

CADERNO DE LETRAS



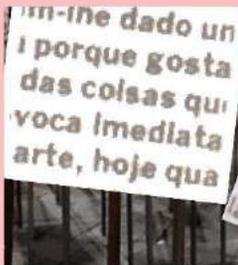
zir a dimens
na por consi
entre o hom
camisa, desv
fotograma de

Robert Freeman, cre
George Dippel, art di
Marget Larsen, desig
Jerry Mander, writer
"The Royal Natural h
Freeman, Mander &
Friends of the Earth,

n° 35
2019



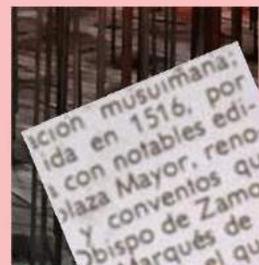
ndo essa fileir
do por Chagall
im-lhe dado un
i porque gosta
das coisas qu
voca imediat
arte, hoje q



im-lhe dado un
i porque gosta
das coisas qu
voca imediata
arte, hoje qua



cion "musuimana:
ida en 1516, por
con notables edi-
plaza Mayor, reno-
y conventos que
bispo de Zamora
Marqués de Al-
id, en el que se
plementan este
puertas de ala



cion musuimana:
ida en 1516, por
con notables edi-
plaza Mayor, reno-
y conventos que
bispo de Zamora
el Marqués de Al-
idad, en el que se
omplementan este
las puertas de ala

**BILINGUISMO E MULTILINGUISMO:
PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM E USO DAS LÍNGUAS**

Bernardo Kolling Limberger
Mailce Borges Mota
Augusto Buchweitz
(orgs.)

**BILINGUISTO E MULTILINGUISTO:
PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM
E USO DAS LÍNGUAS**

Bernardo Kolling Limberger
Mailce Borges Mota
Augusto Buchweitz
(Orgs.)

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:

CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade
Federal de Pelotas. Pelotas, 2019. n. 35, Set-Dez (p. 001-294)
ISSN 0102-9576

Bilinguismo e multilinguismo: processamento, aprendizagem e uso das línguas.
Org. por Bernardo Kolling Limberger, Mailce Borges Mota e Augusto Buchweitz

1. Letras - Periódicos. 2. Linguística. 3. Bilinguismo. 4. Multilinguismo. I. Limberger,
Bernardo Kolling; Mota, Mailce Borges; Buchweitz, Augusto

**BILINGUISTO E MULTILINGUISTO:
PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM
E USO DAS LÍNGUAS**

Bernardo Kolling Limberger
Mailce Borges Mota
Augusto Buchweitz
(Orgs.)

Caderno de Letras

Revista do Centro de Letras e Comunicação - Universidade Federal de Pelotas
Rua Gomes Carneiro, número 1 • Centro • CEP 96001-970 • Pelotas/RS

Comissão Editorial

Claudia Lorena Fonseca, UFPel - editora
Gabriel Felipe Pautz Munsberg, UFRGS
Helano Jader Ribeiro, UFPel
Paulo Ricardo Borges, UFPel
Tiago Radatz Kickhöfel, UFRGS

Conselho Editorial:

Ana Pizarro, USACH, Chile
Aulus Martins, UFPel, Brasil
Cátia Dias Goulart, Unipampa, Brasil
Claudio Celso Alano da Cruz, UFSC, Brasil
Claudio Gustavo Maíz, CONICET/UNCuyo, Argentina
Cleide Inês Wittke, UFPel, Brasil
Cristiane Fuzer, UFSM, Brasil
Daniele Gallindo G. Silva, UFPel, Brasil
Davi Pessoa Carneiro Barbosa, UERJ, Brasil
Eleonora Frenkel Barretto, FURG, Brasil
Elizabeth Martinez Buenabad, BUAP, México
Giovana Ferreira Gonçalves, UFPel, Brasil
Isabella Mozzillo, UFPel, Brasil
Joao Claudio Arendt, UCS, Brasil
Júlia Vasconcelos Studart, UNIRIO, Brasil
Juliana Steil, UFPel, Brasil
Keli Cristina Pacheco, UEPG, Brasil
Lizandro Carlos Calegari, UFSM, Brasil
Luis Augusto Fischer, UFRGS, Brasil
Luis Carlos Toro Tamayo, UdeA, Colombia
Marcela Croce, UBA, Argentina
Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba, UERJ, Brasil
Maria Salete Borba, UNICENTRO, Brasil
Paulo Ricardo Borges, UFPel, Brasil
Ramiro Esteban Zó, UNCuyo/CILHA/CONICET, Argentina
Regina Aida Crespo, CIALC-UNAM, México
Rosani Ketzer Umbach, UFSM, Brasil
Rosely Perez Xavier, UFSC, Brasil Sandra Nitrini, USP, Brasil
Sebastian Kürschner, FAU, Alemanha
Tito Lívio Cruz Romão, UFC, Brasil
Vinícius Nicastro Honesko, UFP, Brasil
Walter Carlos Costa, UFSC, Brasil

Revisão/preparação dos originais: Cláudia Lorena Fonseca

Editoração/diagramação: Gabriel Felipe Pautz Munsberg

Imagem da capa: "Werken" - Instalação de Bernardo Oyarzun-Chilean pavilion Venice Biennale 2017. Projeto gráfico de Tiago Radatz Kickhofel, a partir da releitura do projeto gráfico de Lenir de Miranda para a primeira edição da Revista Caderno de Letras em 1982.

SUMÁRIO

Apresentação

Bilinguismo e multilinguismo: Processamento, aprendizagem e uso das línguas

Bernardo Kolling Limberger

Mailce Borges Mota

Augusto Buchweitz.....7

Artigos

A influência do priming grafo-fônico-fonológico em uma tarefa de decisão lexical em multilíngues falantes de português (L1), inglês (L2) e francês (L3)

Aline Behling Duarte

Cíntia Ávila Blank.....13

Understanding cognate words in a first contact with english

Pâmela Freitas Pereira Toassi

Silvia Hedine de Albuquerque Pereira.....27

Relações entre experiência de leitura, habilidades linguísticas e acesso lexical na L2

Pietra Cassol Rigatti

Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes.....45

Chinese-portuguese bilingual's phonological awareness: annotations

Ana Margarida Belém Nunes

Shasha Wu59

Processamento de leitura de estudantes universitários em língua alemã como língua estrangeira

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler

Ângela Inês Klein.....73

Bilíngues e bilinguismos: uma tarefa de leitura e compreensão de texto como alternativa de aferição de proficiência linguística e fluência oral global em língua inglesa

Joelton Duarte de Santana

Janaina Weissheimer.....85

The impacts of developmental dyslexia on the practice of second language dyslexic teachers

Aline Fay de Azevedo

Gabriela da Cruz Gafforelli.....103

Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante a aquisição bilíngue e bimodal

Bianca Sena Gomes

Ronice Muller de Quadros.....123

Histórias linguísticas de surdos bilíngues do par Libras-português

Giselli Mara Silva.....145

Emprego (e não emprego) de determinantes em textos escritos por surdos

Dayane Celestino de Almeida

Deisieli Mirela Libralão de Araújo.....167

Portuguese grammar instruction: views of heritage and foreign language learners Gláucia Silva.....	179
Fatores (in)conscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira a usar progressivamente o português em detrimento da variedade italiana Cristiane Horst Marcelo Jacó Krug Simone Raquel Bernieri.....	195
Age and proficiency in foreign language anxiety Rafael Dutra Ingrid Finger.....	209
An instrument for english medium instruction (EMI) classroom observation in higher education Ron Martinez Francisco Fogaça Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.....	221
Mediação, colaboração e reflexão compartilhada em Teletandem: apontamentos sobre os diferentes tipos de mediação no Teletandem da Unesp/FCLAr Vanessa Matiola.....	235
Desafios da sustentabilidade do ensino de português língua mundial nos EUA: projeto vídeo como estratégia intercultural Renato Alvim Silvia Ramos-Sollai.....	249
Pureza linguística x alternância raciocinada de línguas: ideologias linguísticas sobre o ensino de língua estrangeira Débora Medeiros da Rosa Aires Isabella Ferreira Mozzillo.....	265
Entrevista Minority groups and language diversity in Germany and Brazil: an interview with Göz Kaufmann (University of Freiburg, Germany) Göz Kaufmann Rafael Vetromille-Castro Bernardo Kolling Limberger Helena dos Santos Kieling.....	279

BILINGUISMO E MULTILINGUISMO: PROCESSAMENTO, APRENDIZAGEM E USO DAS LÍNGUAS

Bernardo Kolling Limberger¹
Mailce Borges Mota²
Augusto Buchweitz³

O número temático *Bilinguismo e multilinguismo* reúne estudos empíricos, experimentais e teóricos sobre esse tema complexo e multifacetado. Abordagens diversas advindas da Linguística e de outras áreas do conhecimento (Psicologia, Neurociência, Educação, Sociologia, entre outras) estão envolvidas no entendimento do processamento, aprendizagem e uso de duas ou mais línguas.

A definição e avaliação do bilinguismo tanto quantitativamente como qualitativamente é tão variada quanto as áreas afins. As definições mais atuais do falante bilíngue ou multilíngue valorizam o uso das línguas como parâmetro avaliativo e influenciam o estudo do processamento e da aprendizagem. Grosjean (2010), por exemplo, define bilíngues como aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) no cotidiano. O critério de inclusão no bilinguismo se torna consideravelmente menos conservador ou restritivo quando se parte do princípio do uso das línguas. Dessa forma, aprendizes de uma língua também podem ser considerados e se considerar bilíngues. Além disso, o uso de mais de duas línguas é cada vez mais comum. O termo ‘bilinguismo’ tem sido mais frequentemente usado para se referir a falantes de duas línguas, ao passo que o termo ‘multilinguismo’ tem sido mais utilizado para caracterizar falantes de três ou mais línguas (BATHIA; RITCHIE, 2013; KEMP, 2009).

Até pouco tempo, a pesquisa sobre multilinguismo estava integrada na pesquisa sobre bilinguismo. Por exemplo, o *Handbook* da área, lançado em 2004, incluiu ‘multilinguismo’ somente em 2013 no seu título (BATHIA; RITCHIE, 2013). Anteriormente, assumia-se, segundo Herdina e Jessner (2002), que os achados sobre bilíngues poderiam ser generalizados para multilíngues. Na última década, o interesse pelo multilinguismo possibilitou a concepção de uma subárea de investigação, com aspectos teóricos e metodológicos específicos (DE BOT; JAENSCH, 2013). Esse ramo de investigação é incipiente e há divergências entre as definições, que derivam da complexa configuração dos falantes com relação à natureza do uso das suas línguas e das diferenças entre *backgrounds*, ideologias e objetivos dos pesquisadores (KEMP, 2009).

Este número contempla estudos sobre as duas temáticas, abrangendo uma diversidade de perspectivas, populações, métodos e línguas. Os artigos neste número foram divididos em quatro grupos. O primeiro grupo é composto por artigos relacionados a acesso lexical. Esses estudos pretendem se juntar à tradição da pesquisa psicolinguística sobre acesso lexical no multilinguismo, no reconhecimento de palavras desconhecidas e na correlação entre os diversos fatores envolvidos. O segundo grupo também se insere na pesquisa de cunho psicolinguístico e contempla artigos que buscam investigar aspectos relacionados à leitura, considerando a consciência fonológica, o processamento e a compreensão da leitura em língua estrangeira, bem com a dislexia. No terceiro

¹ Doutor em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

² Doutora em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, Programas de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente e Linguística.

³ Doutor em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pesquisador do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul, Escola de Ciências da Saúde e Vida.

grupo, há artigos sobre bilinguismo bimodal, considerando o uso das línguas por uma criança Coda e por surdos, além de histórias linguísticas desse bilinguismo específico. Finalmente, o quarto grupo inclui artigos sobre ensino, aprendizagem e uso de diferentes línguas em contexto formal e informal, focalizando especificidades dos processos e fatores envolvidos.

O número é inaugurado com artigos sobre processamento, mais especificamente, acesso lexical. Aline Duarte e Cintia Blank reportam os resultados do artigo intitulado *A influência do priming grafo-fônico-fonológico em uma tarefa de decisão lexical em multilíngues falantes de português (L1), inglês (L2) e francês (L3)*, um estudo psicolinguístico que envolve multilíngues. Os resultados do experimento de *priming* fornecem evidências adicionais de acesso lexical não seletivo. Segundo essa hipótese, os itens lexicais de todas as línguas faladas pelos indivíduos são ativados simultaneamente, de modo que o acesso a uma palavra de uma língua pode ser influenciado pelo conhecimento das outras línguas conhecidas pelo indivíduo.

A interação entre itens lexicais na mente bilingue também foi investigada por Pâmela Toassi e Sílvia Pereira. O foco do estudo *Understanding Cognate Words in a First Contact with English* foi o reconhecimento de palavras cognatas numa língua que não era conhecida pelos participantes. Por meio de uma tarefa de tradução de palavras do inglês para o português, as autoras constataram efeitos do conhecimento do português no reconhecimento de palavras escritas em inglês. Os resultados têm implicações para o ensino de inglês para brasileiros, uma vez que mostram efeitos de facilitação na aprendizagem de vocabulário.

Em *Relações entre experiência de leitura, habilidades linguísticas e acesso lexical na L2*, Pietra Rigatti e Ana Fontes contribuem para a compreensão de fatores que se relacionam ao acesso lexical em L2, como hábitos de leitura. As autoras aplicaram um questionário sobre leitura e escrita, além de uma tarefa de *priming* semântico, e evidenciaram relações entre a experiência de leitura em L2, as habilidades autoavaliadas de leitura e escrita e o acesso lexical em L2 de bilíngues português-inglês. Por meio do estudo, pode-se compreender a contribuição da leitura para o aprimoramento do acesso ao léxico e aumento de vocabulário. Este estudo sobre acesso lexical e leitura se relaciona aos estudos do segundo grupo, que contempla investigações psicolinguísticas sobre leitura e bilinguismo.

A leitura é uma tarefa complexa que envolve múltiplas habilidades. É consenso na literatura que habilidades de consciência fonológica são preditoras do desempenho em tarefas de leitura. O estudo de Ana Belém Nunes e Shasha Wu, *Chinese-Portuguese Bilingual's Phonological Awareness: Annotations*, contribui para a pesquisa sobre a relação entre leitura e consciência fonológica, considerando bilíngues leitores de duas línguas de sistemas de escrita diferentes. O estudo fornece evidências das maiores dificuldades de chineses nas tarefas de consciência fonológica em português europeu, o que tem implicações tanto para a leitura quanto para o ensino e aprendizagem de português na China, uma demanda cada vez mais crescente.

O foco do próximo artigo publicado é a habilidade de compreensão da leitura de um texto em língua estrangeira, investigada por meio de uma ferramenta altamente precisa para a investigação da leitura. No artigo *Processamento de leitura de estudantes universitários em língua alemã como língua estrangeira*, Nair Vansiler e Ângela Klein relatam um estudo que contou com a participação de brasileiros aprendizes de alemão e tem como objetivo verificar a diferença entre dois grupos de aprendizes (níveis A1 e A2) no processamento de leitura. Para tanto, foi aplicado um experimento de leitura de um texto enquanto os movimentos oculares foram rastreados. Os resultados das fixações indicam uso de diferentes estratégias de compreensão do texto e podem contribuir para o aprimoramento de testes de nivelamento e métodos de ensino.

Considerando também a habilidade de compreensão leitora, o artigo *Bilíngues e bilinguismos: uma tarefa de leitura e compreensão de texto como alternativa de aferição de proficiência linguística e fluência oral global em língua inglesa*, de autoria de Joelton de Santana e Janaina Weissheimer, buscou investigar de que forma uma tarefa de leitura pode ser considerada como critério de

proficiência linguística. Participantes dos Estados Unidos e do Brasil realizaram um teste de leitura. Os brasileiros também fizeram um teste de proficiência baseado no tamanho do vocabulário. Não houve diferença significativa entre os desempenhos dos participantes agrupados por nível de proficiência no teste de leitura e de vocabulário. O artigo reforça a necessidade de, em estudos que avaliam bilíngues, ponderar diferentes métodos para caracterizá-los, contribuindo para a visão holística dessa população.

