgio em números 2023**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.
- KHARKHURIN, Anatoliy; WEI, Li. The role of code-switching in bilingual creativity. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2015 Vol. 18, No. 2, p. 153-169, 2014. doi: 10.1080/13670050.2014.884211
- KOBROCK, Kristina; ROETTGER, Timo B. Assessing the replication landscape in experimental linguistics. **Glossa Psycholinguistics**, v. 2, n. 1, p. 1 - 28, 2023.
- KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: Issues and implications**. Longman, New York, 1985.
- KROLL, Judith F.; GROOT, Annette M. B. (eds.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. Oxford University Press, 2005.
- LEE, Jang Ho; LEVINE, Glenn S. The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension. **Language Teaching Research**, p. 1 - 23, 2020. doi: 10.1177/1362168818770910
- LEVINE, Glenn S. Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. **The Modern Language Journal**, v. 87, n. 3, 2003.
- LI, Ping; ZHANG, Fan; YU, Anya; ZHAO, Xiaowei. Language history questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 23, n. 5, p. 938-944, 2020. doi: 10.1017/S1366728918001153
- LIEBSCHER, Grit; DAILEY-O'CAIN, Jennifer. Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, p. 501-525, 2005.
- LIMBERGER, Bernardo Kolling; KÜRSCHNER, Sebastian; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MOZZILLO, Isabella. Línguas minoritárias. **Revista Linguagem e ensino**. Pelotas, v. 23, n. 4, p. 894 - 899, 2020.

LIU, Xiaoping; YU, Lu; LIU, Jia. Visualizing the knowledge domain of code-switching: a bibliometric review. **Interdisciplinary Science Reviews**, v. 46, n. 4, p. 703-715, 2021. doi:1080/03080188.2021.1945283

MACSWAN, Jeff. Code-Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (eds.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. 2 ed. Wiley-Blackwell, p. 323 - 350, 2013.

MILLER, George A.; GALANTER, Eugene; PRIBRAM, Karl H. **Plans and the Structure of Behavior**. New York: Henry Holt and Co, 1960. doi: 10.1037/10039-000

MILROY, Lesley.; MUYSKEN, Pieter. Introduction: code-switching and bilingualism research. In: MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter (eds.), **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. New York: Cambridge University Press, p. 1 - 14, 1995.

MONTRUL, Silvina; POLINSKY, Maria. **The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics**. Cambridge University Press. 2021. doi: 10.1017/9781108766340

MORENO, Eva; FEDERMEIER, Kara D.; KUTAS, Marta. Switching languages, switching palabras (words): An electrophysiological study of code switching. **Brain and Language**, n. 80, p. 188 - 207, 2002.

MOZZILLO, Isabella. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue. **PAPIA** 19, p. 185-200, 2009.

MUYSKEN, Pieter. Code-switching processes: alternation, insertion and congruent lexicalization. In: PÜTZ, Martin (ed.), **Language Choices: Conditions, constraints, and consequences**. John Benjamins Publishing Company, p. 361-380, 1997.

MYERS-SCOTTON, Carol. A lexically based model of code-switching. In: MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter (eds.), **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. New York: Cambridge University Press, p. 233 - 256, 1995.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge University Press, 2001.

NATION, Paul; MEARA, Paul. Vocabulary. In: SCHMITT, Norbert; RODGERS, Michael P. H. (eds.). **An introduction to applied linguistics**. 3 ed. Routledge, p. 35 - 54, 2020.

NG, Shukhan; GONZALEZ, Christian; WICHA, Nicole Y.Y. The fox and the cabra: An ERP analysis of reading code switched nouns and verbs in bilingual short stories. **Brain Research**, v. 1557, p. 127 - 140, 2014.

OLIVEIRA, Aline Vieira Bezerra Higino de. **Estudo fonético-fonológico contrastivo entre a língua portuguesa falada no Brasil e a língua espanhola**. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, pp. 19-26, 2009.

OLIVEIRA. Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Relatório**

Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

PLACE, Silvia ; HOFF, Erika. Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency: Dual language exposure and bilingual proficiency. **Child Development**, n. 82, v. 6, p. 1834 - 1849, 2011.

RICE, Caitlin A.; TOKOWICZ, Natasha. A review of laboratory studies of adult second language vocabulary training. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 42, v. 2, p. 439 - 470, 2019. doi: 10.1017/S0272263119000500

RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. Social and Psychological factors in Language Mixing. *In*: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Wiley-Blackwell, p. 336 - 352, 2013.

ROMAINE, Suzanne. Introduction to the study of Bilingualism. *In*: ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2ª ed. Oxford: Blackwell, p. 1 - 22, 1995.

SANTOS, João Paulo Araújo dos. **Interferências fonético-fonológicas do Espanhol no discurso de hispanofalantes aprendizes de Português**. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SANTOS, Rayla Rocha. Digital games and L2 vocabulary learning: an experience with elementary school students, 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2024.

SANTESTEBAN, Mikel; DUÑABEITIA, Jon A.; BAUS, Cristina (eds.). **Bilingualism through the Prism of Psycholinguistics**: In honour of Albert Costa. John Benjamins Publishing Company, 2023.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados (as) no Brasil. **fólio-Revista de Letras**, v. 10, n. 1, p. 475 - 493, 2018.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129 - 158, 1990.

SCHRIEFERS, Herbert. Introduction to part III: Production and Control. *In*: KROLL, Judith F.; GROOT, Annette M. B. (eds.). **Handbook of bilingualism**: psycholinguistic approaches. Oxford University Press, p. 285 - 287, 2005.

SEIFFERT, Ana Paula. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC)**: estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis. 2009.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 1972. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209

SILVA, Diná Souza da; QUADROS, Ronice Muller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, 2019.

SILVA, Emanuel. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. Parábola, 2013.

SOUZA, Patrícia Rodrigues de. **Coativação linguística bimodal**: um estudo sobre reconhecimento visual de palavras por estudantes surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte. 2025.

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy M. Second language acquisition. In: SCHMITT, Norbert; RODGERS, Michael P. H. (eds.). **An introduction to applied linguistics**. 3 ed. Routledge, p. 111 - 127, 2020.

SPORE creature creator. Desenvolvedora: Maxis. Publicadora: Electronic Arts. 2018. Jogo eletrônico.

SUGANDA, Lingga; LOENETO, Bambang A.; ZURADA, Zuraida. Teachers' use of code switching in an English as a foreign language context in Indonesia. **Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching**, v. 3, n. 2, p. 111 - 126, 2018.

TAMARGO, Rosa E. Guzzardo; DUSSIAS, Paola E. Processing of Spanish–English code-switches by late bilinguals. **Proceedings of the 37th Annual Boston University Conference on Language Development**, 2013.

TAYLOR, Shelley K. Multilingualism. In: SCHMITT, Norbert; RODGERS, Michael P. H. (eds.). **An introduction to applied linguistics**. Routledge, p. 205 - 220, 2020.

TIAN, Lili; MACARO, Ernesto. Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A lexical focus on-form study. **Language Teaching Research**, n. 16, v. 3, p. 367 - 391, 2012.

TOASSI, Pâmela. **Crosslinguistic influences in the acquisition of English as a third language**: an investigation. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Florianópolis, SC, 2012.

TOASSI, Pâmela. **Investigating lexical access in multilinguals**: a study on the processing of English as L3. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Florianópolis, SC, 2016.

TOKOWICZ, Natasha; PERFETTI, Charles A. Introduction to Part II: Comprehension. In: KROLL, Judith F.; GROOT, Annette M. B. (eds.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. Oxford University Press, p. 173 - 177, 2005.

TONHATI, Tânia; ARAÚJO, Aline. Mulheres, “um corpo no mundo”: migração feminina no Brasil. In: **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.18, n. 18, p. 15 - 30, 2023. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos.

TONI, Andressa. Sílabas de ataque ramificado CCV em Português Brasileiro: produtivas ou lexicalizadas?. **Quintú Quimün**, n. 4, 2020.

TONI, Andressa. ‘Bnafe soa melhor que Shrabe?’ Julgamento de aceitabilidade de sequências consonantais frequentes, pouco frequentes, marginais e ausentes no Português Brasileiro. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1 - 19, 2022.

VALDÉS KROFF, Jorge R.; GUZZARDO, Tamargo; DUSSIAS, Paola E. Experimental contributions of eye-tracking to the understanding of comprehension processes while hearing and reading code-switches. **Linguistic Approaches to Bilingualism**, p. 1 - 36, 2018.

VAN HELL, Janet G. Code-switching. In: GODFROID, Aline; HOPP, Holger (eds.). **The routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics**. Routledge, p. 255 - 267, 2023.

VANPATTEN, Bill; BENATI, Alessandro G. **Key terms in Second Language Acquisition**. Bloomsbury Academic. 2015.

WECHSLER, David. **Escala Wechsler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação / David Wechsler**; [tradução do manual original Maria de Lourdes Duprat]. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ZHANG, Pengchong; GRAHAM, Suzanne. Vocabulary learning through listening: Comparing L2 explanations, teacher codeswitching, contrastive focus-on-form and incidental learning. **Language Teaching Research**, v. 24, n. 6, p. 765 - 784, 2020. doi: 10.1177/1362168819829022

ZHAO, Ting; MACARO, Ernesto. What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers’ L1 use or L2-only explanations?. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 26, n. 1, 2016.

모션디자인 중간과제 - 도형 모션 그래픽. Publicado pelo canal 강수연, 6 jul. 2022. Vídeo 1:20 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3ZOJ7Q3vdCQ>>. Acesso em 13 mai. 2024.

APÊNDICE A - TCLE - VERSÃO EM PORTUGUÊS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Baseado na Resolução 510/16 do CNS (Conselho Nacional de Saúde)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
LABORATÓRIO DA LINGUAGEM E PROCESSOS COGNITIVOS - LabLing

Projeto de pesquisa: O papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário de Português Brasileiro como segunda língua.

Eu, Julia do Nascimento Bertioti, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina sob orientação da Profª Dra. Mailce Borges Mota, gostaria de te convidar a colaborar com minha pesquisa sobre aprendizado de língua estrangeira, no caso, o Português Brasileiro, por falantes de Espanhol.

Se você concordar em participar desse estudo, você será convidado a dirigir-se à UFSC em dois momentos, em horário e sala agendados. No primeiro encontro, que durará cerca de 50 minutos, você irá preencher dois questionários. Esses questionários pedem alguns dados pessoais (como idade, sexo, etc.), e o fornecimento de informações sobre as línguas que você fala e seu aprendizado de português. Em seguida, realizará um teste de memória, em que uma sequência de números será apresentada e você deve tentar se lembrar dessa sequência. Faremos também uma tarefa de tradução de palavras. Depois, você realizará uma atividade de aprendizado e identificação de frases e palavras, em que você escutará um áudio e identificará figuras correspondentes. No segundo encontro, você repetirá apenas a atividade de identificação de palavras. Essa segunda etapa terá duração de cerca de 15 minutos.

Durante a atividade de aprendizado e identificação de frases e palavras, nos dois encontros, realizaremos a gravação da imagem do seu rosto. O objetivo da gravação do seu rosto é observar o direcionamento de seu olhar durante a atividade. Essas imagens serão usadas apenas para análises relativas à pergunta de pesquisa deste estudo e jamais serão divulgadas publicamente. São tarefas de natureza exclusivamente científica e sua identidade, imagem e todos os seus dados serão totalmente preservados. A sua participação neste estudo contribuirá com os estudos de aprendizado de língua estrangeira.

Em decorrência da participação nesta pesquisa, você pode estar exposto a eventuais riscos, como tédio, nervosismo, constrangimento, cansaço ou aborrecimento, inerentes a

qualquer situação de avaliação. Para minimizar a possibilidade desses sentimentos e atenuar possível desgaste físico e/ou psicológico, o experimento será dividido em blocos curtos. Além disso, o experimento acontecerá em uma sala com condições confortáveis de iluminação, temperatura e silêncio.

Há ainda o risco de quebra de privacidade e sigilo de dados, inerente a todas as pesquisas. Para minimizar esse risco, seguiremos rigorosamente a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais. Dessa forma, os seus dados não serão armazenados em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “nuvens”. Sua imagem e os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo e serão armazenados em local seguro no repositório do LabLing, com acesso autorizado apenas aos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos ou publicações científicas sem qualquer identificação dos participantes. Você pode ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento entrando em contato com os pesquisadores.

De acordo com a legislação brasileira, sua participação é voluntária e não remunerada. Os pesquisadores estarão à disposição para esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa. Você tem assegurada a liberdade de desistir de participar a qualquer momento do estudo, sem nenhuma penalização. Você poderá ter acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado. Caso sua participação nessa pesquisa lhe traga alguma despesa, você tem direito a ressarcimento. Caso venha sofrer qualquer prejuízo, material ou imaterial, comprovadamente decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Para assegurar o rigor metodológico e garantir a transparência na ciência, este estudo estará pré-registrado na plataforma Open Science Framework (OSF). Nessa plataforma, alguns detalhes do estudo estarão disponíveis de maneira pública, como os objetivos, as perguntas de pesquisa, a natureza e desenho do estudo, os procedimentos de coleta de dados, as variáveis a serem medidas e analisadas e o plano de análise. Nenhum dado pessoal dos participantes será publicado.