O último artigo da seção sobre leitura aborda uma população com desenvolvimento atípico, ou seja, disléxicos. Trata-se de um tópico que já possui tradição na pesquisa, mas carece de investigações com bilíngues. O artigo *The Impacts of Developmental Dyslexia on the Practice of Second Language Dyslexic Teachers*, de Aline Fay e Gabriela Gafforelli, aborda o impacto da dislexia na prática de professores de L2 que são portadores desse transtorno. Por meio de uma revisão da literatura, as autoras refletem sobre características da dislexia, impactos para um professor de L2 e estratégias para os professores lidarem com a própria dislexia. Por fim, as autoras expõem um panfleto baseado na pesquisa, que servirá como um guia de orientações para professores com dislexia.

Investigações sobre populações bilíngues específicas também são o foco do próximo grupo de estudos. O artigo *Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança Coda durante a aquisição bilíngue e bimodal*, redigido por Bianca Gomes e Ronice de Quadros, investiga o uso de Libras e português por uma criança Coda (filho ouvinte de pais surdos) em interação com diferentes interlocutores. Foram analisados vídeos com produções oral-auditivas e gestuais-visuais da criança inserida em diferentes contextos linguísticos. As autoras identificaram influência do interlocutor na produção da criança, em ambas modalidades linguísticas. O estudo mostra a importância da inserção da criança bilíngue bimodal em diferentes contextos para o pleno desenvolvimento do seu bilinguismo.

Também baseado numa visão de uso das línguas Libras e português, o artigo *Histórias linguísticas de surdos bilíngues do par Libras-português*, apresentado por Giselli Silva, objetiva descrever e analisar o histórico de aquisição da linguagem de surdos e os seus perfis de proficiência sobretudo na Libras. Por meio de um questionário, a autora identificou ampla variação na idade e nos contextos de aquisição da Libras. O estudo tem implicações para a formulação de políticas linguísticas e construção de instrumentos de avaliação objetiva da proficiência em Libras, uma demanda do ensino e da pesquisa.

Os surdos oralizados e não oralizados também foram a amostra investigada no artigo *Emprego (e não emprego) de determinantes em textos escritos por surdos*. O objetivo do artigo de Dayane de Almeida e Deiseli de Araújo é investigar fatores linguísticos e extralinguísticos que regem a variação no emprego e não emprego de determinantes (por exemplo, artigos, pronomes e numerais) em português. Para tanto, foram analisadas redações de surdos à luz da sociolinguística variacionista e de influências translíngüísticas. Os resultados indicam variação sistemática no emprego e não emprego de determinantes, motivada por fatores como a idade de aquisição da Libras, a escolaridade e características linguísticas, como traços semânticos e número. O estudo pode ter implicações para o ensino de português como L2 para surdos.

O uso, a aprendizagem e o ensino de segunda língua, língua estrangeira e língua adicional, termos que coexistem na literatura, são o foco do último bloco de artigos. O grupo também contempla estudos com falantes de língua de herança. Dessa forma, os artigos abrangem diferentes áreas de estudo e perspectivas; por isso, há variação no uso dos termos e métodos. O artigo que inaugura o grupo, *Portuguese Grammar Instruction: Views of Heritage and Foreign Language Learners*, apresentado por Gláucia Silva, compara visões de aprendizes de português como língua de herança e língua estrangeira sobre o ensino de gramática em aulas nos Estados Unidos. Investigada por meio de um questionário, a preferência dos falantes de português como língua de herança foi pela instrução gramatical contextualizada. A instrução gramatical formal, tal como ocorre em aula de

língua estrangeira, não foi tão útil. Porém, ambos os grupos de aprendizes valorizaram a instrução gramatical explícita. A autora salienta a importância de oferecer abordagens de ensino de língua especializadas a cada um dos grupos.

O seguinte artigo publicado também envolve uma língua de herança. No artigo, *Fatores (in)conscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira a usar progressivamente o português em detrimento da variedade italiana*, Cristiane Horst, Marcelo Krug e Simone Bernieri têm como objetivo compreender fatores que levaram uma senhora de 90 anos, falante de *Talian*, variedade linguística ítalo-brasileira, a usar mais português do que a sua língua materna na região oeste de Santa Catarina. Os resultados da entrevista estruturada mostram diversos fatores históricos, políticos, educacionais, culturais, familiares e psicológicos que influencia(ra)m o seu bilinguismo. O estudo discute pressões sofridas por falantes de línguas minoritárias sobre o uso das línguas e pode contribuir para discussões sobre a manutenção de línguas minoritárias no Brasil.

Outro fator que também influencia o uso e a aprendizagem de determinada língua é um estado psicológico cada vez mais frequente no mundo, a ansiedade. No artigo intitulado *Age and Proficiency in Foreign Language Anxiety*, Rafael Dutra e Ingrid Finger relatam um estudo cujo objetivo é investigar como proficiência em inglês e idade estão relacionadas à ansiedade em língua estrangeira. Aprendizes de inglês de diversos níveis de proficiência responderam a um questionário de histórico de aquisição da linguagem e a uma escala de ansiedade. Os resultados indicam relação entre proficiência e ansiedade, ou seja, quanto maior o nível de ansiedade, menor o nível de proficiência. Houve relação também com a idade: quanto maior a idade dos participantes, maior foi o seu nível de ansiedade. Os autores salientam a importância de considerar as emoções no ensino de língua estrangeira.

O ensino de inglês também é o foco do artigo *An Instrument for English Medium Instruction (EMI) Classroom Observation in Higher Education*, apresentado por Ron Martinez, Francisco Fogaça e Eduardo de Figueiredo. O estudo tem como objetivo descrever o desenvolvimento e a validação de um instrumento de observação de aula de inglês como meio de instrução no ensino superior. O protocolo de observação analisado no artigo foi construído com base na literatura, incorporando alguns aspectos de outros protocolos. Os resultados dos estudos piloto sugerem um protocolo que pode servir para avaliar diferentes interações na sala de aula e diferentes contextos, não se limitando à EMI. O estudo pode contribuir para a discussão da internacionalização do ensino superior no Brasil, por meio da avaliação de aulas de conteúdo ministradas em inglês.

Da mesma forma, Vanessa Matiola aborda a aprendizagem de línguas estrangeiras. No artigo *Mediação, colaboração e reflexão compartilhada em teletandem: apontamentos sobre os diferentes tipos de mediação no teletandem da UNESP/FCLAr*, especificamente, a autora relata e analisa o papel da mediação no projeto internacional Teletandem, uma modalidade de uso de línguas com tecnologias digitais. As sessões de mediação são feitas na UNESP de Araraquara por meio de diários reflexivos e rodas de conversa. Com essas sessões, notaram-se mudanças na maneira como os participantes relatam suas experiências na língua estrangeira e como pensam sobre elas. O estudo traz reflexões que fomentam a discussão sobre ensino de línguas com tecnologia e *feedback*.

No artigo *Desafios da sustentabilidade do ensino de português língua mundial nos EUA: projeto vídeo como estratégia intercultural*, Renato Alvim e Silvia Ramos-Sollai relatam e analisam um projeto de língua estrangeira (português nos EUA) que envolve outro recurso, o vídeo. O objetivo do estudo é analisar a comunicação intercultural em ambiente instrucional universitário de português nos EUA. Para tanto, os autores aplicaram, no fim do curso introdutório semestral, a interessante tarefa de produção de um vídeo, no qual os alunos falaram apenas português. Além de a tarefa oportunizar aperfeiçoamento linguístico, houve debates acadêmicos que ampliaram a comunicação interpessoal e a competência intercultural. Os resultados sugerem que os aprendizes construíram significado e interação. O trabalho tem implicações sobretudo para a discussão sobre competência intercultural e português pluricêntrico.

O artigo que encerra o grupo sobre uso e aprendizagem de línguas não maternas é um estudo sociolinguístico conduzido por Débora Aires e Isabella Mozzillo, cujo objetivo é propor reflexões acerca de ideologias linguísticas que têm efeito sobre a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. No artigo intitulado *Pureza linguística x alternância raciocinada de línguas: ideologias linguísticas sobre o ensino de língua estrangeira*, as autoras identificaram várias visões sobre o contato de línguas, a presença, a função e o uso de português nas aulas de espanhol. As visões dos professores sobre a proximidade e a alternância entre as línguas na sala de aula não são consensuais entre o grupo avaliado. As reflexões fornecem contribuições para o ensino de espanhol para brasileiros, pois ideologias podem influenciar a prática docente e perpetuar ou desmistificar preconceitos.

Por fim, a entrevista com o professor Göz Kaufmann, concedida a Rafael Vetromille-Castro, Bernardo Limberger e Helena Kieling, apresenta opiniões e estudos do entrevistado sobre línguas minoritárias, diversidade linguística, atitudes e crenças sobre línguas. A entrevista *Minority Groups and Language Diversity in Germany and Brazil: An Interview with Göz Kaufmann* possibilita reflexões importantes sobre a manutenção de línguas minoritárias e achados científicos que dão visibilidade a particularidades de línguas minoritárias e variedades linguísticas, especialmente do Brasil e da Alemanha. Os *insights* do professor Göz podem fomentar reflexões para a formação de professores e o desenvolvimento de políticas linguísticas.

Esperamos que a seleção de textos deste número da Revista Caderno de Letras demonstre a diversidade de tópicos, áreas, abordagens e métodos do estudo do bilinguismo e multilinguismo. Além disso, desejamos que o número consiga instigar pesquisadores inseridos em diferentes níveis e áreas a aprofundar seus estudos e encontrar novos colaboradores para dialogar. Agradecemos aos autores pelas interessantes contribuições, aos pareceristas pela avaliação e aos leitores pelo interesse. Desejamos leituras repletas de aprendizados a todos!

Referências

- BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- DE BOT, K.; JAENSCH, C. What is special about L3 processing? *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 2, p. 130-144, 2013.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard Univ., 2010.
- HERDINA, P.; JESSNER, U. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 2002.
- KEMP, C. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFEISEN, B. (Eds.). *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 11-26.

A INFLUÊNCIA DO *PRIMING* GRAFO-FÔNICO-FONOLÓGICO EM UMA TAREFA DE DECISÃO LEXICAL EM MULTILÍNGUES FALANTES DE PORTUGUÊS (L1), INGLÊS (L2) E FRANCÊS (L3)

THE INFLUENCE OF GRAPHO-PHONIC-PHONOLOGICAL PRIMING ON A LEXICAL DECISION TASK ON MULTILINGUALS SPEAKERS OF PORTUGUESE (L1), ENGLISH (L2) AND FRENCH (L3)

Aline Behling Duarte⁴
Cíntia Ávila Blank⁵

RESUMO: Este artigo discute a influência do *priming* grafo-fônico-fonológico na execução de uma tarefa de decisão lexical realizada por multilíngues. Nesse sentido, buscou-se verificar se semelhanças grafo-fônico-fonológicas entre palavras das línguas estudadas (português, inglês e francês) influenciariam o tempo de reação na tarefa. Com o auxílio do *software E-Prime 2.0*, foi elaborado um experimento que contou com 90 pares de palavras, das quais metade apresentava supostas semelhanças grafo-fônico-fonológicas entre si, enquanto a outra metade não apresentava tais similaridades. Considerando a Hipótese de Seleção Não-Específica (CONKLIN; MAUNER, 2005), defendeu-se que as supostas semelhanças grafo-fônico-fonológicas entre as línguas promoveriam a ativação de correspondências grafo-fônico-fonológicas distintas, acarretando uma maior competição lexical entre os itens investigados, evidenciada no aumento dos tempos de reação (MACWHINNEY, 2005). Os resultados encontrados indicaram que os tempos de reação foram maiores para os itens que apresentavam as semelhanças grafo-fônico-fonológicas entre *prime* e palavra-alvo, o que parece apontar para uma possível influência dos níveis de proficiência em cada uma das línguas dos participantes nesses resultados.

Palavras-chave: Acesso lexical; *priming*; influência grafo-fônico-fonológica; multilinguismo; níveis de proficiência.

ABSTRACT: This article discusses the influence of grapho-phonetic-phonological priming on the execution of a lexical decision task performed by multilinguals. In this sense, we tried to verify if grapho-phonetic-phonological similarities between words of the studied languages (Portuguese, English and French) would influence the reaction time in the task. With the aid of the *E-Prime 2.0* software, an experiment was carried out with 90 pairs of words, half of which had supposed grapho-phonetic-phonological similarities to each other, while the other half had no similarities. Considering the Non-Specific Selection Hypothesis (CONKLIN; MAUNER, 2005), it was argued that the supposed grapho-phonetic-phonological similarities between languages would promote the activation of distinct grapho-phonetic-phonological correspondences, leading to greater lexical competition between the two investigated items, evidenced by the increase in reaction times (MACWHINNEY, 2005). The results indicated that the reaction times were longer for the items that presented the graphical-phonological similarities between prime and target word, which seems to point to a possible influence of proficiency levels in each of the participants languages results.

Keywords: Lexical access; priming; grapho-phonetic-phonological influence; multilingualism; levels of proficiency.

1 Introdução

No campo de pesquisa da aquisição e da aprendizagem de línguas, o fenômeno referente ao conhecimento de três ou mais línguas parece não receber a mesma atenção dedicada ao conhecimento de duas línguas. Apesar do aumento do número de multilíngues, ainda são escassos os trabalhos voltados à pesquisa das influências translinguísticas em falantes multilíngues, especialmente no Brasil. Entre os poucos estudos feitos no país, podem ser citados os esforços

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.

⁵ Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas-UCPel. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Coordenadora do Curso de Letras-Espanhol a Distância da UFPEL.

desenvolvidos por Blank (2008, 2013), Brito (2011), Toassi e Mota (2015), Barcelos (2016), Pickbrenner (2017), Limberger (2018) e Duarte (2018).

À luz de uma perspectiva Psicolinguística, este trabalho apresenta um estudo sobre o acesso lexical em falantes de Português (L1), Inglês (L2) e Francês (L3), de forma a contribuir com os estudos voltados ao multilinguismo e à metodologia de *priming*. Acredita-se que o tópico discutido seja pertinente em função das diversas combinações entre línguas que podem ser pesquisadas no contexto nacional, em especial quando se investigam as influências dos padrões grafo-fônico-fonológicos entre as línguas. A partir do estudo apresentado, busca-se expandir os estudos sobre o acesso lexical voltado ao multilinguismo, fenômeno pouco estudado se comparado às pesquisas desenvolvidas com falantes bilíngues. Além disso, procura-se colaborar com a ampliação do entendimento de como se dá o processamento da linguagem em multilíngues através do estudo acerca do acesso lexical.

Valer-se dos benefícios que a Psicolinguística pode fornecer aos professores de línguas estrangeiras é de essencial importância para a comunidade docente. Entender como os processos mentais ocorrem possibilita ampliar o conhecimento acerca do processamento da linguagem e, portanto, proporciona a capacidade de modificar a maneira de ensinar. Nesse sentido, a transformação da sala de aula impulsiona o avanço científico, de forma a incentivar o próprio professor a buscar respostas para inquietações que surgem de suas novas práticas docentes. Pesquisas relacionadas ao acesso lexical – especialmente em multilinguismo – são de suma importância para o aperfeiçoamento de professores. Acredita-se que com o aprofundamento teórico proporcionado pelos resultados de estudos sobre a temática, o entendimento de por qual razão os aprendizes têm dificuldades em lembrar ou armazenar novas palavras na língua estrangeira pode ser mais bem esclarecido. Por conseguinte, as práticas de sala de aula podem ser reconsideradas, sendo mantidas, remodeladas ou substituídas por ações que serão mais proveitosas para alunos e professores. À vista disso, considera-se que uma das contribuições mais importantes para o âmbito docente está relacionada a desbancar a concepção de que as transferências que ocorrem entre línguas são passíveis de serem impedidas e que devem ser evitadas a qualquer custo durante o processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram adotados os seguintes aportes teóricos-metodológicos, a saber: *priming* (HERMANS *et al.*, 1998; LEMHÖFER *et al.*, 2004; BUSNELLO, 2006; FRANÇA *et al.*, 2008; BLANK; ZIMMER, 2010), níveis de proficiência, Hipótese de Seleção Não-Específica (CONKLIN; MAUNER, 2005) e Modelo de Competição (MACWHINNEY, 2005). Na próxima seção, são apresentadas as definições para os conceitos que fundamentam esta pesquisa. Em seguida, o método utilizado é apresentado. Na seção seguinte, a discussão e os resultados obtidos no trabalho são explanados. Por fim, é feito o encerramento do artigo, ao listar-se as conclusões observadas.

2 Fundamentação Teórica

O conceito de *priming* pode ser definido como um fenômeno cognitivo que ocorre quando um estímulo prévio, chamando de *prime*, facilita ou dificulta o processamento de uma informação, o alvo (BUSNELLO, 2006). França *et al.* (2005) explicam que um estímulo pode ser acessado mais rapidamente se precedido, em curto prazo, por outro estímulo com o qual compartilhe alguma propriedade. No caso de palavras, a literatura aponta o efeito facilitador que um estímulo causa sobre outro, geralmente quando ambos compartilham conteúdo semântico (FRANÇA *et al.*, 2008).

Rodriguez-Fornells *et al.* (2005) explicam que palavras cognatas costumam causar um efeito facilitador em experimentos lexicais, uma vez que esses tipos de palavras compartilham informações tanto semânticas quanto relacionadas à forma. Por outro lado, palavras consideradas homógrafas entre línguas dificilmente são diferenciadas em relação à forma, mas apresentam

significados extremamente diferentes. Nesse sentido, partindo-se da ideia de que o processamento linguístico ocorre em paralelo, será necessário um grande controle cognitivo para acessar uma palavra-alvo, dependendo do contexto linguístico da tarefa. Ainda de acordo com Rodriguez-Fornells *et al.* (2005), vários estudos defendem que a ativação em paralelo de duas línguas pode levar a uma facilitação quando participantes devem decidir se uma palavra existe, independente de identificar em que língua está essa palavra. Contudo, efeitos de interferência podem surgir se a tarefa do participante for realizar uma decisão lexical a respeito de uma das línguas, de forma específica.

Em tarefas que envolvem a metodologia de *priming*, espera-se que o participante apresente algum tipo de resposta com relação ao alvo. A utilização do efeito de *priming* em investigações sobre como acontece o acesso lexical em bilíngues e multilíngues originou uma série de trabalhos que advogam pela Hipótese de Seleção Não-Específica (HSNE) das línguas (HERMANS *et al.*, 1998; LEMHÖFER *et al.*, 2004; BLANK; ZIMMER, 2010). Isso implica assumir que a ativação lexical flui livremente entre as representações, fazendo com que múltiplos nós lexicais, em mais de uma língua, sejam ativados ao mesmo tempo, sendo necessário, então, um mecanismo de seleção lexical.

Nesta pesquisa, defende-se a ideia de que as línguas e o acesso ao léxico são não-seletivos. Seguindo-se essa lógica, concorda-se com os estudos realizados com palavras cognatas, em que se comprova o efeito de facilitação que a ativação de múltiplas línguas pode gerar. Todavia, acredita-se que os resultados de pesquisas realizadas com palavras homógrafas, que atestam uma maior dificuldade no acesso e escolha de um item lexical, não contradizem a hipótese de acesso não-seletivo. Nesse sentido, argumenta-se que, como palavras cognatas entre línguas apresentam uma congruência entre forma e significado, essas palavras são identificadas com maior rapidez, uma vez que não há informação discordante entre os itens e, geralmente, as tarefas realizadas apenas demandam que os participantes identifiquem se o item lexical alvo é ou não uma palavra. Com isso, a atenção dos participantes está centrada em identificar palavras, não importando em que língua elas se apresentam. O fato de não haver informação discordante entre os itens lexicais apenas ajuda na execução rápida da tarefa. Por outro lado, quando palavras homógrafas são utilizadas, o próprio fato de haver um acesso não-seletivo às línguas e ao léxico faz com que haja uma maior dificuldade em identificar e acessar a palavra-alvo, devido às ambiguidades relacionadas à correspondência grafo-fônico-fonológica entre as línguas e ao conteúdo semântico. Parece, então, haver uma dificuldade em separar a ativação das línguas, e a incongruência entre grafemas e fonemas juntamente com a diferença semântica entre itens pode acabar dificultando a pronta resposta dos participantes às tarefas solicitadas. (RODRIGUEZ-FORNELLS *et al.*, 2005; BLANK, 2013).

Levando essas questões em consideração, buscou-se averiguar, através de uma tarefa de decisão lexical com *priming*, se a transferência de padrões grafo-fônico-fonológicos pode influenciar o acesso lexical. O trabalho trata-se de um estudo em que multilíngues falantes de português (L1), inglês (L2) e francês (L3) foram submetidos a um experimento no qual deveriam identificar a qual língua pertencia o estímulo oferecido na tela de um computador. Analisou-se o papel da grafia sobre a ativação fonético-fonológica, por meio de combinações feitas entre as três línguas que fazem parte deste estudo. Foram estipuladas duas condições de *priming*: o *priming* grafo-fônico-fonológico relacionado (PGFFR) e o *priming* grafo-fônico-fonológico não relacionado (PGFFNR). O primeiro tipo de *prime* consiste em pares de palavras que são relacionadas na forma ortográfica e na forma fonético-fonológica, como, por exemplo, “mass” (“missa” em língua inglesa) e “mas” (conjunção da língua portuguesa). O segundo tipo de *prime* vale-se de pares de palavras que não apresentam nenhuma semelhança na forma ortográfica e na forma fonético-fonológica, como, por exemplo, “arte” (substantivo da língua portuguesa) e “ilha” (substantivo da língua portuguesa). Espera-se obter resultados similares aos apresentados por Hermans *et al.* (1998), Lemhöfer *et al.*

(2004), e Blank e Zimmer (2010) quando esses autores estipulam que o *prime* que apresenta supostas semelhanças com seu alvo, sem compartilhar conteúdo semântico, demanda maior tempo de reação (TR) na identificação dos itens lexicais, já que ativa correspondentes de todas as línguas faladas pelos participantes, causando, assim, uma maior demora na indicação de resposta. No contexto deste artigo, ressalta-se que não se buscou observar o efeito semântico no acesso lexical, mas o efeito de pistas supostamente semelhantes através das correspondências grafo-fônico-fonológicas, que tendem a prejudicar a pronta ativação, provocando uma competição entre os candidatos a léxico.

Em relação ao processamento da linguagem em falantes bilíngues, Conklin e Maurer (2005) esclarecem que não há consenso entre pesquisadores de como as línguas são acessadas. A divergência gira em torno da ativação das representações lexicais. Uma das posições defendidas é a Hipótese de Seleção Específica (HSE), em que a ativação acontece de forma a apenas ativar uma das línguas, ou seja, apenas os itens lexicais da língua de resposta são ativados. Os itens lexicais da língua que não está em uso estariam “adormecidos”. Já a posição da Hipótese de Seleção Não-Específica (HSNE) argumenta que a ativação ocorre nos itens lexicais de todas as línguas faladas pelos indivíduos. Conforme a HSNE, quando um bilíngue em inglês-francês escuta ou lê a palavra *coin* (em inglês - moeda e em francês - canto), serão ativados os léxicos de ambas as línguas, com seus respectivos conteúdos semânticos. A visão de competição proposta por MacWhinney (2005) corrobora os postulados defendidos na HSNE, quando sugere que pistas grafo-fônico-fonológicas, por exemplo, não ativam apenas um único item lexical na língua alvo, mas também ativam itens lexicais de todas as línguas faladas pelos indivíduos.

O Modelo de Competição Unificado (MCU) proposto por MacWhinney (2005) parte do argumento de que é mais sensato considerar apenas um modelo de aprendizagem tanto para a L1 e a L2 quanto para aquisição multilíngue, já que se parte da premissa de que o processamento lexical em todos os casos se dá da mesma forma. Nesse sentido, espera-se que, durante o processamento, ocorram disputas de seleção entre os itens lexicais. Para o autor, itens linguísticos competem entre si por ativação, em virtude de sua força relativa. Entende-se, então, que o item lexical que obtiver o maior número de ativações, ou seja, que mais frequentemente for utilizado/acessado por um indivíduo, será favorecido ao competir com um outro item menos ativado. O item ganhador é considerado mais forte e terá vantagem sobre o mais fraco. Nesta pesquisa, acredita-se que os itens lexicais das línguas de maior proficiência serão ativados de maneira mais forte do que os itens lexicais das línguas de menor proficiência. Assim, quando um *prime* com semelhanças grafo-fônico-fonológicas for apresentado em uma língua cujos participantes possuem maior nível de proficiência, espera-se que o tempo de reação (TR) computado para atribuir resposta à palavra-alvo seja significativamente maior, comparado a situações em que o *prime* seja apresentado em língua em que os participantes tenham menos proficiência. Após a apresentação do aporte teórico basilar deste trabalho, são apresentados o método empregado para a seleção dos participantes, a coleta e a análise dos dados.

3 Método

Este estudo foi conduzido com dados provenientes de 18 informantes, discentes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que se dispuseram a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes satisfizeram os pré-requisitos estabelecidos na pesquisa, a saber: ter o português como única L1; concordaram em fazer um teste de proficiência leitora avançada em inglês como L2; participar de um teste de proficiência leitora intermediária em francês como L3. Após serem entrevistados, os voluntários responderam a um questionário (BLANK, 2013) sobre suas experiências linguísticas e realizaram as provas de

nivelamento em leitura. Em seguida da correção dos testes de proficiência⁶, os sujeitos foram convidados a realizar o experimento de decisão lexical com *priming* grafo-fônico-fonológico.

Aplicou-se o experimento desenvolvido por Blank (2013), que consistiu em uma tarefa de identificação lexical, contendo 90 pares de palavras. Em cada estímulo, eram apresentadas duas palavras por escrito, o *prime* e a palavra-alvo, respectivamente. Para o experimento, foram projetadas duas condições de *priming* grafo-fônico-fonológico: *priming* grafo-fônico-fonológico relacionado (PGFFR) e *priming* grafo-fônico-fonológico não relacionado (PGFFNR). Na categoria PGFFR, os pares de estímulos apresentavam semelhanças grafêmicas e fonético-fonológicas, como é o caso para cara-CARO, por exemplo. Na condição PGFFNR, as palavras pareadas não apresentavam as mesmas similaridades, como, por exemplo, em rain-BANK. Salienta-se que tanto os pares de palavras com PGFFR quanto os pares com PGFFNR foram selecionados levando em consideração o fato de serem palavras de alta frequência, de possuírem o mesmo número de sílabas e de não manterem relação semântica aparente entre os pares de palavras.

Cada uma das duas condições contava com nove combinações, feitas entre as três línguas que faziam parte do estudo. Assim, foram obtidas as seguintes combinações tanto para o grupo de PGFFR quanto para o grupo de PGFFNR: português-PORTUGUÊS, português-INGLÊS, português-FRANCÊS, francês-FRANCÊS, francês-INGLÊS, francês-PORTUGUÊS, inglês-INGLÊS, inglês-FRANCÊS e inglês-PORTUGUÊS. A Tabela 01 ilustra as 18 possibilidades de apresentação. A Tabela 02 exemplifica os pares de palavras utilizados no experimento.

Tabela 01: Combinações entre as línguas

Combinação de línguas	Condição			
	Tipo de condição	Número de itens	Tipo de condição	Número de itens
português-PORTUGUÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
português-FRANCÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
português-INGLÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
francês-FRANCÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
francês-INGLÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
francês-PORTUGUÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
inglês-INGLÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
inglês-FRANCÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
inglês-PORTUGUÊS	PGFFR	5	PGFFNR	5
Total		45		45

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 02: Exemplificação dos pares de palavras utilizados

Combinação de línguas	PGFFR	PGFFNR
português-PORTUGUÊS	cem-SEI	dar-VOZ
português-FRANCÊS	cor-CORPS	renda-CADEAU
português-INGLÊS	fim-FINE	por-SUN
francês-FRANCÊS	vent-VIN	cas-FEU
francês-INGLÊS	homme-HOME	soir-FAKE
francês-PORTUGUÊS	lait-LEI	façon-PROVA
inglês-INGLÊS	two-TOO	rain-BANK
inglês-FRANCÊS	come-COMME	desk-POCHE
inglês-PORTUGUÊS	soul-SOL	gold-LAR

Fonte: Elaborado pelas autoras

⁶ Os participantes realizaram testes de leitura em língua inglesa e francesa, respectivamente TOEFL e DALF.

A elaboração das listas de palavras foi feita levando em consideração os aspectos grafêmicos e fonético-fonológicos que deviam estar presentes nos pareamentos PGFFR. O experimento foi montado, utilizando pares cujos itens lexicais fossem monossilábicos ou dissilábicos, em função da dificuldade em listar 45 pares de palavras em que pudessem ser observados os mesmos números de sílabas e as similaridades necessárias para que houvesse a possibilidade de testagem. Para que não houvesse erros em virtude do desconhecimento dos vocábulos empregados, todas as palavras utilizadas são de alta frequência e foram extraídas de *corpora*⁷ da língua portuguesa, inglesa e francesa.

Ao realizarem a tarefa, os participantes recebiam dois estímulos: o *prime* e a palavra-alvo. O primeiro permanecia na tela do computador por 1000 milissegundos (ms), em caixa baixa. Em seguida, a palavra-alvo era apresentada em caixa alta na tela do *notebook*, pelo tempo necessário para que o participante identificasse a qual das três línguas o vocábulo pertencia. Após a atribuição de uma resposta, uma tela de transição com uma cruz no centro permanecia na tela do computador até que os participantes pressionassem alguma tecla para prosseguirem com o experimento. Os informantes foram instruídos a ignorar o primeiro estímulo e a focarem seus esforços em identificar o segundo, da forma mais rápida que pudessem. Foram instituídas que as teclas 1, 6 e 0 seriam utilizadas para computar as respostas, referindo-se respectivamente às línguas portuguesa, inglesa e francesa. Antes de iniciar o teste, os informantes foram submetidos a uma seção de prática, na qual se familiarizariam com a dinâmica do experimento e tinham a possibilidade de solucionar quaisquer dúvidas remanescentes. O experimento propriamente dito era iniciado apenas quando o sujeito indicasse não ter dúvidas sobre como proceder e, o mais importante, tivesse obtido escore de 100% de acertos na prática. A partir desse experimento, foi possível coletar dados como o TR dos participantes para responder aos estímulos.

Para a montagem do experimento e a coleta de dados, foi utilizado o *software E-Prime 2.0* (Psychology Software Tools, Inc, 2012). A partir desta ferramenta, obteve-se o TR necessário para que cada palavra-alvo pudesse ser analisada. Com esse programa computacional, também foi possível verificar o número de acertos e erros cometidos por cada informante. A análise dos dados pôde ser feita através do programa estatístico SPSS 22.0 (IBM CORP., 2013). Após a rodagem do teste de normalidade, observou-se que os dados dividiam-se em normais e não-normais, acarretando no uso de testes estatísticos paramétricos e não-paramétricos. Para a análise estatística da amostra normal, com distribuição paramétrica, escolheu-se o Teste-T Pareado. Já para a amostra designada não-normal, com distribuição não-paramétrica, optou-se pelo Teste de Wilcoxon, uma alternativa não-paramétrica para o Teste-T pareado.

4 Resultados e discussão

A primeira hipótese feita no estudo indicava que os multilíngues exibiriam um TR significativamente maior para responder aos pares que apresentassem semelhanças grafo-fônico-fonológicas entre si, como é o exemplo de county-CONTA (combinação entre inglês e português). De acordo com a visão não-seletiva aqui adotada, esperava-se que essas possíveis semelhanças de ordem grafo-fônico-fonológicas dificultariam o pronto acesso à língua a ser acessada, devido à maior competição entre os padrões grafo-fônico-fonológicos similares entre as três línguas. Nesse sentido, os padrões linguísticos das três línguas dos multilíngues estariam competindo no momento da escolha lexical, dificultando a realização da tarefa quando os pares de palavras apresentassem as semelhanças aqui analisadas.

⁷ A elaboração da lista de *primes* e palavras-alvo foi feita através de três *corpora*: Cetem-Folha, para o português, Lexique, para o francês, e Brown, para o inglês.

A partir da análise da Tabela 03, pode-se observar que o grupo de informantes demorou cerca de 8% a mais em tempo (ms) para identificar as palavras-alvo que eram precedidas pelo PGFFR, ou seja, que mantinham uma relação de similaridade grafo-fônico-fonológica. Notou-se que a média do TR dos participantes foi de 1034,68 ms na condição PGFFNR, enquanto que a média de TR dos informantes foi de 1119,13 ms na condição PGFFR. Apesar de esta comparação revelar uma diferença pequena, de apenas 84,45 ms, constou-se estatisticamente a existência de diferenças significativas no teste X ($Z = -2,918$, $p < 0,05$). No que se refere aos valores de desvio-padrão, observou-se o aumento de 210,59 ms para 244,15 ms nas condições de PGFFNR e PGFFR, respectivamente.