Os procedimentos metodológicos adotados obedecem aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas éticas para pesquisas em

Ciências Humanas e Sociais. Os pesquisadores também aderem a esse documento e comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que orienta a Resolução.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa foi avaliada e aprovada pelo CEPSH. Caso você tenha alguma dúvida ou reclamação quanto à condução dessa pesquisa, você pode entrar em contato com o CEPSH-UFSC. Endereço: Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, CEP: 88040-400, Florianópolis-SC. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Você tem direito ao acesso e esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com Julia do Nascimento Bertioti pelo e-mail jnbertiotti@gmail.com, ou com a Professora Dra. Mailce Borges Mota através do e-mail mailce.mota@ufsc.br, pelo telefone (48) 3721-3792, ou na sala 513 do Prédio B do Centro de Comunicação e Expressão, na UFSC.

Após a leitura deste termo e do seu aceite em participar do estudo, solicitamos que informe o seu consentimento nas próximas perguntas. Sua participação ocorrerá somente se você concordar com o presente termo. Uma via deste termo será entregue a você para que você possa ter acesso futuro ao documento.

Você concorda em participar voluntariamente da pesquisa “O papel da alternância de línguas no aprendizado de vocabulário de Português Brasileiro como língua adicional”?

- () Concordo em participar da pesquisa.
() Não concordo em participar da pesquisa.

Se sim, você permite que a sua imagem seja gravada durante o estudo?

- () Permito que minha imagem seja gravada.
() Não permito que minha imagem seja gravada.

Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora responsável: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - TCLE - VERSÃO EM ESPANHOL

CONSENTIMIENTO INFORMADO LIBRE Y ESCLARECIDO - CILE

Basado en la Resolución 510/16 del CNS (Consejo Nacional de Salud)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
LABORATÓRIO DA LINGUAGEM E PROCESSOS COGNITIVOS - LabLing

Proyecto de investigación: El papel de la alternancia de lenguas en el aprendizaje de vocabulario de Portugués Brasileño como segunda lengua.

Yo, Julia do Nascimento Bertioti, alumna del curso de maestría del Programa de posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina, acompañada por la profesora responsable Dra. Mailce Borges Mota, le invito a participar como voluntario de mi investigación sobre aprendizaje de lengua extranjera, en este caso el Portugués Brasileño por hispanohablantes.

Si acepta participar de esta investigación, usted será invitado a dirigirse a la UFSC en dos encuentros, en sala y horario programados. En el primer encuentro, que tendrá la duración de alrededor de 50 minutos, usted llenará dos cuestionarios. Estos cuestionarios preguntarán por datos personales (como edad, sexo, etc.), informaciones sobre las lenguas que habla y su aprendizaje de portugués. Luego, hará un test de memoria, en que una secuencia de números será presentada y debe intentar recordar la secuencia. También haremos una tarea de traducción de palabras. Después, realizará una actividad de aprendizaje e identificación de frases y palabras, en que escuchará un audio e identificará figuras correspondientes. En el segundo encuentro, usted repetirá apenas la actividad de identificación de palabras. Esta segunda etapa tendrá duración de aproximadamente 15 minutos.

Durante la actividad de aprendizaje e identificación de frases y palabras, en los dos encuentros, empezaremos una grabación de su rostro. La grabación tiene el objetivo de observar la dirección de su mirada durante la actividad. Estas imágenes serán utilizadas sólo para análisis relacionados a la investigación y no serán divulgadas públicamente. Estas actividades son de naturaleza exclusivamente científica y su identidad, imagen y todas sus informaciones serán totalmente preservadas. Su participación en esta investigación contribuirá con los estudios de aprendizaje de lengua extranjera.

En su participación de este estudio, usted puede estar expuesto a posibles riesgos, como aburrimiento, nerviosismo, incomodidad o fatiga intrínsecos a situaciones de evaluación. Para reducir la posibilidad de ocurrencia de estos sentimientos y atenuar posibles desgastes físicos y psicológicos, el experimento será dividido en bloques cortos. Además, el experimento ocurrirá en una sala con condiciones confortables de iluminación, temperatura y silencio.

Hay también el riesgo de ruptura de privacidad y confidencialidad de datos, intrínseco a todas las investigaciones. Para reducir este riesgo, seguiremos rigurosamente la Ley General de Protección de Datos (Ley nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) sobre el tratamiento de datos personales. Así, sus datos no serán almacenados en plataformas virtuales, entornos compartidos o "nubes". Su imagen y los datos obtenidos en este estudio serán mantenidos en sigilo y almacenados en localización segura en el repositorio de LabLing, con acceso autorizado solamente a los investigadores del estudio. Los resultados de esta investigación se divulgarán en eventos o publicaciones científicas sin identificar a los participantes. Usted puede acceder a los resultados de la investigación en cualquier momento poniéndose en contacto con los investigadores.

Según la legislación brasileña, su participación es voluntaria y no remunerada. Los investigadores estarán disponibles para aclarar dudas antes, durante y después de la investigación. Usted tiene asegurada la libertad para desistir de participar en cualquier momento del estudio, sin penalización alguna. Usted podrá tener acceso a este documento de consentimiento siempre que solicitar. Usted tiene derecho a recibir reembolso en caso de gastos derivados de su participación en esta investigación. En caso de cualquier daño, material o inmaterial, comprobadamente decorrente de su participación en esta investigación, será indemnizado de acuerdo con la legislación.

Para garantizar la rigurosidad metodológica y la transparencia en la ciencia, este estudio estará pre-registrado en la plataforma Open Science Framework (OSF). En esta plataforma, algunos detalles del estudio estarán disponibles públicamente, como los objetivos, las preguntas de investigación, la naturaleza y el diseño del estudio, los procedimientos de coleta de datos, las variables a medir y analizar, y el plan de análisis. No se publicarán datos personales de los participantes.

Los procedimientos metodológicos adoptados cumplen con los principios éticos relacionados a investigaciones que involucran seres humanos, según lo establecido por la

Resolución del Consejo Nacional de Salud n.º 510 del 7 de abril de 2016, que establece las normas éticas para investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales. Los investigadores también se adhieren a este documento y se comprometen a llevar a cabo la investigación de acuerdo con lo que establece la Resolución.

El Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEPSH) es un órgano colegiado interdisciplinario, deliberativo, consultivo y educativo, vinculado a la Universidad Federal de Santa Catarina, pero independiente en la toma de decisiones, creado para defender los intereses de los participantes en la investigación en su integridad y dignidad, y para contribuir al desarrollo de la investigación dentro de los estándares éticos. La investigación fue evaluada y aprobada por el CEPSH. Si tiene alguna duda o queja sobre la conducción de esta investigación, puede ponerse en contacto con el CEPSH-UFSC. Dirección: Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, CEP: 88040-400, Florianópolis-SC. Teléfono: (48) 3721-6094. Correo electrónico: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Usted tiene derecho a esclarecimiento sobre la investigación a cualquier momento. En caso de dudas sobre la investigación, póngase en contacto con Julia do Nascimento Bertioti a través del correo electrónico jnbertiotti@gmail.com o con la profesora Dra. Mailce Borges Mota a través del correo electrónico mailce.mota@ufsc.br, por teléfono (48) 3721-3792, o en el edificio del Centro de Comunicación y Expresión-CCE, bloque B, sala 513, en la UFSC.

Después de leer este documento y aceptar participar en el estudio, solicitamos que informe su consentimiento en las próximas preguntas. Su participación se dará solamente si está de acuerdo con este documento. Una vía de ello será entregada a usted para tener acceso en el futuro.

¿Está de acuerdo en participar voluntariamente de la investigación “El papel de la alternancia de lenguas en el aprendizaje de vocabulario de Portugués Brasileño como lengua adicional”?

- () Acepto participar de la investigación.
 () No acepto participar de la investigación.

¿Permite que se grabe su imagen durante la investigación?

- () Permito que se grabe mi imagen.
 () No permito que se grabe mi imagen.

Nombre: _____

Firma del Participante: _____

Firma de la Pesquisadora responsable: _____

Fecha: ____/____/____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO - VERSÃO EM PORTUGUÊS



Questionário biográfico

Por favor, preencha esse questionário com suas informações pessoais e informações sobre seu aprendizado de Português.

ID do participante

Sua resposta _____

Gênero

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não responder

☐ Outro: _____

Escolaridade

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação incompleta

☐ Pós-graduação completa

Ocupação atual

Sua resposta _____

Onde você mora? (Cidade/Estado/País)

Sua resposta _____

Data da sua chegada ao Brasil (Mês/Ano)

Sua resposta _____

Você já morou em outras cidades do Brasil? Quais?

Sua resposta

Você está cursando ou tem formação na área de Letras, Linguística ou áreas afins? Descreva.

Sua resposta

Possui histórico diagnosticado de atrasos ou distúrbios de linguagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Onde seus pais nasceram? (Cidade/Estado/País)

Sua resposta

Qual língua você aprendeu com seus pais e familiares (língua materna)?

Sua resposta

Experiências linguísticas

Nessa etapa, preencha informações sobre o seu aprendizado de Língua portuguesa

Em que contexto você aprende/aprendeu Português? Marque quantas forem adequadas a sua realidade

- ☐ Em cursos de língua
- ☐ Na escola
- ☐ No trabalho
- ☐ Em casa

Com que idade você começou a ter contato com o Português?

- ☐ Entre 0 e 7 anos
- ☐ Entre 7 e 14 anos
- ☐ Entre 14 e 21 anos
- ☐ Após 21 anos

Antes de vir ao Brasil, você tinha contato com o Português?
Como?

- ☐ Através de filmes, músicas, internet, TV e rádio
- ☐ Através de conversas com pessoas fluentes em Português ou nativos
- ☐ Através da escola
- ☐ Não tinha contato com Português
- ☐ Outro: _____

Em seu dia a dia, você possui contato com falantes nativos de Português?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Atualmente você estuda Português em um curso para estrangeiros?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você já fez um curso de Português para estrangeiros? Indique por quanto tempo.

- ☐ Até 6 meses
- ☐ Até 1 ano
- ☐ Até 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos
- ☐ Não fiz curso de Português para estrangeiros

Com que frequência você usa o Português?

- ☐ O tempo todo
- ☐ Quase o tempo todo
- ☐ Em certas ocasiões
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Quais são as atividades em Português mais frequentes no seu dia a dia? Marque quantas forem adequadas a sua realidade.

- ☐ Leituras no trabalho ou escola
- ☐ Uso de redes sociais
- ☐ Assistir filmes, ouvir músicas
- ☐ Leituras de lazer
- ☐ Conversar com amigos, família e colegas de estudo e trabalho
- ☐ Leitura, escrita e conversas em curso de Português para estrangeiro

Como você avalia seu conhecimento da Língua Portuguesa?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

Para qual propósito o conhecimento em Português é importante para você?

- ☐ Para estudar
- ☐ Por motivo profissional
- ☐ Por motivo de lazer
- ☐ Outro: _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO - VERSÃO EM ESPANHOL

 LabLing Laboratório de Linguagem e Processos Cognitivos	 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
Cuestionario biográfico Por favor, responda el cuestionario con sus informaciones personales y sobre su aprendizaje de Portugues.		
Código de identificación del participante Sua resposta _____		
Género ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiero no contestar ☐ Outro: _____		
Nivel de escolaridad ☐ Educación básica incompleta ☐ Educación básica completa ☐ Educación media incompleta ☐ Educación media completa ☐ Educación superior incompleta ☐ Educación superior completa ☐ Posgrado incompleto ☐ Posgrado completo		
Ocupación atual Sua resposta _____		
¿Dónde vive? (Ciudad/Estado/País) Sua resposta _____		
Fecha que ha llegado a Brasil (Mês/Año) Sua resposta _____		

¿Ha vivido en otras ciudad de Brasil? ¿Cuáles?

Sua resposta _____

¿Está estudiando o tiene formación en Letras, Lingüística o áreas asociadas? Describa.

Sua resposta _____

¿Tiene histórico diagnosticado de retraso o trastorno del lenguaje?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Dónde han nacido sus padres? (Ciudad/Estado/País)

Sua resposta _____

¿Qué idioma ha aprendido con sus padres y miembros de la familia (lengua materna)?

Sua resposta _____

Experiencias lingüísticas

En esta etapa, por favor, contesta con informaciones sobre su aprendizaje de la Lengua Portuguesa.

¿En qué contexto ha aprendido/aprende Portugues? Marque las alternativas adecuadas a su realidad.

- ☐ En cursos de lengua
- ☐ En la escuela
- ☐ En el trabajo
- ☐ En casa

¿Con cuantos años empezó a tener contacto con el Portugues?

- ☐ Entre 0 y 7 años
- ☐ Entre 7 y 14 años
- ☐ Entre 14 y 21 años
- ☐ Después de 21 años

¿Tenía contacto con Portugues antes de venir a Brasil?
¿Como?