Tabela 03: Comparação dos TR (ms) nas condições PGFFNR e PGFFR

Tipo de itens lexicais	Média (ms)	Desvio-Padrão	Valor de Z	Valor de p
PGFFNR	1034,68	210,59	-2,918	0,04
PGFFR	1119,13	244,15		

Fonte: Elaborado pelas autoras

A segunda hipótese delineada para o estudo previa que os níveis de proficiência dos multilíngues em cada uma das três línguas influenciariam os TR durante a tarefa de decisão lexical. As línguas nas quais os informantes possuíssem maior fluência e maior frequência de exposição, quando apresentadas na posição de *prime*, atrasariam os TR e afetariam a precisão com que os participantes atribuiriam resposta às palavras-alvo durante a tarefa de decisão lexical, conforme indica MacWhinney (2005). Partiu-se de uma abordagem de seleção não-específica entre as línguas (HERMANS *et al.*, 1998; LEMHÖFER *et al.*, 2004; BLANK; ZIMMER, 2010), que dispõe que os padrões grafo-fônico-fonológicos das línguas mais proficientes influenciam nos TR de forma determinante. Em outras palavras, seguindo-se a visão de Rodriguez-Fornells *et al.* (2005) este experimento utiliza palavras que podem ser consideradas homógrafas entre as línguas. Esse tipo de palavras, ao contrário das palavras cognatas, não compartilha do mesmo conteúdo semântico, causando certa dificuldade no acesso ao léxico, já que há maior competição entre os itens. Já as línguas em que os participantes possuem maior proficiência devem ser consideradas mais estabilizadas no sistema cognitivo dos participantes. O aumento de frequência de exposição a essas palavras, aliado ao fato de os participantes possuírem, teoricamente, um conhecimento lexical mais abrangente e possivelmente com mais conexões entre diferentes informações, acaba dificultando o acesso à resposta lexical demandada nas palavras-alvo. Neste caso, as palavras-alvo são apresentadas em língua que os participantes possuem menos proficiência, o que pode significar menos força de ativação durante a competição lexical quando a língua pré-ativada é muito mais proficiente, causando um efeito difícil de ser superado pela língua de menor proficiência na posição de alvo. No que se refere aos níveis de proficiência, partiu-se da perspectiva observada por Woutersen (1997 apud DE BOT, 2007, p. 43) de que, quanto maiores os níveis de proficiência em cada língua, menores seriam as influências de outras línguas durante a ativação lexical. Ao fragmentar os dados verificados nas combinações feitas entre português (L1), inglês (L2) e francês (L3), pode-se visualizar, em detalhes, quais foram os TR demandados para que a resposta fosse emitida na condição PGFFR. A Tabela 04 ilustra as médias de TR e a mediana (MD) em cada uma das 9 combinações.

Tabela 04: Resultados para o TR (ms) na condição PGFFR

Combinações PGFFR	Média (ms)	Mediana (ms)
português - PORTUGUÊS	1016,55	963,50
português - FRANCÊS	1126,94	1074,50
português - INGLÊS	1176,66	1082,00
francês - FRANCÊS	1220,33	1183,50
francês - INGLÊS	1089,72	1015,00
francês - PORTUGUÊS	1011,55	1002,00
inglês - INGLÊS	1198,55	1161,00
inglês - FRANCÊS	1327,88	1198,00
inglês - PORTUGUÊS	958,11	944,00

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao levar em consideração os resultados obtidos em cada uma das 9 combinações, percebe-se que quando a palavra-alvo era apresentada em L1, as médias dos TR foram as menores. Destaca-se que a menor média de TR ocorreu na combinação inglês-PORTUGUÊS, na qual se constatou 958,11 ms (MD = 944,00 ms). Na combinação francês-PORTUGUÊS, notou-se um pequeno aumento no TR, tendo a média sido 1011,55 ms e (MD = 1002,00 ms). Na combinação português-PORTUGUÊS, constatou-se a média de tempo 1016,55 ms (MD = 963,50 ms).

Um dos exemplos de maiores médias de TR apuradas aparecem nas condições que englobam as línguas estrangeiras: inglês-FRANCÊS e francês-INGLÊS. Em L2-L3, detectou-se o tempo de 1327,88 ms (MD = 1198,00 ms). Na combinação entre L3-L2, verificou-se o TR de 1089,72 ms (MD = 1015,00 ms). Nas combinações em que as palavras-alvo eram apresentadas em línguas estrangeiras, observou-se que em português-FRANCÊS a média de TR foi 1126,94 ms (MD = 1074,50 ms). No arranjo português-INGLÊS, o TR foi 1176,66 ms (MD = 1082,00 ms).

Nos arranjos nos quais ambos os *primes* e as palavras-alvo foram apresentados nas mesmas línguas estrangeiras, notaram-se valores de médias de TR ligeiramente mais altas do que nas demais combinações de línguas. Em francês-FRANCÊS evidenciou o TR médio de 1220,33 ms (MD = 1183,50 ms). Já em inglês-INGLÊS, a média dos TR computada foi 1198,55 ms (MD = 1161,00 ms).

Com o intuito de chegar a uma conclusão a respeito dos dados coletados, foram feitas comparações entre os arranjos, nos quais o *prime* e a palavra-alvo pertencessem à mesma língua, como, por exemplo, em português-PORTUGUÊS vs. francês-FRANCÊS. Também foram feitas comparações entre as combinações que apresentavam o *prime* e a palavra-alvo em posições contrárias como, por exemplo, português-INGLÊS vs. inglês-PORTUGUÊS. Assim, seis comparações foram efetuadas, através do Teste-T pareado e do Teste de Wilcoxon: português-PORTUGUÊS vs. francês-FRANCÊS, português-PORTUGUÊS vs. inglês-INGLÊS, francês-FRANCÊS vs. inglês-INGLÊS, português-FRANCÊS vs. francês-PORTUGUÊS, português-INGLÊS vs. inglês-PORTUGUÊS e francês-INGLÊS vs. inglês-FRANCÊS. A Tabela 05 traz os resultados do teste.

Tabela 05: Comparações estatísticas dos TR (ms) entre os pareamentos PGFFR

Combinações com PGFFR	Média (ms)	Valor de T ou Z	Valor de <i>p</i>
português- PORTUGUÊS	1016,55	-3,203	0,03
francês- FRANCÊS	1220,33		
português- PORTUGUÊS	1016,55	-2,673	0,02
inglês- INGLÊS	1198,55		

francês- FRANCÊS	1220,33	,278	0,32
inglês- INGLÊS	1198,55		
português- FRANCÊS	1126,94	1,623	0,31
francês- PORTUGUÊS	1011,55		
português- INGLÊS	1176,66	4,100	0,01
inglês- PORTUGUÊS	958,11		
francês- INGLÊS	1089,72	-2,199	0,05
inglês- FRANCÊS	1327,88		

Fonte: elaborado pelas autoras

Como pode ser observado a partir da Tabela 05, 4 das 6 comparações feitas manifestaram diferenças estatisticamente significativas para os TR, como na comparação feita entre português-PORTUGUÊS vs. francês-FRANCÊS ($t = -3,203$, $p < 0,05$). Além disso, as duas línguas representam, respectivamente, a maior e a menor proficiência dos informantes. Ressalta-se, então, nessa comparação, a diferença significativa nos TR, tendo os participantes respondido aos pares de palavras exclusivamente compostos em língua portuguesa (1016,55 ms) de forma mais rápida, em comparação aos pares compostos apenas em língua francesa (1126,94 ms).

Na combinação português-PORTUGUÊS vs. inglês-INGLÊS ($t = -2,673$, $p < 0,05$), também se evidenciou diferença estatisticamente significativa, sendo os pares de palavras nos quais ambos os *primes* e as palavras-alvos eram intralinguísticos. Nesse arranjo, aparecem as duas línguas nas quais os participantes são considerados mais fluentes, mas a diferença estatística significativa enfatiza que a proficiência em língua materna (1016,55 ms) provê aos multilíngues um poder de decisão lexical que é superior àquele que eles possuem na sua L2 (1198,55 ms).

A combinação a seguir consiste em um pareamento no qual os informantes são mais competentes linguisticamente, o par português-INGLÊS vs. inglês-PORTUGUÊS. Esta comparação mostrou-se significativa em termos estatísticos ($T = 4,100$, $p < 0,05$), pois se averiguou que os participantes são mais rápidos quando os *primes* são apresentados em língua inglesa (958,11 ms) do que quando os distratores são apresentados em L1 (1176,66 ms). Assim, considerando-se os conhecimentos linguísticos em português e em inglês dos participantes, podemos afirmar que o conhecimento que possuem em sua língua inglesa não interfere de forma significativa na ativação do alvo quando estes são apresentados em português, língua materna dos participantes.

A última combinação com diferença estatisticamente significativa foi o pareamento das línguas estrangeiras francês-INGLÊS vs. inglês-FRANCÊS, ($Z = -2,199$, $p < 0,05$). Nessa comparação, apurou-se que os participantes foram mais rápidos para realizar a tarefa de decisão quando o francês (1089,72 ms) era apresentado na posição de *prime*, do que quando a língua inglesa aparecia como *prime* (1327,88 ms). Cabe ressaltar que o francês é a língua em que os participantes foram classificados com menor proficiência e, de acordo com os resultados, parece ser a língua estrangeira que menos provoca dificuldades para a ativação do alvo, quando é utilizada na posição de *prime*.

Nas combinações francês-FRANCÊS vs. inglês-INGLÊS ($T = ,278$, $p > 0,05$) e português-FRANCÊS vs. francês-PORTUGUÊS ($T = 1,623$, $p > 0,05$) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Nesse sentido, tem-se as duas línguas estrangeiras dos participantes sendo confrontadas, além da comparação envolvendo a língua materna dos participantes, com a língua estrangeira em que possuem menos proficiência, o francês.

No que diz respeito aos dados relacionados à condição PGFFNR, a Tabela 06 retrata os valores encontrados para a estatística descritiva, para avaliação das médias.

Tabela 06: Resultados para o TR (ms) na condição PGFFNR

Combinações PGFFNR	Média (ms)	Medianas (ms)
português - PORTUGUÊS	970,61	1003,00
português - FRANCÊS	1117,11	1096,00
português - INGLÊS	1039,77	1018,00
francês - FRANCÊS	1074,88	989,00
francês - INGLÊS	1012,88	1019,00
francês - PORTUGUÊS	930,66	912,00
inglês - INGLÊS	1089,16	995,50
inglês - FRANCÊS	1155,16	1132,50
inglês - PORTUGUÊS	904,00	818,50

Fonte: Elaborados pelas autoras

Ao analisar os TR nas combinações em que a L1 era a palavra-alvo, constatou-se que nesses casos os participantes demonstraram maior facilidade em identificar a língua na qual possuem maior proficiência. Assim, a combinação português-PORTUGUÊS registrou média de 970,61 ms (MD = 1003,00 ms). No arranjo francês-PORTUGUÊS, os sujeitos da pesquisa atingiram média de TR de 930,66 ms (MD = 912,00 ms). A média de TR mais baixa foi apurada na combinação inglês-PORTUGUÊS, que registrou 904,00 ms (MD = 818,50 ms).

Dentre as combinações, o maior TR apresentado foi em inglês-FRANCÊS, tendo registrado média de TR 1155,16 ms (MD = 1132,50 ms). A combinação francês-INGLÊS cronometrou 1012,88 ms (MD = 1019,00). As combinações inglês-INGLÊS e português-INGLÊS apresentaram pequenas variações de resultados em seus TR, respectivamente, 1089,16 ms (MD = 995,50 ms) e 1039,77 ms (MD = 1018,00 ms). A combinação português-FRANCÊS pode ser identificada com uma das maiores médias de TR, registrando 1117,11 ms (MD = 1096,00 ms). A combinação francês-FRANCÊS evidenciou 1074,88 ms como valor de seu TR (MD = 989,00 ms).

O tratamento estatístico inferencial atribuído aos dados das combinações de PGFFNR foi o mesmo conferido às combinações na condição de PGFFR. Foram comparadas as seguintes combinações entre línguas: português-PORTUGUÊS vs. francês-FRANCÊS, português-PORTUGUÊS vs. inglês-INGLÊS, francês-FRANCÊS vs. inglês-INGLÊS, português-FRANCÊS vs. francês-PORTUGUÊS, português-INGLÊS vs. inglês-PORTUGUÊS e francês-INGLÊS vs. inglês-FRANCÊS. A Tabela 07 traz as especificidades que serão detalhadas.

Tabela 07: Comparações estatísticas dos TR (ms) entre os pareamentos PGFFNR

Combinações PGFFNR	Média (ms)	Valor de T ou Z	Valor de <i>p</i>
português- PORTUGUÊS	970,61	-1,718	0,13
francês- FRANCÊS	1074,88		
português- PORTUGUÊS	970,61	-1,982	0,48
inglês-INGLÊS	1089,16		
francês- FRANCÊS	1074,88	-,327	,744
inglês-INGLÊS	1089,16		
português- FRANCÊS	1117,11	-2,343	0,19
francês- PORTUGUÊS	930,66		
português- INGLÊS	1039,77	-1,894	0,58
inglês- PORTUGUÊS	904,00		
francês-INGLÊS	1012,88	-2,293	0,35
inglês-FRANCÊS	1155,16		

Fonte: Elaborados pelas autoras

Como pode ser observado a partir da Tabela 07, nenhuma das 6 combinações feitas entre as línguas estudadas revelou resultados estatisticamente significativos. Isso pode ser interpretado como corroborando o fato de que as supostas semelhanças grafo-fônico-fonológicas afetam a maneira como o acesso lexical é processado em bilíngues e multilíngues, de modo a acarretar maiores TR e diferenças estatisticamente significativas. Os resultados da análise estatística, são os seguintes: português-PORTUGUÊS vs. francês-FRANCÊS, ($T = -1,718$, $p > 0,05$); português-FRANCÊS vs. francês-PORTUGUÊS, ($Z = -2,343$, $p > 0,05$); combinação entre as línguas estrangeiras, francês-INGLÊS vs. inglês-FRANCÊS ($T = -2,293$, $p > 0,05$); português-PORTUGUÊS vs. inglês-INGLÊS, ($Z = -1,982$, $p > 0,05$); português-INGLÊS vs. inglês-PORTUGUÊS, ($Z = -1,894$, $p > 0,05$); francês-FRANCÊS vs. inglês-INGLÊS, ($Z = -,327$, $p > 0,05$).

Ao relacionar os resultados encontrados com as teorias que serviram de aporte para o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que há subsídios para acreditar que as supostas semelhanças entre os padrões grafo-fônico-fonológicos entre as línguas. Fazemos menção ao MCU, proposto por MacWhinney (2005), porque acreditamos que os padrões grafo-fônico-fonológicos atuaram como “pistas” linguísticas, culminando na competição entre os itens lexicais ativados. Assim, quando idealizamos a tarefa de decisão lexical, a partir do efeito de *priming* grafo-fônico-fonológico, acreditávamos que seriam aguçadas as ativações de mais de um candidato ao uso. Conforme descreve MacWhinney (2005), o concorrente mais favorecido seria o competidor mais forte. No âmbito desta pesquisa, podemos conceber que os candidatos mais fortes tratavam-se dos itens lexicais pertencentes à(s) língua(s) na(s) qual(is) os participantes possuíam maior(es) grau(s) de proficiência, a língua portuguesa e a língua inglesa. Portanto, consideramos que esta concepção indicada por MacWhinney (2005) pode contribuir para esclarecer o motivo de a condição PGFFNR revelar menor TR, em todas as 9 combinações estipuladas nesse trabalho.

Ademais, consideramos que nas combinações intralinguísticas presentes no experimentos de *priming*, os níveis de proficiência nas línguas exerceram algum tipo de influência na ativação dos padrões grafo-fônico-fonológico supostamente semelhantes entre as línguas. Averiguamos que, ao utilizar línguas nas quais os sujeitos eram mais proficientes na posição de *prime*, foi possível notar que os TR foram maiores. Esse foi o caso das combinações português-FRANCÊS (em comparação à francês-PORTUGUÊS), português-INGLÊS (em comparação à inglês-PORTUGUÊS) e inglês-FRANCÊS (em comparação à francês-INGLÊS).

Por fim, faz-se importante destacar que os resultados observados nesta pesquisa corroboram os achados de trabalhos como o de Blank (2013), quando a autora aponta os TR necessários para a identificação das palavras-alvo precedidas por *primes* grafo-fônico-fonológicos foi maior do que quando não havia semelhança entre distrator e alvo. Ainda, pode-se fazer uma relação com os resultados encontrados por Toassi (2016) no que tange ao acesso lexical não-seletivo. Nos estudos desenvolvidos por Barcelos (2016) e Pickbrenner (2017) também foram evidenciados resultados que nos levam a creditar na hipótese de seleção não-específica no que diz respeito ao acesso lexical em bilíngues e multilíngues.

5 Considerações Finais

No presente estudo, procurou-se contribuir para a compreensão do fenômeno multilíngue no que concerne o acesso lexical. Para isso, investigaram-se os efeitos de *priming* grafo-fônico-fonológico em falantes de português (L1), inglês (L2) e francês (L3), durante uma tarefa de decisão lexical. Ao verificar os resultados obtidos através dos testes de análise estatística, observou-se que, quando deparados com o *priming* grafo-fônico-fonológico relacionado, os multilíngues revelaram TR maiores para atribuir resposta à palavra-alvo, em comparação aos pares com *priming* grafo-fônico-fonológico não relacionado. Comprovou-se a diferença estatisticamente significativa na comparação de TR das condições PGFFR e PGFFNR ($p < 0,05$), confirmando a noção de que

quando há semelhanças entre os itens lexicais, ocorre uma maior demanda de processamento, constatada no TR mais elevado. Pode-se atribuir este resultado às transferências grafo-fônico-fonológicas (BLANK, 2013) e às relações de níveis de proficiência relatados por Woutersen (1997 apud DE BOT 2007, p. 43).

As línguas em que os participantes possuíam maior nível de proficiência parecem ter causado maiores dificuldades durante o acesso lexical, fazendo que com os TR fossem maiores na condição PGFFR (HERMANS *et al.*, 1998; LEMHÖFER *et al.*, 2004; BLANK; ZIMMER, 2010). Associada a esta conclusão está a Hipótese de Seleção Não-Específica (HSNE) entre as línguas, segundo a qual, com forças diferentes, todas as línguas faladas pelo indivíduo são ativadas, não apenas a língua de resposta (HERMANS *et al.*, 1998; LEMHÖFER *et al.*, 2004). Ainda podem ser vinculadas as influências grafo-fônico-fonológicas que foram apreendidas através da análise estatística às competições travadas entre as línguas (MACWHINNEY, 2005) faladas pelos multilíngues participantes desta pesquisa.

Por fim, acredita-se que os resultados encontrados nesta pesquisa são pertinentes e podem, dadas as devidas proporções, apresentar resultados relevantes ao campo de investigação da Psicolinguística, no que se refere ao acesso lexical em multilíngues, através dos efeitos de *priming* grafo-fônico-fonológico. Destaca-se, ainda, que são necessários muito mais esforços, no que diz respeito à investigação do fenômeno multilíngue, especialmente se forem consideradas as cerca de 210 línguas faladas no Brasil (OLIVEIRA, 2008). Julga-se haver um campo inexplorado, quanto às inúmeras combinações de línguas que podem ser investigadas.

No que se refere às limitações encontradas no desenvolvimento desse trabalho, precisamos ressaltar que contamos com um número bastante limitado de participantes. Com uma maior amostra populacional de multilíngues, possivelmente, pudessem ter sido traçadas conclusões mais confiáveis. Apesar de termos identificado um número maior de sujeitos que satisfaziam os requisitos estabelecidos, em muitos casos, o número de etapas estipuladas para a seleção de participantes acarretou no não interesse em fazer parte do estudo. Outro fator que contribuiu para a exclusão de alguns candidatos foi o não cumprimento de todo os requisitos instituídos como, por exemplo, não atingimento das proficiências de nível avançado em inglês (L2) e de nível intermediário em francês (L3).

Referências

- BARCELOS, L. *O acesso lexical em trilíngues brasileiros falantes de português, inglês e francês*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BLANK, C. *A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues: uma perspectiva dinâmica*. Tese (Doutorado). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013.
- BLANK, C. *A transferência grafo-fônico-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo conexionalista*. Dissertação (Mestrado). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2008.
- BLANK, C.; ZIMMER, M. C. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) - L3 (inglês): um estudo de caso. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 17, pp. 207-233, 2010.
- BRITO, K. *Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico) tipológicas*. Tese (Doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.
- BROWN. *Corpus da língua inglesa*. Disponível em: <<http://www.hit.uib.no/icame/brown/bcm.html>>. Acesso em: 03 Jan 2017.
- BUSNELLO, R. *Efeito de priming subliminar no acesso ao léxico*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: PUCRS, 2006.

- CETEN-FOLHA. *Corpus da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.linguateca.pt/>>. Acesso em: 03 Jan 2017.
- CONKLIN, K.; MAUNER, G. Investigating Bilingual Lexical Access: Processing French-English Homographs in Sentential Contexts. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Arizona, April, pp. 552-569, 2005.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, n.10, v.1, pp.7- 21, 2007.
- DUARTE, A. *Priming grafo-fônico-fonológico em multilíngues: Uma abordagem dinâmica*. Dissertação (Mestrado). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- E-PRIME 2.0. *Released 2012*. (Psychology Software Tools, Inc.), <<https://pstnet.com/e-prime-publications/>>, 2012.
- FRANÇA, A.; LEMLE, M.; GESUALDI, A.; CAGY, M.; INFANTOSI, A. A neurofisiologia do acesso lexical: Palavras em português. *Veredas (UFJF)*, v. 2, pp. 34-49, 2008.
- HERMANS, D.; BONGAERTS, T.; DE BOT, K.; SCHREUDER, R. Producing words in a foreign language: can speakers prevent interference from their first language? *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp. 213-230, 1998.
- IBM CORP. *Released 2013*. IBM SPSS Statistics for Windows. New York: IBM Corp, 2013.
- LEMHÖFER, K.; DIJKSTRA, T.; MICHEL, M. Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and Cognitive Processes*, 19(5), pp. 585-611, 2004.
- LEXIQUE. *Corpus da língua francesa*. Disponível em: <<http://www.lexique.org/>>. Acesso em: 03 Jan 2017.
- LIMBERGER, B. K. *Processamento da leitura multilíngue e suas bases neurais: um estudo sobre o Hunsriqueano*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.
- MACWHINNEY, B. Extending the competition model. *International Journal of Bilingualism*, 9, pp. 69-84, 2005.
- OLIVEIRA, Gilvan M. *Plurilinguíssimo no Brasil. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil / IPOL*, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2019.
- PICKBRENNER, M. *O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- RODRIGUEZ-FORNELLS, A.; VAN DER LUGT, A.; ROTTE, M.; BRITTI, B.; HEINZE, H.; MUNTE, T. Second language interferes with word production in fluent bilinguals: rain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 17, pp. 422-433, 2005.
- TOASSI, P. F. P. *Investigating lexical access in multilinguals: a study on the processing of English as L3*. Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- TOASSI, P. F. P.; MOTA, M., B. Acesso lexical de bilíngues e multilíngues. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)*, v. 37, pp. 393-404, 2015.

Recebido em: 17/09/19

Aceito em: 03/11/19

UNDERSTANDING COGNATE WORDS IN A FIRST CONTACT WITH ENGLISH

COMPREENDENDO PALAVRAS COGNATAS EM UM PRIMEIRO CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA

Pâmela Freitas Pereira Toassi⁸
 Sílvia Hedine de Albuquerque Pereira⁹

ABSTRACT: In the present study the cognate facilitation effect was investigated by means of a translation task applied to ten participants (mean age of 44 years old) who had never taken an English course and who were skeptical about being able to learn the language. The task consisted of the translation of 40 non identical cognate words from English to Portuguese. By means of this task, we could infer if the cognate words could be understood in a first contact with English. The results were positive: more than 50% of the words presented to these participants were correctly translated into Portuguese. In addition, the present study showed that cognate words work as a motivational factor to make people inspired to learn a second language, in this case English, as reported by all of the participants of who took part in the present study. Furthermore, the findings of the present study are aligned with the literature, favoring the view that cognate words are easily recognized. This data has implications for the teaching and learning of English in the Brazilian context.

Keywords: Cognates; L2 vocabulary; bilingualism.

RESUMO: No presente estudo, o efeito de facilitação dos cognatos foi investigado através de uma tarefa de tradução aplicada a dez participantes (idade média de 44 anos), os quais nunca haviam estudado inglês e eram incrédulos quanto ao fato de serem capazes de aprender essa língua. A tarefa consistia na tradução de 40 palavras cognatas não-idênticas do inglês para o português. Através desta tarefa, foi possível inferir se as palavras cognatas poderiam ser compreendidas em um primeiro contato com o inglês. Os resultados foram positivos: mais de 50% das palavras apresentadas foram corretamente traduzidas para o português. Adicionalmente, o presente estudo mostrou que as palavras cognatas servem como um fator motivacional para inspirar as pessoas a aprenderem uma segunda língua, neste caso o inglês, como reportado por todos os participantes do presente estudo no nosso pós-teste. Além disso, os resultados deste estudo estão alinhados com a literatura, favorecendo a visão de que as palavras cognatas são facilmente reconhecidas. Os dados apresentados têm implicações para o ensino e a aprendizagem do inglês no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Cognatos; vocabulário em L2; bilinguismo.

1 Introduction

The number of people interested in mastering two or more languages has grown considerably. English has gained the status of lingua franca and, consequently, the number of people willing to learn this language is in a constant growth. In the Brazilian context, despite the great influence of English in our daily lives – we constantly encounter written and oral English input in many scenarios, such as in the movies and in the names of stores, for example – access to this language is not guaranteed to people from less privileged status. Even though English is a mandatory discipline at regular school, the teaching of the language has been proved to be mostly ineffective. Many students claim to have barely learned the ‘verb to be’ in the 7 years of English classes at school, which is a topic commonly seen throughout these many school years. In these scenarios, if these students do not have access to an English course outside the school environment, they will probably become adults without knowledge of the language. And this was the case of the participants who took part in the present study, who were all adults without knowledge of English, who were also skeptical about the possibility of being able to learn the language.

⁸ Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT) e da Pós Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁹ Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Ceará.

The present study took place in Fortaleza which is a touristic city. English, thus, can be seen in many places, such as restaurants' menus and touristic information in general. People who work directly with tourists are generally required to speak the language. Still, a great proportion of the population does not have enough knowledge of English, or, as in the case of the present study, the participants thought they would never be able to learn the language, before participating in the task proposed in our investigation. Thus, the present study worked as an intervention in a less privileged community helping to demystify the belief of the impossibility to learn English.

The study was anchored on the ample evidence from the literature favoring the view that cognates are processed faster than noncognate words (POORT; RODD, 2017). Having this in mind, we devised a task in order to investigate if cognate words could be understood in a first contact with English. More specifically, we carried out this task with 10 people who had not had contact with English and who also did not want to learn English because they thought it was impossible for them to acquire the language, in order to show them that at least some part of the English vocabulary was somehow familiar to them. In other words, we wanted to see if the cognate words used in this task could work as a real 'bridge' between these participants' L1 and L2.

Vocabulary is a basic aspect of Second Language¹⁰ Acquisition (SLA). Among the new L2 words a Brazilian Portuguese speaker has to acquire to master English (L2), some, such as *actor*, are very similar to its translation equivalent in Portuguese - *ator*. These pairs of words which share a similar form and the same meaning in two languages - cognates - are claimed to be processed faster than non-cognate ones (POORT; RODD, 2017). Since, learning new vocabulary is essential for second language, it is important for the teacher to use as many tools as possible to facilitate the acquisition of the new words. According to Laufer, Meara and Nation (2005) any facilitation provided by the language teacher in the acquisition of new L2 words might be advantageous for the students.

In this investigation, both Psycholinguistics and Applied Linguistics, more specifically, language teaching, are at play. A hypothesis from psycholinguistics - cognate facilitation effect - is taken out of the traditional laboratory contexts and is applied in a real context to promote language learning. Therefore, it can be claimed that in the present study scientific knowledge is used to directly benefit a small number of people. The present study is part of a Research¹¹ and Extension Project¹² carried out by the Research Group¹³ coordinated by the first author of this article.

This article is divided in five sections, the present one, which is the introduction, section 2 which presents some theoretical considerations regarding the concepts of bilingualism, L2 vocabulary and cognate words. Section 3 presents more details about the methodological procedures and the results are presented in section 4. Section 5 presents the conclusion of the present study.

2 Bilingualism, L2 vocabulary and cognate words

Language plays a very important role in every aspect of our lives. It is used "to communicate our thoughts and feelings, to connect with others and identify with our culture, and to understand the world around us. And for many people, this rich linguistic environment involves not just one language but two or more" (MARIAN; SHOOK, 2012, p. 2). Knowing two or more languages is a common phenomenon in the current world. However, the definition of what it is to be a bilingual is not a consensus among scholars. Bassetti and Cook (2011) define bilingualism as "the knowledge of

¹⁰ In this article Second Language will be used as a broad term, encompassing both second and foreign language acquisition and learning.

¹¹ The Research Project is entitled "The effect of cognate words, false friends and interlingual homographs in the lexical processing of bilinguals and multilinguals" and aims to investigate the role of cognate and false cognate words, and interlingual homographs in sentence processing, contributing to the literature on the organization and processing of the bilingual and multilingual lexicon.

¹² The Extension project is entitled "Basic English course for beginners" and aims to provide a free English course to the community of the neighborhood Jardim Iracema (Fortaleza - CE).

¹³ Bilingual and Multilingual Language Processing (for further information visit: <http://www.plibimult.ufc.br/>)

more than one language, as opposed to monolingualism” (p. 1). That is, according to these authors being bilingual is different from being a monolingual. However, they do not mention in this definition the possibility of knowing more than two languages; in addition, they do not define how much knowledge one has to master in order to be considered bilingual. For Bloomfield (1933) bilingualism is “native-like control of two languages” (p. 56), which means speaking two languages with equal fluency in every situation. According to this definition, a bilingual needs to have a high level of proficiency in both languages. This is a disputed view in the current world. For Haugen (1953) bilingualism starts at “the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language” (p. 7). In other words, for Haugen (1953) bilingualism refers to any real-life use of more than one language at any level. This seems to be a more suitable definition for the current days, where the goal of an L2 speaker is to be able to communicate effectively.

Besides being able to communicate with a larger group of individuals, having access to another culture, to a different literature and worldview, knowing two languages can also have cognitive consequences for language processing in general. For bilinguals, the two languages are constantly activated, and the language system of our brain works by guessing words that match the signal we are exposed to (MARIAN; SHOOK, 2012). Therefore, the bilingual speaker is in constant need of cognitive control of his/her two languages. This can have a beneficial effect to cognition in general, since processes of activation and inhibition are constantly executed and controlled by the L2 speaker (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012).

An important aspect to be considered in Second Language Acquisition (SLA) is the learning process of new vocabulary. Many linguists and psychologists place the lexicon at the center of the process and the production of human language (HUNT; BEGLAR, 2005). Learning new words in a Second Language (L2) is a successive and cumulative process that involves the linking of new lexical forms to conceptual representations already connected to word forms in the first language (L1).

It is suggested that L2 learners need to know a very large number of words in order to communicate in this new language. Therefore, teaching and learning vocabulary is a great part of any language development program (NATION, 2001). In addition, in order for the student to perceive new lexical items, there are two necessary conditions: interest and motivation on the part of the students.

The development of vocabulary can be seen as a “problem of pattern-matching and assimilation with current lexical knowledge, at least at the beginning of the word learning process” (HALL, 2002, p. 71). Hall et al. (2009) affirm that the acquisition of a new vocabulary item requires the establishment of an entry for this item in the lexical memory and this has to be linked to its meaning representation. For native language this is an automatic and unconscious process, however, for adults there are two requirements for this process to occur: (1) noticing of the form; (2) awareness of the form-meaning mapping (HALL et al., 2009).

According to Chacón-Beltrán, Abello-Contesse and Torreblanca-López (2010, p. 01), teaching and learning of vocabulary has come to be seen “as a key component in learning a second language”. Assche, Duyck, and Brysbaert (2013) argue that the process of learning the new L2 words occurs through the linking of these new lexical forms – the L2 words – to the conceptual representation that already exists and is connected to the L1. That is, according to these authors, there is a single representation for the meaning of words and there are two representations for the forms of the L1 and L2 words. Along these lines, Assche, Duyck, and Brysbaert (2013) claim that learning cognate words is easier because the links between form and meaning are already established for the L1 words.