- ☐ Películas, música, internet, televisión y radio
- ☐ Conversaciones con personas fluentes en Portugues o nativos
- ☐ En la escuela
- ☐ No tenía contacto con el Portugues
- ☐ Outro: _____

¿En su día a día, usted tiene contacto con hablantes de Portugues nativos?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Actualmente usted estudia Portugues en un curso para extranjeros?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Ya participaste en un curso de Portugues para extranjeros?
¿Por cuánto tiempo?

- ☐ Hasta 6 meses
- ☐ Hasta 1 año
- ☐ Hasta 2 años
- ☐ Más de 2 años
- ☐ No participé en curso de Portugues para extranjeros

¿Con qué frecuencia usa el Portugues?

- ☐ Todo el tiempo
- ☐ Casi todo el tiempo
- ☐ En algunas ocasiones
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

¿Cuáles son las actividades en Portugués más frecuentes en su día a día? Marque las alternativas adecuadas a su realidad.

- ☐ Lecturas en el trabajo o escuela
- ☐ Uso de redes sociales
- ☐ Ver películas, oír música
- ☐ Lecturas para entretenimiento
- ☐ Conversación con amigos, familia y compañeros de estudio y trabajo
- ☐ Leer, escribir y hablar en curso de Portugués para extranjeros

¿Cómo evalúa su conocimiento de la Lengua Portuguesa?

- ☐ Básico
- ☐ Intermedio
- ☐ Avanzado

¿Por qué el conocimiento en Portugués es importante para usted?

- ☐ Para estudiar
- ☐ Por razones profesionales
- ☐ Por razones de entretenimiento
- ☐ Otro: _____

APÊNDICE E - CRIATURAS FICTÍCIAS

Criaturas alvo			
1. 	2. 	3. 	4. 
5. 	6. 	7. 	8. 
9. 	10. 	11. 	12. 
13. 	14. 	15. 	16. 
17. 	18. 	19. 	20. 

21. 	22. 	23. 	24. 
25. 	26. 	27. 	28. 
29. 	30. 	31. 	32. 

Criaturas não-alvo			
33. 	34. 	35. 	36. 
37. 	38. 	39. 	40. 

41. 	42. 	43. 	44. 
45. 	46. 	47. 	48. 
49. 	50. 	51. 	52. 
53. 	54. 	55. 	56. 
57. 	58. 	59. 	60. 



Fonte: elaborado pela autora via *software* SPORE™ Creature Creator

APÊNDICE F - PSEUDOPALAVRAS UTILIZADAS NO ESTUDO

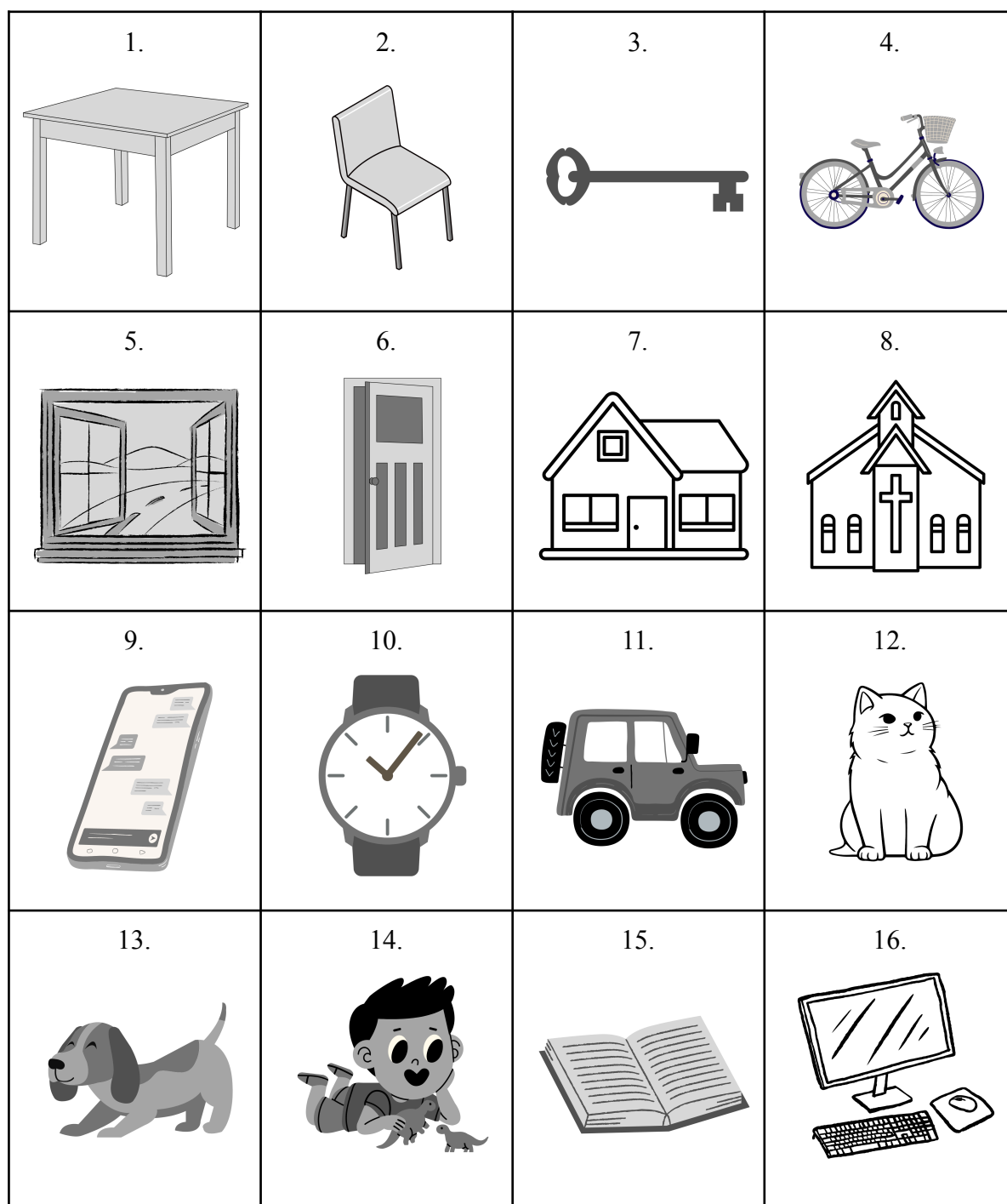
Pseudopalavras - Português

Palavras masculinas		Palavras femininas	
2 sílabas	3 sílabas	2 sílabas	3 sílabas
[‘pawvʊ]	[zi’gakʊ]	[‘kɔkrɐ]	[li’bemɐ]
[‘fibi]	[‘pedʒikʊ]	[fa’bɐw]	[‘nɛmikɐ]
[de’lɛw]	[fi’mɔpi]	[zi’la]	[‘katʃilɐ]
[‘tʃibi]	[u’rɛlʊ]	[‘dʒimɐ]	[bi’vumi]