According to Hall (2002) “similar form features in the L1 and L2 are automatically detected and exploited in the establishment of memory traces for new L2 words” (p. 71). This would explain the cognate facilitation effect. There is ample evidence that cognates are recognized or produced faster than monolingual control words– which is referred to as the cognate facilitation effect (COSTA; CARAMAZZA; SEBASTIAN-GALLES, 2000; DIJKSTRA et al., 1999).

The sharing of word forms between words of different languages can happen with cognates (words that have similar orthography and the same meaning) and interlinguistic homographs (words with the same spelling but different meaning - also known as false friends) (DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999). "In addition to their form, words of different languages may share (some of) their meaning(s), i.e., they may be translation equivalents" ((DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999, p. 497). This relationship of identical and similar form between pairs of words in the L1 and L2 is challenging for the word recognition system because it has to retrieve semantic information based on the phonological or orthographic information of the word and, there might be several possibilities associated to these word forms (DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999).

Therefore, cognate words (i.e., translation equivalents with full or partial form overlap, as in Portuguese- English *ator-actor*) are suggested to be easier to learn and to be remembered better than noncognates. As already mentioned, cognates can work as a bridge to the learning of English. According to Lemhöfer and Dijkstra (2004), when reading cognate words in the L2, it is suggested that the first language is activated as well and it facilitates word recognition. Still according to the authors, the same results in the opposite order (reading cognate words in the L1) are possible, but to a smaller extent. Concerning the effects of interlingual homographs (words that share form but not meaning), Lemhöfer and Dijkstra (2004) claim that they are not so straightforward and seem to depend on word frequency, the requirements of the task, and the composition of the stimulus list (whether it is monolingual or bilingual).

According to many bilingual studies, cognates presented out of context are processed faster than noncognates. For instance, Hall (2002) affirms that "early experimental research on cognate representation and processing in bilinguals [...] appeared to demonstrate that true cognates, but not false cognates, are accessed, named, and translated faster than noncognates" (p. 70). This cognate facilitation effect has been observed using tasks such as visual lexical decision (DIJKSTRA GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999; LEMHÖFER; DIJKSTRA, 2004), picture naming (COSTA; CARAMAZZA; SEBASTIAN-GALLES, 2000), and word naming (SCHWARTZ; KROLL; DIAZ, 2007).

Van Assche, Duyck, and Hartsuiker (2012) affirm that depending on the amount of overlap with the input word the phonological, orthographic, and semantic representations become activated in both languages on the presentation of a word. The reason for this is that cognates have similar crosslingual orthographic, phonological, and semantic representations; as a consequence, activation levels are higher for cognates as compared to noncognates, which leads to faster recognition times (p. 5).

Cognates are a rich source for the investigation of the bilingual lexicon due to their orthographic and semantic similarity. They have an integrated representation in the two languages of the bilingual, according to the BIA+ model (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002, p. 496). According to Hall et al. (2009), the literature on cognates within both the SLA and bilingual lexicon research traditions, states unanimously that words that share an orthographic and/or phonological form across languages have different effects on learning, representation, and processing than words that do not share such characteristics (p. 155).

Furthermore, studies on lexical production and comprehension errors in a foreign language usually reveal patterns of formal organization in and between the native and foreign language lexicons. Ecke's work on tip-of-the-tongue recall stages in second and third language learners (ECKE 1996, 1997; ECKE; GARRETT 1998) shows that when learners are searching for a word, there is important interlexical influence at the phonological and orthographic level. Holmes and Ramos (1993) in a study with Brazilian learners of English found instances of lexical misidentification due to similar forms between words in the L1 and L2. For instance, the L2 word 'poll' was misidentified as 'polo' and the L2 word 'swing' as the L2 word 'swim'. The cognate facilitation effect has been investigated in a variety of studies, some of them are presented in Table 1.

Table 1 - Empirical studies supporting the cognate facilitation effect

Study	Goal	Participants	Task	Results
ROBERTS; DESLAURIERS (1999)	To investigate whether cognateness affects verbal confrontation naming performance in balanced bilinguals.	L1: French L2: English	Naming color photographs of 30 animals and 30 foods.	The cognate pictures were more often correctly named in both languages and more often correctly named in English than the non-cognate pictures.
LEMHÖFER; DIJKSTRA (2004)	To investigate how cross-linguistic overlap in semantics, orthography, and phonology affects bilingual word recognition.	L1: Dutch L2: English	Lexical decision	Cognate facilitation effect occurred with semantics and orthographic overlap, but not with phonology.
TOASSI; MOTA (2014)	To investigate the influence of cognates English- Portuguese in the comprehension of English.	L1: Brazilian Portuguese L2: English	Sentence comprehension with eye movement recording.	Double cognates were processed faster than their respective controls.
VANHOVE; BERTHELE (2015)	To investigate the lifespan development of the ability to correctly guess the meaning of foreign-language words with known translation-equivalent cognates.	L1: German L2: Swedish, English, French	Guessing the meaning of written and spoken words	Cognate guessing skills improve throughout childhood and adolescence. In the written modality, cognate guessing skills show some further improvement throughout adulthood. In the spoken modality, cognate guessing skills remain fairly stable between ages 20-50 but then start to decline.
VANHOVE (2016)	To investigate whether learners are able to quickly discover simple, systematic graphemic correspondence rules between their L1 and an unknown but closely related language in a setting of receptive multilingualism.	L1: German L2: Dutch	A computer-run learning experiment in the form of a translation task and three paper-and-pencil vocabulary tests.	Participants who encountered <œ> or <ij> cognates in the first part were more likely to translate <œ> or <ij> cognates using German words containing <u> or <ei>, respectively, in the second part compared to their respective controls, suggesting that correspondence rule learning took place.
TOASSI (2016)	To investigate the effect of triple cognates in the comprehension of English.	L1: Brazilian Portuguese L2: German L3: English	Sentence comprehension with eye movement recording.	Triple cognates were processed faster than double cognates.
SMIDFELT (2017)	To investigate the intercomprehension processes of multilingual Swedish L1 speakers while reading and decoding text in Italian, an unknown language.	L1: Swedish L2: English, French L3: Spanish and German	Lexical decision	All the languages known by the participants were activated during the intercomprehension task.

As can be seen in Table 1, empirical support for the cognate facilitation effect was found when cognate pictures were more often correctly named than the non-cognate pictures (ROBERTS; DESLAURIERS, 1999), in a lexical decision task (LEMHÖFER; DIJKSTRA, 2004), for the faster processing of double cognates as compared to non-cognates (TOASSI; MOTA, 2014), in the investigation of guessing skills of cognate words (VANHOVE; BERTHELE, 2015) in systematic graphemic correspondence rules between their L1 and an unknown but closely related language (VANHOVE, 2016), in the faster processing of triple cognates as compared to double cognates (TOASSI, 2016). Finally, there was evidence that all the languages known by the participants are activated during an intercomprehension task (SMIDFELT, 2017). However, all of these studies focused on the processing of cognate words by participants who already had knowledge of the two languages involved. None of these studies was carried out with participants that did not have knowledge of the target language (English in the present study) as it is reported in this article. Next, the methodological procedures adopted for the present study are presented.

3 The present study

The present study was carried out with the main goal of investigating the understanding of cognate words in a first contact with English. For that, an English-Portuguese cognate translation task was designed and applied to a group of 10 speakers of Brazilian Portuguese, who had never taken an English course.

Participants of this study were all volunteers and adults, who were native speakers of Brazilian Portuguese and had no knowledge of English or any other foreign language. The age range of the participants varied from 29 to 54 ($M = 44$, $SD = 8,9$). The specific information about these participants regarding sex, age, city of birth, profession, level of schooling, and knowledge of English was collected by means of a biographical questionnaire; the summary of the obtained answers are displayed in Table 2.

Table 2 - General information about the participants

Information	Participants	
Sex	2 (two) male	
	8 (eight) female	
Age	Average: 44 (29 - 54)	
City of birth	Fortaleza-CE	90%
	Arneiroz-CE	10%
Profession	Military policeman	10%
	Seamstress	10%
	Housewife	20%
	Self-employed	30%
	Cashier	10%
	Nurse	10%
	Bus driver	10%

Level of schooling	Middle School Junior	10%
	High School (incomplete)	10%
	High School	60%
	Higher education (incomplete)	10%
	Higher education	10%
Knowledge of English	Beginners	100%

N = 10

Note: N= number of participants

As can be seen in Table 2, there were more female participants than male ones and the mean age of the group was 44; they were all adults. All of them were Brazilians; most of them were born in the city of Fortaleza (90%). In relation to their profession, it can be observed that they were quite different and varied. Half of them, fifty (50%) were housewives or self-employed, and the other 50% per cent were military police, seamstress, cashier, nurse and bus driver. Regarding the level of schooling, most of them (60%) had finished high school, and only a few had access to college (20%). In addition, participants were asked, in the biographical questionnaire, to estimate their level of knowledge in English; all of them reported being real beginners. The next subsection presents the task applied to participants.

3.1 The task

For the present study, 40 (forty) English - Portuguese cognate words were selected using the database Corpus of Contemporary American English (COCA) (DAVIES, 2008), and discriminated in 4 different ranges of orthographic similarity, that is, how the pair of cognate words were equivalent to each other in terms of orthography. The orthographic similarity between a pair of words can vary from 0 to 1, being 0 equivalent to no similarity and, 1, to total similarity. For the present study, the selected words were separated in the following 4 groups of orthographic similarity: (1) from 0.5 to 0.59, (2) from 0.6 to 0.69, (3) from 0.7 to 0.79, and (4) from 0.8 to 0.89.

All of the selected words were nouns and their frequency of occurrence was offered by the Corpus of Contemporary American English (COCA). Frequency of the translation equivalents of the cognate words in Portuguese was obtained through the Corpus of Brazilian Portuguese, available at Linguateca (https://www.linguateca.pt/www_linguateca_pt.html). Orthographic similarity was calculated using an algorithm developed by Weber (1970) and Van Orden (1987), described in Van Orden (1987, p.196), where orthographic similarity is the ratio between the graphemic similarity word one with itself and graphemic similarity of word 1 and word 2 (VAN ORDEN, 1987). - The calculation is based on:

$GS = 10((50F + 30V + 10C)/A) + 5T + 27B + 18E$, where:

- A: Sum of letters in each word / 2
- B: If first two letters are the same B = 1 else B = 0
- C: Number of letters, which are present in both words.
- E: If last two letters are the same E = 1 else E = 0
- F: number of pairs of adjacent letters in the same order, shared by pairs
- T: ratio of shorter word to longer word
- V: number of pairs of adjacent letters in reverse order, shared by pairs

Then the Graphic Similarity = $10 ((50F + 30V + 10C) / A) + 5T + 27B + 18E$

The words selected for this task together with their translation equivalent, orthographic similarity and frequency in English and in Portuguese are displayed in Table 3.

Table 3 – Cognate words English- Portuguese, Orthographic Similarity and Frequency

Cognate word	Translation equivalent in Portuguese	Orthographic similarity	Frequency English	Frequency Portuguese
Academic	Acadêmico	0,80	45196	17997
Access	Acesso	0,71	63926	147842
Activities	Atividades	0,78	60074	269261
Actor	Ator	0,80	22018	31701
Air	Ar	0,56	146335	79608
Alarm	Alarme	0,86	9353	2340
Animals	Animais	0,85	41574	148444
Apartment	Apartamento	0,80	37398	13909
Area	Área	0,51	142801	512729
Auditorium	Auditório	0,74	3300	8394
Blouse	Blusa	0,57	3792	1117
Calendar	Calendário	0,76	6679	10333
Camera	Câmera	0,80	46825	8942
Class	Classe	0,80	98766	113565
Competition	Competição	0,64	35430	42420
Computer	Computador	0,81	65914	41159
Confusion	Confusão	0,69	11759	16618
Crocodile	Crocodilo	0,77	1262	408
Department	Departamento	0,80	110509	40925
Dictionary	Dicionário	0,69	3819	8782
Dissertation	Dissertação	0,64	2647	22533
Effects	Efeitos	0,70	60766	129640
Electricity	Eletricidade	0,65	15919	6626
Elephant	Elefante	0,64	5515	2014
Equipment	Equipamento	0,72	35715	30084
Exams	Exames	0,86	3326	43536
Factor	Fator	0,84	37463	99681
Galaxy	Galáxia	0,55	8903	1105
Groups	Grupos	0,64	111546	257910
Information	Informação	0,62	183701	149800
Language	Linguagem	0,67	78217	98252
Lists	Listas	0,81	11948	9627
Memory	Memória	0,58	42788	61369
Metabolism	Metabolismo	0,80	2836	13052

Movements	Movimentos	0,79	16378	61591
Music	Música	0,54	149327	82450
Palace	Palácio	0,55	10945	6399
Panic	Pânico	0,54	10726	6587
Series	Série	0,55	82295	160379
Sofa	Sofá	0,60	6715	2151

The final task consisted of these 40 (forty) cognate words organized in alphabetical order. Instructions were added to this list. Participants were instructed to write the word in Portuguese that better expressed the word that was presented in the task. The task (Appendix 1) was performed on a sheet of paper. Participants also answered a biographical questionnaire (Appendix 2) and a posttest (Appendix 3). After that, participants had any doubts clarified. It is important to mention that all of them were volunteers and were not paid for their participation. One of the researchers was present the whole time while the participants translated the words. The results of the translation task and post-test are presented in the following section.

4 Results

This section presents the results obtained for the translation task and the posttest. After the 10 participants completed the task, the accuracy of their answers was verified. First, the percentage of correct answers for each participant (Table 4) was analyzed. Next, the percentage of correct answers for each word was analyzed (Table 5). The descriptive statistics of these data is presented in the following.

Table 4 - Percentage of correct answers for each participant

Participants	Number of correct words (out of 40)	Percentage of correct items
1	14	35,00
2	17	42,50
3	37	92,50
4	5	12,50
5	15	37,50
6	24	60,00
7	31	77,50
8	36	90,00
9	31	77,50
10	7	17,50
Mean	22	54,25
Minimum	5	13
Maximum	37	93
Standard Deviation	12	29,32

According to Table 4, it can be seen that the mean of correct answers per participants was 54.25%. This means that on average, participants could guess the meaning of the cognate words presented in English more than 50% of the time. However, it can also be seen in Table 4 that there were great individual differences among participants, since Participant 4 had only 12,5% of the words translated correctly, while Participant 3 had 92,50% of the words translated correctly. The distribution of the data is not homogeneous as we can see in Figure 1.

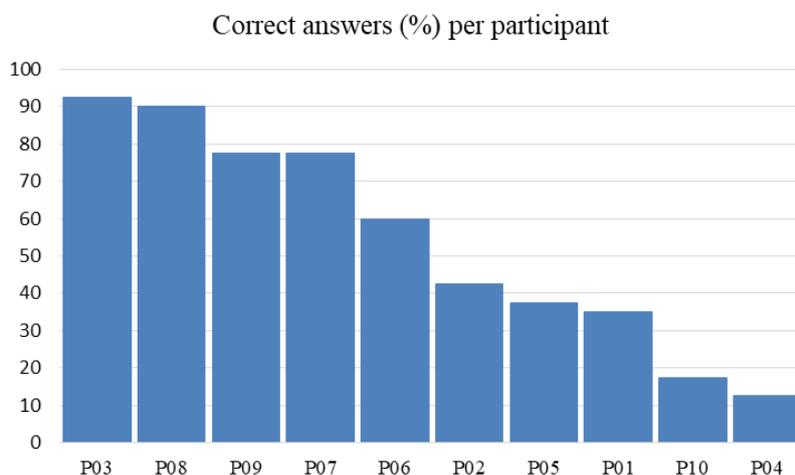


Figure 1. Percentage of correct answers per participant.

Figure 1 shows the distribution of the data regarding the percentage of correct answers by participant. We can see that there is a great variation in the obtained values, which can be explained by the individual differences of the participants who answered the test and the small number of participants. If we go back to the information regarding the profile of the participants, we will see that there is also a great variation in their level of schooling, whereas 20% had not completed high school, 60% completed high school and 20% reached the university level. Therefore, the group of participants is not homogeneous. However, what these participants had in common, as previously stated, is that they were all beginners in English. When asked in the biographical questionnaire if they had any experience learning English 80% (eighty percent) of them responded that they did not have any experience. They were also asked how their level of English was, and all of them affirmed they were beginners. Although participants' knowledge of English was limited, this did not impede them to perform the task and they could read and understand more than half of the words presented in English. Actually, half of the participants could guess less than 20 words while the other half could guess more than 20 words; this result is well demonstrated in Figure 1. Next, Table 5 presents the percentage of correct answers for each cognate word.