Pseudopalavras - Espanhol

Palavras masculinas		Palavras femininas	
2 sílabas	3 sílabas	2 sílabas	3 sílabas
[‘roɲo]	[piri’on]	[‘supa]	[ba’bara]
[‘tuɲo]	[sa’ɲoro]	[‘lapa]	[to’mora]
[na’ron]	[so’ralo]	[‘pora]	[se’rapa]
[‘tero]	[me’dʒaro]	[‘ritʃa]	[no’roɲa]

APÊNDICE G - OBJETOS/PALAVRAS FAMILIARES UTILIZADOS NO ESTUDO



Fonte: elaborado pela autora via *software* Canva

APÊNDICE H - PALAVRAS FAMILIARES UTILIZADAS NO ESTUDO

Palavras familiares - Português e Espanhol

	Português	Espanhol
Palavras femininas	Mesa	Mesa
	Cadeira	Silla
	Chave	Llave
	Bicicleta	Bicicleta
	Janela	Ventana
	Porta	Puerta
	Casa	Casa
	Igreja	Iglesia
Palavras masculinas	Celular	Móvil
	Relógio	Reloj
	Carro	Coche
	Gato	Gato
	Cachorro	Perro
	Menino	Niño
	Livro	Libro
	Computador	Ordenador

APÊNDICE I - ANÁLISE SUPLEMENTAR

Neste trabalho, utilizamos alguns instrumentos, conforme descrito na seção 3.4. A seguir, descrevemos uma análise suplementar dos resultados obtidos a partir dos mesmos.

QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO E QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO

No presente estudo, utilizamos dois questionários para melhor compreender o histórico social e linguístico dos participantes: o questionário linguístico (Li *et al.* 2020) e o questionário biográfico (baseado em Toassi, 2012). Ambos os questionários foram adaptados, direcionando as perguntas para melhor compreender o contexto de aprendizado e uso das línguas, em especial, do Português Brasileiro para falantes e aprendizes em contexto de imigração.

Realizamos a coleta com 28 participantes. Desses, quatro foram excluídos por não concluírem as duas etapas de coleta de dados, totalizando, assim, 24 participantes. Os participantes tinham mais de 18 anos, eram nativos de um país falante de Espanhol e não tinham histórico de distúrbios ou atrasos de linguagem. Dos 24 participantes, catorze são do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idade entre 29 e 52. A média de idade foi 26 anos ($M = 26,33$; $DP = 6,60$). À época da coleta de dados, todos os participantes moravam em Florianópolis-SC, exceto um participante. Além disso, seis participantes moraram em outras cidades no Brasil além de Florianópolis. Dois participantes moraram em outros países antes de vir ao Brasil. Conforme podemos visualizar na tabela 8 abaixo, a maior parte dos participantes estava no Brasil há menos de 6 meses à época da coleta.

Tabela 8 - Número de participantes que estão no Brasil, de acordo com período de tempo

Período no Brasil	Número de participantes
1 a 6 meses	14
7 a 12 meses	5
13 a 18 meses	2
19 a 25 meses	3

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

No que trata do país de origem, dez participantes nasceram na Colômbia, enquanto seis nasceram na Argentina e quatro no Chile. Além disso, participaram também uma pessoa dos países Peru, Venezuela, Panamá e Espanha. Já com relação à origem dos pais, os participantes declaram que os pais nasceram na Colômbia (10 participantes), na Argentina (6), no Chile (5) e no Peru (1). Dois participantes tiveram pais de países diferentes, um dos Estados Unidos e Panamá, e outro da Espanha e da Alemanha. Todos os participantes declararam possuir o Espanhol como língua materna e dois participantes declararam além do Espanhol, mais uma língua como língua materna.

No que trata de ocupação, conforme vemos na tabela 9 abaixo, a maior parte dos participantes declara ser estudante, enquanto alguns trabalham com atendimento ao público, como em lojas e restaurantes.

Tabela 9 - Ocupação, por número de participantes

Ocupação	Número de participantes
Estudante, pesquisador	17
Garçom, barista, atendimento ao público	4
Fisioterapeuta	1
Não declarado	2

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Com relação à escolaridade, conforme vemos na tabela 10 abaixo, seis participantes possuem ensino superior incompleto e sete possuem ensino superior completo. Nove participantes possuem pós-graduação incompleta, e dois pós-graduação completa. Três participantes declaram ter alguma formação na área de Letras/Linguística.

Tabela 10 - Escolaridade, por número de participantes

Escolaridade	Número de participantes
Ensino superior incompleto	6
Ensino superior completo	7
Pós-graduação incompleta	9
Pós-graduação completa	2

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Já com relação ao conhecimento de Português Brasileiro, a maior parte dos participantes começou a ter contato com Português após os 21 anos de idade (15 participantes); enquanto sete participantes começaram a ter contato com Português entre os 14 e 21 anos de idade; além disso, um participante declarou ter contato com Português entre 7 e 14 anos, e um entre 0 e 7 anos de idade. Onze participantes declaram que não tinham contato com Português antes de vir ao Brasil, enquanto dez declaram que tinham contato através de filmes, músicas, internet, TV e rádio, quatro tinham contato através de falantes nativos de Português, cinco tinham contato na escola e um tinha contato através de *softwares* de aprendizagem de idiomas.

Com relação aos ambientes em que os participantes aprenderam Português, temos através de cursos de língua (10 participantes), escola (12), trabalho (10), e em casa (9). Seis participantes estudavam em um curso de Português para estrangeiros durante a etapa de coleta de dados, enquanto dezoito não. Catorze participantes declaram que nunca fizeram um curso de Português para estrangeiros, enquanto sete participaram por um período de até 6 meses, um por um período de até 1 ano, e dois por um período de até 2 anos.

Dentre os participantes, vinte e três declaram ter contato com falantes nativos de Português em seu dia a dia. Um participante declara usar Português o tempo todo, dezesseis participantes declaram que usam o Português quase o tempo todo, enquanto sete declaram usar em certas ocasiões. As atividades nas quais os participantes mais utilizam o Português no dia a dia são conversas com amigos, família e colegas de estudo e trabalho (22 participantes), leituras no trabalho ou na escola (19), uso de redes sociais (16), para assistir a filmes e ouvir músicas (15), leitura, escrita e conversas em curso de Português para estrangeiro (8) e leituras de lazer (3).

As motivações para aprendizado de Português, em sua maioria, estão relacionadas à vida acadêmica e profissional dos participantes. Vinte e dois participantes indicam que o propósito para qual o conhecimento de Português é importante é por questões de estudo, e dezessete indicam que também há uma motivação profissional, nove indicam que o lazer é um motivo importante, e outros cinco participantes indicam importância por questões relacionadas a comunicação, para formação profissional e para realização de pesquisa científica.

Quanto à autoavaliação com relação aos conhecimentos linguísticos de Português Brasileiro, dois participantes avaliam seu conhecimento como avançado, treze como

intermediário e nove como básico. Quando tratamos da autoavaliação das habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever, utilizamos uma escala de 1 a 7, em que os participantes avaliam 1 como habilidade muito ruim, 2 ruim, 3 limitada, 4 funcional, 5 bom, 6 muito bom e 7 excelente. A tabela 11 apresenta as médias de autoavaliação em Espanhol, Português e outras línguas (LN).

Tabela 11 - Média de autoavaliação de Habilidades Linguísticas

Língua	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
Espanhol	7	7	7	7
Português	5	4	5	3
LN	5	4	5	5

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar na tabela 11 acima, os participantes avaliaram suas habilidades como excelentes no Espanhol. No Português Brasileiro, a autoavaliação variou mais, com média entre bom (5) e limitada (3). Além disso, dezessete participantes declararam conhecer outras línguas (LN) além do Português e do Espanhol. Dezesesseis participantes conheciam Inglês, dois conheciam Alemão, um Catalão e um participante falava duas línguas de sinais, Libras de LSCH (Língua de sinais Chilena). Com relação à autoavaliação dos participantes em línguas adicionais que não o Português, a média de sua avaliação na habilidade em ouvir foi 5 (bom), em falar 4 (funcional), em ler 5 (bom) e em escrever 5 (bom).

No que trata do uso dessas línguas no dia a dia, como observamos na tabela 12 abaixo, os participantes indicam que as atividades nas quais mais utilizavam Espanhol foi o uso de redes sociais. Em Português, a atividade em que mais utilizam essa língua é para leituras para trabalho e estudo.

Tabela 12 - Média de horas por dia em atividades para cada língua

Língua	Assistir TV	Ouvir rádio	Ler para entretenimento	Ler para trabalho / escola	Uso de redes sociais	Escrever para trabalho/escola
Espanhol	0,93	0,77	1,41	1,1	2,81	1,23
Português	0,64	0,81	0,61	1,94	1,73	1,60
LN	0,57	0,95	0,22	1,15	0,9	0,65

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Além disso, conforme reportado pelos participantes, as pessoas com quem mais praticam o Espanhol são amigos e família, como indicado na tabela 13 a seguir. Já o Português é mais praticado no contato com colegas de aula e outros grupos de pessoas, como colegas de trabalho e companheiros amorosos.

Tabela 13 - Média de horas por dia falando com grupos de pessoas para cada língua

Língua	Membros da família	Amigos	Colegas de aula	Outros
Espanhol	3,91	5,10	0,45	1,77
Português	0,5	1,87	1,75	2,35
LN	0,13	0,33	0,38	0,61

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

No que trata dos hábitos de alternância de língua, todos os participantes declaram utilizar da alternância de línguas em suas comunicações do dia a dia. Como podemos observar na tabela 14 a seguir, em sua maioria, os participantes utilizam o *code-switching* principalmente entre o Português e o Espanhol. O grupo com quem os participantes mais alternam é os amigos, seguidos de colegas e outras pessoas do ambiente de trabalho e companheiros amorosos (descritos nas tabelas 13, 14 e 15 como outros), e por fim, com membros da família e colegas de aula. Alguns participantes alternam também do Espanhol e/ou do Português com o Inglês. Dois participantes alternam com outras línguas.

Tabela 14 - Hábitos de alternância de língua por número de participantes

	Espanhol / Português	Espanhol / Inglês	Português / Inglês	Outros
Membros da família	13	3	0	0
Amigos	19	2	0	1
Colegas de aula	13	2	2	1
Outros	16	0	1	0

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Já no que trata da frequência de alternância, os participantes descreveram seus hábitos com uma escala de 1 a 7, sendo 1 nunca, 2 raramente, 3 ocasionalmente, 4 às vezes, 5 frequentemente, 6 muito frequentemente e 7 sempre. Conforme tabela 15 abaixo, a alternância entre Português e Espanhol no grupo de convívio de amigos segue sendo a mais alta, seguido pelo grupo de “outros”. Apesar de a média de alternância entre as outras combinações linguísticas (Inglês e outras línguas) serem altas, apenas uma pequena parte dos participantes utilizam do fenômeno com essas línguas, como observado na tabela 14. Dessa forma, o uso do fenômeno se mostra mais presente entre o Português e o Espanhol.

Tabela 15 - Hábitos de alternância de língua por média de frequência de alternância

	Espanhol / Português	Espanhol / Inglês	Português / Inglês	Outros
Membros da família	3,46	3	-	-
Amigos	4,68	2,5	-	5
Colegas de aula	3,54	3	5	5
Outros	3,68	-	-	-

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, descrevemos os outros dois instrumentos utilizados: a tarefa de memória e a tarefa de tradução.

TAREFA DE MEMÓRIA

Na tarefa de memória, iniciamos pela condição em ordem direta. Como representado na tabela 16, a média de acertos dos participantes foi de 9 pontos ($M = 9,33$; $DP = 1,78$). A sequência maior teve média de 6 dígitos ($M = 6,21$; $DP = 1,02$).

Tabela 16 - Pontuação média tarefa de memória

	Ordem direta		Ordem inversa	
	DIOD	UDIOD	DIOI	UDIOI
Pontuação máxima	16	9	16	8
Média	9,33	6,21	11,96	5,46
Desvio padrão	1,78	1,02	3,09	1,88

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, os participantes completaram a tarefa na condição de ordem inversa. Conforme podemos verificar na tabela 16, a média de acertos dos participantes foi de cerca de 12 pontos. Essa média apresentou um desvio padrão maior, de 3,09 ($M = 11,96$; $DP = 3,09$). A média de sequência maior de dígitos foi de 5,46 ($M = 5,46$; $DP = 1,88$).

TAREFA DE TRADUÇÃO

Na tarefa de tradução, dos vinte e quatro participantes, vinte atingiram 16 pontos, traduzindo corretamente todas as palavras. Dois participantes atingiram 15 pontos, e outros dois participantes atingiram 14 pontos. Conforme podemos verificar na tabela 17, as palavras que confundiram os participantes foram janela/ventana, que três participantes erraram, cadeira/silla, com duas traduções erradas, e por fim menino/niño, com uma tradução inadequada.