Table 5 - Percentage of the correct answers for each word

Cognate word	Number of correct answers	Percentage of correct answers
Academic	2	20,00
Access	5	50,00
Activities	3	30,00
Actor	6	60,00
Air	3	30,00
Alarm	7	70,00
Animals	10	100,00

Apartment	7	70,00
Area	4	40,00
Auditorium	7	70,00
Blouse	1	10,00
Calendar	8	80,00
Camera	7	70,00
Class	6	60,00
Competition	5	50,00
Computer	6	60,00
Confusion	6	60,00
Crocodile	5	50,00
Department	7	70,00
Dictionary	4	40,00
Dissertation	3	30,00
Effects	1	10,00
Electricity	4	40,00
Elephant	7	70,00
Equipment	7	70,00
Exams	8	80,00
Factor	2	20,00
Galaxy	5	50,00
Groups	4	40,00
Information	5	50,00
Language	5	50,00
Lists	3	30,00
Memory	8	80,00
Metabolism	6	60,00
Movements	7	70,00
Music	10	100,00
Palace	5	50,00
Panic	4	40,00
Series	5	50,00
Sofa	8	80,00
<hr/>		
Mean	5	54,25
Minimum	1	10
Maximum	10	100
Standard Deviation	2	22

As can be seen in Table 5, the mean correct answers for each word was 54,25%. Again, we see a great variation in the results, whereas the minimum number of people who responded correctly one of the presented words was 1, and, the maximum, 10. This means that no word had zero correct answers and some words were correctly translated by all of the participants. Analyzing the data in detail, we can see that all of the participants were able to translate from English to Portuguese two words: *animals* and *music*. Analyzing this data through the frequency of the words and the orthographic similarity of the pair English-Portuguese, we can see that *animals* is in the center of the frequency distribution of the cognate words presented regarding English (41.574), and, in Portuguese it is closer to the most frequent words of this list (148.444). *Animals* and *animais* have an orthographic similarity of 0,85, which is considered high. Therefore, the high frequency of this word in Portuguese and the high orthographic similarity can explain this result. Regarding the word *music*, we can see that it is the second most frequent word in English for the list of words presented (149.327), in Portuguese, however it is not so close to the most frequent words of the list (82.450). *Music* and *música* have an orthographic similarity of 0,54, which is not so high; however, this might be due to the accent existent for the word in Portuguese, which the algorithm considers as a different letter. In this specific case we can infer that the high frequency of this word in English might be responsible for this result, mainly because *music* is commonly heard in its English format in our Brazilian context.

Still analyzing the results of Table 5, we can also observe that 80% of the participants translated 3 (three) words correctly: *calendar*, *exams*, and *memory*. Regarding the frequency of these words, we can observe that *calendar* is closer to the least frequent words of the list both in Portuguese (10.333), and English (6.679). However, the orthographic similarity between *calendar* and *calendário* is 0,76, which can be considered a high similarity, and this could be responsible for the obtained results. *Exams* is close to the middle of the frequency distribution of the list of words in Portuguese (43.536), and close to the end of the frequency distribution in English (3.326). However, the orthographic similarity between *exams* and *exames* is 0,86, which can be considered a high similarity. Once more, the similarity of the form of the words could explain the obtained results. Concerning the word *memory*, it can be observed that it has a relatively high frequency in Portuguese (61.369), and it is in the middle of the frequency distribution of the list of words in English (42.788). The orthographic similarity between *memory* and *memória* is 0,58; however, in this case the word in Portuguese has an accent, which decreases its orthographic similarity according to the algorithm, but possibly this is not so influential for the identification of the word in English by the participant.

The analysis of the results presented in Table 5 also shows that only 10% of the participants translated 2 (two) words correctly, which were *blouse* and *effects*. *Blouse* presents a low frequency in the list of words, both for English (3.792) and for Portuguese (1.117). The orthographic similarity between *blouse* and *blusa* is 0,57, which is not a very high similarity. Therefore, both the low frequency of the words and the low similarity between the pairs of words could explain the results. However, this does not occur for the word *effects*, which presented a high frequency both for English (60.766) and for Portuguese (129.640). In addition, the orthographic similarity between *effects* and *efeitos* is 0,70, which is a high similarity. Another possibility that could explain the results obtained for *blouse* and *effects* could be the pronunciation of these words, which are not common for the participants who did not know English. We can infer that when participants were performing the task, they read these two words according to the grapheme-phoneme correspondences that fit Brazilian Portuguese rules, therefore no appropriate translation equivalent for the word in English was activated.

In general, the analysis of the results of Tables 4 and 5 shows us that more than half of the participants, whose mean age was of 44 years old, could translate the presented words correctly even without having knowledge of English, as reported by them. This can be considered as a positive result.

Regarding the posttest, the answers provided by the participants suggest that the use of cognate words as a way to first introduce English motivates people to learn the language. Furthermore, when

participants were asked if they would like to learn English, all of them reported that knowing that these words are similar in English and in Portuguese made them motivated to study English. Some of them provided the following answers:

*"I found out that English is not as difficult as we thought it was"*¹⁴. (our translation) Participant 4

*"I didn't know that it was easy and similar to Portuguese"*¹⁵. (our translation) Participant 9

After performing the task, they reported an interest in learning English because they felt motivated by the similarity of the words with their native language. Some of them provided the following answers:

*"I have a lot of interest in learning English. I could notice that I know many words. Even with my age I know I am capable"*¹⁶. (our translation) Participant 4

*"Yes, because I could answer many questions. After the task, I think I can learn English."*¹⁷ (our translation) Participant 1

*"Yes, because I know I am capable, and it is just to realize that there are similarities"*¹⁸. (our translation) Participant 3

As a result of the present study, the 10 participants who performed the task were offered an English course as part of an Extension Program coordinated by the first author of this article. The classes have been taking place in their local community since 2018, taught by the second author of this article. The Research Project, together with the Extension Project that has been carried out, has already impacted one of the participants who was hired as a hotel receptionist due to the learning of English. This study shows that it is possible to build a bridge between theory and practice.

5 Conclusion

Cognate words have been proven to be easily understood in a translation task with native speakers of Brazilian Portuguese, who had no knowledge or initial interest in learning English. Forty cognate words with varying degree of orthographic similarity between Portuguese and English, as calculated by Van Orden's (1987) formula, were presented in a translation task. Despite the small number of participants (10) and the large difference in the percentage of correctly translated words (12,5% - 92,5%), on average, more than half of the words were correctly translated.

In conclusion, it can be claimed that cognate words, besides being easily recognized, also work as a motivational factor to make people inspired to learn a second language, in this case, English, as could be seen in the previous section, where some answers provided by the participants of the present study were reported. Further, the findings also provide evidence that cognate words are easily identified, even when presented to non-speakers of the language, with a mean age of 44 years old.

The translation task carried out in the present study encouraged the participants to start learning English. The findings of the present study indicate the importance and necessity of searching

¹⁴ "Descobri que o inglês não é tão difícil assim como pensamos ser". - Participant 4

¹⁵ "Não sabia que era fácil e parecido com o português". - Participant 9

¹⁶ "Tenho muito interesse em aprender inglês. Pude perceber que sei muitas palavras. Mesmo com a idade que tenho sei que sou capaz". - Participant 4

¹⁷ "Sim, pois consegui responder várias perguntas. Depois da tarefa, acho que consigo aprender inglês". - Participant 1.

¹⁸ "Sim, pois sei que sou capaz, e basta perceber que existem semelhanças". - Participant 3

for possible approaches, strategies, and alternatives both for target language vocabulary instruction and for the motivational aspects, especially in the early stages of learning, corroborating Hall's (2002) statement regarding the motivational aspect of cognate words in a first contact with a foreign language.

These results have implications for language teaching, especially in the Brazilian context, where knowledge of English is ultimately important and teaching and learning of the language needs improvement. Presenting learners with cognates or similar words may be a beneficial step in the beginning of the learning process, especially due to its motivational factor. When we claim that cognates work as a bridge between the L1 and L2 words, we do not mean it only cognitively, due to their already existent representations in the L1, but also emotionally, since they can work as a connection between the two languages.

Another relevant point of the present study is to provide an example of a successful conjunction between research and extension projects in the Brazilian public university. In addition, it has also been shown how little knowledge of English can have an impact on the life of people with a less privileged status.

The present study had limitations that should be taken into consideration when interpreting the data, such as the small number of participants, only 10 (ten) participants, and some of the results can thus be explained by individual differences. Future research should be conducted with more participants and other language pairs.

References

- BASSETTI, B.; COOK, V. Relating language and cognition: The second language user. In: COOK, V. J. and BASSETTI, B. (eds.) *Language and bilingual cognition*. Hove, UK: Psychology Press, 2011, pp. 143-190, Prepublication.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; LUK, G. Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, v. 16, n. 4, pp. 240-250, 2012.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- CHACON-BELTRAN, R.; ABELLO-CONTESSA, C.; TORREBLANCA-LOPEZ, M. *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Multilingual Matters, 2010.
- COSTA, A.; CARAMAZZA, A.; SEBASTIAN-GALLES, N. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 26, pp. 1283-1296, 2000.
- DAVIES, M. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 560 million words, 1990-present, 2008. Disponível em: <https://www.english-corpora.org/coca/>. Acesso em: 07 ago. 2017.
- DIJKSTRA, T.; GRAINGER, J.; VAN HEUVEN, W. J. Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and language*, v. 41, n.4, pp. 496-518, 1999.
- DIJKSTRA, T.; VAN HEUVEN, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 5, pp. 175-197, 2002.
- ECKE, P. *Cross-language Studies of Lexical Retrieval: Tip-of-the-tongue States in First and Foreign Languages*. Doctoral dissertation, University of Arizona, 1996.
- ECKE, P. Tip of the tongue states in first and foreign languages: Similarities and differences of lexical retrieval failures. In: *Proceedings of the EUROSLA 7 Conference*, 1997, pp. 505-514, Barcelona: EUROSLA.
- ECKE, P.; GARRETT, M. F. Lexical retrieval stages of momentarily inaccessible foreign language words. *Ilha do Desterro*, Special Issue on Cognitive Perspectives on the Acquisition/Learning of Second/Foreign Languages, v. 35, pp. 157-183, 1998.

- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1953.
- HALL, C. J. The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, v. 40, pp. 69-87, 2002.
- HALL, C. J. et al. Learners' implicit assumptions about syntactic frames in new L3 words: The role of cognates, typological proximity, and L2 status. *Language learning*, v. 59, n. 1, pp. 153-202, 2009.
- HOLMES, J.; RAMOS, R. G. False friends and reckless guessers. Observing cognate recognition strategies. In: *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, HUCKIN, T., HAYNES, M.; COADY, J. (Eds.), 86ñ108. Norwood, NJ: Ablex, 1993.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, v. 17, n. 1, pp. 23-59, 2005.
- LAUFER, B.; MEARA, P.; NATION, P. Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language teacher*. 29, 2005.
- LEMHÖFER, K.; DIJKSTRA, T. Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision. *Memory & Cognition*, v. 32, n. 4, pp. 533-550, 2004.
- MARIAN V, SHOOK A. The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, 2012.
- NATION, I. *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen, 2001.
- POORT, E. D.; RODD, J. M. The cognate facilitation effect in bilingual lexical decision is influenced by stimulus list composition. *Acta psychologica*, v. 180, pp. 52-63, 2017.
- ROBERTS, P. M.; DESLAURIERS, L. Picture naming of cognate and non-cognate nouns in bilingual aphasia. *Journal of Communication Disorders*, v. 32, n. 1, pp. 1-23, 1999.
- SCHWARTZ, A. I.; KROLL, J. F.; DIAZ, M. Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive processes*, v. 22, n. 1, pp. 106-129, 2007.
- SMIDFELT, L. An intercomprehension study of multilingual Swedish L1 speakers reading and decoding words in text in Italian, an unknown language. *Lingua*, v. 204, pp. 62-77, 2018.
- TOASSI, P. F. P.; MOTA, M., B. Investigando o processamento de cognatos português-inglês através da técnica de rastreamento ocular In: 25ª Jornada Nacional do Gelne Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2014, Natal. *Anais da 25ª Jornada Nacional do Gelne Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 2014.
- VAN ASSCHE, E.; DUYCK, W.; BRYLSBAERT, M. Verb processing by bilinguals in sentence contexts: The effect of cognate status and verb tense. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 35, n. 2, pp. 237-259, 2013.
- VAN ASSCHE, E.; DUYCK, W.; HARTSUIKER, R. J. Bilingual word recognition in a sentence context. *Frontiers in psychology*, v. 3, 174, pp. 1-8, 2012.
- VANHOVE, J. The early learning of interlingual correspondence rules in receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, v. 20, n. 5, pp. 580-593, 2016.
- VANHOVE, J.; BERTHELE, R. The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 53, n. 1, pp. 1-38, 2015.
- VAN ORDEN, G. C. A ROWS is a ROSE: Spelling, sound, and reading. *Memory & cognition*, v. 15, n. 3, pp. 181-198, 1987.
- TOASSI, P. F. P. *Investigating lexical access in multilinguals: a study on the processing of English as L3*. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- WEBER, R. M. A linguistic analysis of first- grade reading errors. *Reading Research Quarterly*, v.5, pp. 427-451, 1970.

APPENDIX 1 - THE TASK

Código do participante: _____ (a ser preenchido pela pesquisadora)

Peço que escreva em português a tradução mais provável da palavra apresentada em inglês. A pesquisadora não poderá servir como fonte de informação para a tarefa. Também não poderá ser utilizado dicionário ou outra fonte de consulta. Você terá um tempo máximo de 15 minutos para desempenhar esta tarefa.

Obrigada por participar deste estudo!

Palavra em inglês	Tradução
Academic	
Access	
Activities	
Actor	
Air	
Alarm	
Animals	
Apartment	
Area	
Auditorium	
Blouse	
Calendar	
Camera	
Class	
Competition	
Computer	
Confusion	
Crocodile	
Department	
Dictionary	
Dissertation	
Effects	
Electricity	
Elephant	
Equipment	
Exams	
Factor	
Galaxy	
Groups	

Information	
Language	
Lists	
Memory	
Metabolism	
Movements	
Music	
Palace	
Panic	
Series	
Sofa	

APPENDIX 2 – THE BIOGRAPHICAL QUESTIONNAIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LÍNGUA INGLESA, SUAS LITERATURAS E
TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS-INGLÊS

Código do participante _____

QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO

Data da entrevista: _____/_____/_____

Data de nascimento: _____/_____/_____

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

Nacionalidade: _____

Local de Nascimento: _____

Grau de escolaridade:

() Nenhuma escolaridade

() Ensino Fundamental: de 1º à 4º série

() Ensino Fundamental: de 5º à 8º série

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Superior incompleto

() Superior completo. Nesse caso especifique a sua formação:

Ocupação atual: _____

- Qual a sua experiência com o aprendizado da língua inglesa?

- Qual a sua experiência com a língua inglesa?

- Como você estima o seu nível atual de inglês?

() Iniciante () Básico () Intermediário () Avançado

() Lê	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
() Fala	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
() Escreve	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
() Compreende	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem

APPENDIX 3 – THE POSTTEST

PARTICIPANTE Nº _____

1. Qual foi a sua percepção sobre a tarefa realizada? Foi fácil identificar a palavra correspondente em português para as palavras fornecidas em inglês? Ou foi difícil? Por favor, justifique sua resposta.

2. Após realizar essa tarefa, a sua percepção sobre a língua inglesa mudou?

() SIM () NÃO

Por quê?