Tabela 17 - Pontuação da tarefa de tradução, por número de participantes que acertaram

Palavra		
Português	Espanhol	Acertos
Mesa	Mesa	24
Cadeira	Silla	22
Chave	Llave	24
Bicicleta	Bicicleta	24
Janela	Ventana	21
Porta	Puerta	24
Casa	Casa	24
Igreja	Iglesia	24
Celular	Móvil	24
Relógio	Reloj	24
Carro	Coche	24
Gato	Gato	24
Cachorro	Perro	24
Menino	Niño	23
Livro	Libro	24
Computador	Ordenador	24

N= 24

Fonte: elaborado pela autora

ANEXO A - QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO - VERSÃO EM PORTUGUÊS

Language History Questionnaire - Versão em Português

Referência: LI, Ping; ZHANG, Fan; YU, Anya; ZHAO, Xiaowei. Language history questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 23, n. 5, p. 938-944, 2020. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728918001153>

1. ID do participante: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Lateralidade: () Destro () Canhoto () Ambidestro
4. País de origem _____
5. Se você morou ou viajou para outros países por mais de três meses, por favor, indique o nome do país, a duração da sua estada (em meses), a(s) língua(s) que você aprendeu ou tentou aprender e a frequência que você utilizou essas línguas, de acordo com a seguinte escala.

*Você pode ter estado no país em várias ocasiões, cada uma por um período de tempo diferente. Adicione todas as viagens juntas.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Algumas vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

País	Duração da estada (cumulativa, em meses)*	Língua	Frequência de uso
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7

			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
--	--	--	---

6. Avalie sua habilidade atual em leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva para todas as línguas que você sabe, de acordo com a seguinte escala

Muito ruim	Ruim	Limitada	Funcional	Bom	Muito bom	Excelente
1	2	3	4	5	6	7

Língua	Escuta	Produção oral	Leitura	Escrita

7. Estime a quantidade de horas por dia que você realiza as seguintes atividades para cada língua que você sabe.

Língua	Assistir televisão	Ouvir rádio	Ler para entretenimento	Ler para o trabalho / escola	Usar redes sociais e internet	Escrever para escola / trabalho

8. Estime a quantidade de horas por dia que você fala com as seguintes pessoas em cada língua que você conhece:

*Inclua parceiros nessa categoria se você não as incluir como membros da família (por exemplo, namorado, marido, companheiro)

**Inclua pessoas do ambiente de trabalho (por exemplo, se você é professor, inclua alunos e colegas de trabalho).

Língua	Membros da família	Amigos*	Colegas de aula	Outros (colegas de trabalho, etc) **

9. Se você usa linguagem mista no dia a dia, indique os idiomas que você mistura e estime a frequência da alternância com os seguintes grupos de pessoas

*Inclua parceiros nessa categoria se você não os incluir como membros da família (por exemplo, namorado, marido, companheiro).

**Inclua pessoas do ambiente de trabalho (por exemplo, se você é professor, inclua alunos e colegas de trabalho).

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

	Língua 1	Língua 2	Frequência da mistura
Membros de sua família*			
Amigos			
Colegas de aula			
Outros**			

10. Qual língua você sente que seu desempenho é melhor, ou você se sente mais confortável falando, ouvindo, lendo e escrevendo nos seguintes ambientes?

	Escuta	Produção oral	Leitura	Escrita
Em casa				
Na escola				
No trabalho				
Com amigos				

11. Use o espaço abaixo para adicionar qualquer informação ou fazer comentários adicionais a qualquer uma das perguntas, que você acredite que ajudará numa melhor descrição de seu histórico ou uso de línguas.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO - VERSÃO EM ESPANHOL

Language History Questionnaire - Versão em Espanhol

Referência: LI, Ping; ZHANG, Fan; YU, Anya; ZHAO, Xiaowei. Language history questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 23, n. 5, p. 938-944, 2020. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728918001153>

1. Código de identificación del participante: _____
2. Fecha de nacimiento: _____
3. Mano dominante: () Diestro () Zurdo () Ambidiestro
4. País de origen _____
5. Si ha vivido o viajado para otros países por más de tres meses, por favor, indique el nombre del país, la duración de su estadía, el/los idioma/s que aprendió o intentó aprender allí y la frecuencia que usó tales idiomas, de acuerdo con la escala que se provee debajo:

*Es posible que haya estado en el país en varias ocasiones, cada una por un período de tiempo diferente. Suma todos los viajes juntos.

Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5	6	7

País	Duración de la estancia (cumulativa, en meses)*	Idioma	Frecuencia de uso
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7

			()1, ()2, ()3, ()4, ()5, ()6, ()7
--	--	--	---

6. Evalúe su habilidad actual en escuchar, leer, escribir en todos los idiomas que conoce para todos los idiomas que conoce, de acuerdo con la siguiente escala.

Muy mala	Mala	Limitada	Funcional	Buena	Muy buena	Como nativo
1	2	3	4	5	6	7

Idioma	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir

7. Estime la cantidad de horas al día que pasa realizando las siguientes actividades en los idiomas que conoce.

Idioma	Ver la televisión	Escuchar la radio	Leer por placer	Leer para trabajo/ escuela	Usar las redes sociales e internet	Escribir para trabajo/ escuela

8. Estime la cantidad de horas al día que pasa hablando con las siguientes personas en cada uno de los idiomas que conoce.

*Incluya parejas en esta categoría si no los incluyó como miembros de la familia (por ejemplo, novios, esposos)

**Incluya personas del ambiente de trabajo (por ejemplo, si usted es un maestro, incluya estudiantes y colegas de trabajo)

Idioma	Miembros de la familia	Amigos*	Compañeros de clase	Otros (compañeros de trabajo, etc.)**

9. ¿Mezcla palabras u oraciones de diferentes idiomas cuando usted habla? Indique los idiomas que mistura y la frecuencia de alternancia con los grupos de personas debajo:

*Incluya parejas en esta categoría si no los incluyó como miembros de la familia (por ejemplo, novios, esposos)

**Incluya personas del ambiente de trabajo (por ejemplo, si usted es un maestro, incluya estudiantes y colegas de trabajo)

Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5	6	7

	Idioma 1	Idioma 2	Frecuencia de la mezcla
Miembros de la familia*			
Amigos			
Compañeros de clase			
Otros**			

10. ¿En qué idioma se comunica mejor, o se siente más confortable al escuchar, hablar, leer y escribir en los siguientes contextos?

	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
En su casa				
En la escuela				
En el trabajo				
Con amigos				

- 11.** Use el siguiente espacio para indicar cualquier otra cosa que considere interesante o información adicional a alguna de las preguntas anteriores que crea que ayudarán a una mejor descripción de su conocimiento y uso de idiomas.