3. Você teria interesse em aprender a língua inglesa? Por favor, justifique sua resposta.

Recebido em: 14/11/19

Aceito em: 27/11/19

RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA DE LEITURA, HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E ACESSO LEXICAL NA L2

ASSOCIATING READING EXPERIENCE, LANGUAGE SKILLS AND LEXICAL ACCESS IN THE L2

Pietra Cassol Rigatti¹⁹
Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes²⁰

RESUMO: A literatura aponta a importância da experiência de leitura para o desenvolvimento de uma L1 e o aprendizado de uma L2, em especial ao se tratar do acesso lexical em uma L2 (PERFETTI; HART, 2001; ARTIEDA, 2007). Além disso, as habilidades de leitura e de escrita são aprimoradas, podendo influenciar uma à outra. O objetivo deste estudo foi investigar as relações entre a experiência de leitura em L2, as habilidades autoavaliadas de leitura e de escrita em L2 e o acesso lexical em L2. Para tanto, 82 estudantes universitários bilíngues português-ínglês responderam um questionário de histórico de uso de língua e um de hábitos de leitura em L2 e realizaram uma tarefa de decisão de significado na sua L2, em que decidiam se uma palavra-alvo era relacionada semanticamente a uma palavra-*prime*. Os resultados indicaram correlações negativas fracas entre as medidas de acesso lexical na L2 e as habilidades de leitura e escrita na L2; correlações positivas fracas entre a experiência de leitura em L2 e as habilidades de leitura e escrita na L2; e correlação positiva e moderada entre as habilidades de leitura e de escrita. Não houve correlação significativa entre o acesso lexical na L2 e a experiência de leitura na L2, o que foi inesperado. Esses achados corroboram a Hipótese da Qualidade Lexical, a Hipótese do Atraso de Frequência e estudos que relacionam os processos de leitura e escrita. A ausência da correlação entre acesso lexical na L2 e experiência de leitura na L2 difere da literatura e é discutida relativamente a falhas metodológicas.

Palavras-chave: Experiência de leitura; habilidades linguísticas; acesso lexical; bilinguismo.

ABSTRACT: Literature indicates the importance of reading experience to L1 development and L2 learning, especially considering L2 lexical access (PERFETTI; HART, 2001; ARTIEDA, 2007). Moreover, reading and writing skills are improved with reading, and they may influence one another. The objective of this study was to investigate the associations with L2 reading experience, self-reported L2 reading and writing skills, and L2 lexical access. Thus 82 Portuguese-English university students filled a language use history questionnaire and a L2 reading habits questionnaire, and completed an L2 meaning decision task in which they decided whether a target word was semantically related to a prime word or not. Results presented negative weak correlations between L2 lexical access measures and L2 reading and writing skills; positive weak correlations between L2 reading experience and L2 reading and writing skills; and a positive moderate correlation between the L2 reading and writing skills themselves. No significant correlation was found between L2 lexical access and L2 reading experience, which was unexpected. These findings corroborate the Lexical Quality Hypotheses and the Frequency-Lag Hypotheses and also studies connecting reading and writing processes. The absence of a correlation between L2 lexical access and L2 reading experience differs from the literature and is discussed based on methodological flaws.

Keywords: Reading experience; language skills; lexical access; bilingualism.

1 Introdução

Uma atividade frequentemente recomendada para o aprendizado ou aprimoramento do conhecimento de uma segunda língua (L2) – ou até mesmo de uma primeira língua (L1) – é a leitura. De fato, essa ideia já foi e ainda é estudada, e existem evidências de que essa recomendação realmente funciona. Por exemplo, investigou-se a importância da ampliação de conhecimentos específicos sobre as palavras para uma leitura eficiente e também o quanto a experiência de leitura

¹⁹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Membro do grupo de pesquisa Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing) na UFSC.

²⁰ Doutora em Psicologia Social, Cognitiva e Neurociência pela The University of Texas at El Paso. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

e a exposição a materiais escritos podem contribuir para esses processos (PERFETTI; HART, 2001, 2002; TAYLOR; PERFETTI, 2016).

Assim, hábitos de leitura podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades linguísticas relacionadas, como habilidades de leitura e de escrita. Parece haver certa bidirecionalidade no relacionamento entre leitura e escrita (PARODI, 2007; LEE; SCHALLERT, 2016; WONG, 2018). Ambas influenciam a automatização dos processos mais básicos de leitura, o que leva a um reconhecimento de palavras mais eficiente e que libera recursos cognitivos para processos mais exigentes, como a compreensão de leitura e a geração de inferências (PERFETTI; HART, 2001). Nesse sentido, o acesso lexical, especialmente em uma L2, tem muito a ser beneficiado das experiências de leitura do leitor.

Este estudo pretende investigar as relações entre a experiência de leitura em L2, representada pelos hábitos de leitura em L2, as habilidades autoavaliadas de leitura e de escrita na L2 e o acesso lexical na L2 de estudantes universitários bilíngues que têm o português brasileiro como L1 e o inglês como L2.

2 Referencial teórico

2.1 Experiência de leitura

A experiência de leitura é um conceito que faz parte da Hipótese da Qualidade Lexical (HQL) desenvolvida por Perfetti e Hart (2001, 2002). De acordo com Perfetti (2007, p. 3), experiência de leitura é a “prática efetiva” do conhecimento sobre constituintes de palavras. Ela é um dos fatores que afetam a qualidade lexical, que é o conhecimento sobre os constituintes ortográfico, fonológico, morfossintático e semântico das palavras. A experiência de leitura afeta a qualidade lexical pois, quanto mais lemos e mais estamos expostos a textos, mais conhecimento teremos sobre os aspectos lexicais e mais especificados estarão os constituintes das palavras. É a experiência de leitura que oferece aos leitores conhecimento lexical útil para aumentar a qualidade das representações lexicais (PERFETTI; HART, 2002).

A qualidade lexical depende da frequência das palavras. Uma palavra de alta frequência para um leitor que lê frequentemente será acessada facilmente devido aos diversos encontros que esse leitor teve com essa palavra, os quais contribuíram para especificar os constituintes lexicais. Entretanto, uma palavra de baixa frequência para um leitor ocasional causará confusão e irá interromper a leitura. Perfetti e Hart (2001) observaram esses efeitos de frequência em pares de palavras homófonas, que compartilham pronúncia, mas têm significados e grafia diferentes. Leitores habilidosos demonstraram confusão apenas ao lerem o membro de baixa frequência do par de palavras homófonas, enquanto leitores menos habilidosos foram confundidos por ambos os membros. Tais confusões com a forma de palavras, seja fonológica ou ortográfica, como no caso de homófonos e homógrafos, são causadas pela frequência de ocorrência dessas palavras (PERFETTI, 2007). Por exemplo, *gate* (portão) e *gait* (andar) são pronunciadas da mesma forma; porém, a segunda palavra ocorre com menos frequência que a primeira e pode causar confusão para um leitor pouco experiente. Esses efeitos de frequência têm impacto no processamento de palavras e na desambiguação (PERFETTI; HART, 2001). Além da frequência de ocorrência de palavras, a familiaridade ou frequência relativa deve ser considerada; ela é a experiência de um leitor com determinada palavra. Entretanto, essa experiência varia entre pessoas e “depende da quantidade de leitura feita” (PERFETTI; HART, 2001, p. 7). Desse modo, a experiência de leitura contribui para a estabilidade dos constituintes das palavras: mais leitura leva a mais encontros com palavras, o que promove o aumento da qualidade lexical desse leitor.

Os efeitos da experiência de leitura e, conseqüentemente, de constituintes lexicais de alta qualidade podem ser vistos durante o processamento de palavras que carregam algum tipo de ambigüidade, como homófonas, homógrafas, homônimas e polissêmicas. Nesses casos, uma

representação ortográfica ou fonológica não pode ser mapeada diretamente a uma única representação semântica. Para leitores com menor experiência de leitura, será preciso mais tempo (TAYLOR; PERFETTI, 2016) ou mais recursos cognitivos (HAMILTON; FREED; LONG, 2016) para resolver essas ambiguidades do que para leitores mais experientes.

Ao mesmo tempo em que a experiência de leitura reforça a qualidade das representações lexicais, ela também parece estar relacionada ao tamanho do vocabulário. Pratheeba e Krashen (2013) investigaram a relação entre a experiência de leitura e o vocabulário em uma segunda língua. Para isso, um questionário de 20 perguntas sobre hábitos de leitura em L2 foi construído e respondido por participantes com variadas L1 e inglês como L2. O questionário incluía perguntas sobre leitura de materiais impressos e digitais, e suas opções de respostas seguiam uma escala de 5 pontos, de 0, equivalendo a “nunca”, a 5, “sempre”. As respostas do questionário foram analisadas em relação às de um teste de vocabulário e, de modo geral, apresentaram uma correlação positiva significativa. O subconjunto de perguntas sobre a leitura de livros mostrou uma correlação moderada com o teste de vocabulário enquanto apenas uma das perguntas do subconjunto sobre a leitura digital – leitura por prazer – estava positivamente correlacionada com o vocabulário. Esses resultados indicam que a experiência de leitura é importante para desenvolver a qualidade lexical, porque pontuações maiores no teste de vocabulário estavam relacionadas a uma maior frequência de leitura. Assim, um vocabulário maior promove mais atividades de leitura, as quais alimentam esse mesmo léxico (PRATHEEBA; KRASHEN, 2013).

Esse impacto da experiência de leitura ocorre tanto em uma L1 quanto em uma L2. Por exemplo, Santos-Díaz (2017) demonstrou que a frequência de leitura de livros está relacionada positivamente com o tamanho de vocabulário em segundas línguas. O vocabulário específico em inglês aumentou conforme a leitura nessa língua se tornou mais frequente. O mesmo não pode ser dito para a primeira língua, espanhol. De forma geral, a autora concluiu que a leitura em L2 contribui para o desenvolvimento do vocabulário na L2.

O estudo de Hamada e Koda (2008) sugere que tanto a exposição a materiais escritos em L1 quanto as propriedades ortográficas do insumo da L2 podem impactar as habilidades de decodificação na L2. Esse resultado pode ser comparado com a conclusão de Pratheeba e Krashen (2013, p. 1) de que “a maior exposição a materiais escritos resulta em mais leitura, e mais leitura resulta no desenvolvimento da alfabetização, incluindo vocabulário”. Também é possível fazer um paralelo com a afirmação de que a experiência de leitura incrementa a qualidade lexical e de que o conhecimento lexical adquirido por meio da leitura pode afetar o reconhecimento de palavras (PERFETTI; HART, 2001).

O estudo de Artieda (2007) procurou responder se a literacia e os hábitos de leitura na primeira língua influenciariam o aprendizado da L2 de adultos com variados níveis de proficiência. Conforme os resultados, a autora sugere que a literacia na L1 pode agir como um limite mínimo para que o aprendizado de uma L2 ocorra e que a habilidade de soletrar na L1 pode ser importante para o aprendizado da L2 até mesmo para aprendizes com proficiência intermediária. Além disso, no caso dos aprendizes com proficiência avançada, os hábitos de leitura na L2 parecem ter promovido o aprendizado da L2 mais intensamente do que a habilidade de soletrar na L1. Esse estudo demonstra que a habilidade de soletração pode ter mais impacto no aprendizado de uma L2 para aprendizes menos proficientes e que, no caso dos mais proficientes, os hábitos de leitura apresentam uma influência maior. Assim, a experiência de leitura pode ter impacto no conhecimento lexical e, conseqüentemente, no aprendizado de uma L2.

Os estudos mencionados acima sugerem que a experiência de leitura – hábitos de leitura e também exposição a materiais escritos – influencia o reconhecimento de palavras e o desenvolvimento de vocabulário tanto na L1 quanto na L2. Por outro lado, é preciso lembrar que os bilíngües estão expostos a duas línguas e que o tempo de imersão em uma língua é inversamente proporcional ao tempo de imersão em outra. Nesse sentido, o estudo de Whitford e Titone (2015) apresenta evidência em favor da Hipótese do Atraso de Frequência (HQF, *Frequency-Lag Hypothesis*;

GOLLAN; SLATTERY; GOLDENBERG; VAN ASSCHE; DUYCK; RAYNER, 2011). Essa abordagem afirma que, já que bilíngues precisam dividir o uso de língua entre duas línguas, eles acabam usando-as individualmente com menos frequência se comparados a monolíngues. Consequentemente, bilíngues utilizam itens lexicais específicos de uma língua com menos frequência do que monolíngues. Em outras palavras, o efeito de frequência tem um impacto maior para bilíngues e produz uma desvantagem maior durante o acesso a palavras de baixa frequência (GOLLAN et al., 2011).

Em consonância tanto com a HAF quanto com a HQL, Whitford e Titone (2015) examinaram a influência da exposição atual à L2 na habilidade de leitura em L1 e em L2. Participantes bilíngues inglês-francês e francês-inglês realizaram uma tarefa de leitura de frases curtas, e seus movimentos oculares foram registrados. Os resultados demonstraram que a exposição atual à L2 modulou a fluência de leitura e a janela de percepção dos participantes. Os bilíngues que relataram estar mais expostos à L2 apresentaram maior fluência de leitura na L2 mas menor na L1; também foram mais influenciados pela diminuição do número de caracteres perceptíveis durante a leitura das frases em L2 mas não em L1. Isso corrobora com as ideias da HAF e da HQL no sentido de que maior exposição à L2 pode atuar em detrimento da qualidade lexical na L1 (WHITFORD; TITONE, 2015), já que ambas dependem de frequência.

Ainda em sintonia com a HQL e a HQF, Rudell e Hu (2010) demonstraram que monolíngues de inglês respondem mais rapidamente a palavras e apresentam latências de potenciais relacionados a eventos (PREs) mais curtas do que bilíngues chinês-inglês. Os participantes monolíngues tinham mais experiência com palavras em inglês e estavam mais expostos a elas do que os bilíngues, fato esse que parece explicar os resultados. De acordo com a HQL, a maior experiência com as palavras de uma língua pode facilitar o seu reconhecimento. Esse parece ser o caso, já que os monolíngues, por utilizarem apenas uma língua, estavam expostos ao inglês por maiores períodos de tempo. Além disso, conforme a Hipótese do Atraso de Frequência, bilíngues terão menos experiência com determinada língua em comparação com monolíngues por estarem expostos a duas línguas.

A experiência de leitura e a exposição a uma língua influenciam as representações lexicais de monolíngues e de bilíngues. No caso dos bilíngues, há ainda uma diferença de experiência linguística devido ao uso dividido de cada uma das línguas. Assim, é importante pensar em suas habilidades linguísticas e em como elas podem ser medidas.

2.2 Habilidades linguísticas

Habilidades linguísticas, assim como as línguas, são complexas. É possível teorizar que elas formem um sistema composto de múltiplas dimensões (PENTIMONTI et al., 2015). Geralmente, elas são divididas por modalidade – compreensão e produção – ou de acordo com dois grandes aspectos linguísticos – léxico e sintaxe (PENTIMONTI et al., 2015). Mais especificamente, em contextos de ensino de línguas, elas costumam ser separadas em modalidade oral e escrita: compreensão de fala e de leitura e produção de fala e de escrita.

Essas quatro habilidades podem ser avaliadas com base em testes padronizados desenvolvidos especificamente para medir os conhecimentos envolvidos e seu uso. Alguns exemplos desses testes são o IELTS, o TOEFL e o Cambridge English Proficiency. Além disso, há a possibilidade de uma autoavaliação ser realizada por meio de questionários. Geralmente, esses instrumentos são questionários de histórico de uso de língua e incluem perguntas referentes a idade de aquisição da língua, contextos de uso e autopercepção sobre as habilidades linguísticas e a proficiência. Dois exemplos dessas medidas são o Questionário de Histórico de Linguagem (*Language History Questionnaire*, LI et al., 2014) e o Questionário de Proficiência e Experiência de Língua (*Language Experience and Proficiency Questionnaire*, MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007).

Apesar de se tratarem de medidas subjetivas e sujeitas a falhas de autopercepção e de recordação de memórias do participante ao preencher o questionário, esses instrumentos de autoavaliação são confiáveis para uso em pesquisas sobre habilidades linguísticas. Scholl, Finger e Arêas da Luz Fontes (2017) apontam que os participantes são capazes de relatar suas habilidades e experiências com as línguas faladas de forma consistente. Além disso, Scholl (2016) demonstrou que as respostas dadas ao Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPLi) estavam positiva e moderadamente correlacionadas à pontuação desses participantes no teste padronizado TOEFL ITP. Dessa forma, é possível afirmar que questionários de histórico de uso de língua, especialmente aqueles que são amplamente utilizados e testados, são instrumentos confiáveis e válidos para medir as habilidades linguísticas de participantes.

Além disso, parece haver bastantes evidências na literatura de que há relações entre leitura e escrita. Wong (2018) aponta que estudos demonstraram haver correlações entre os processos de leitura e escrita nos mais diversos níveis linguísticos. Em sua investigação longitudinal, Wong (2018) observou que a habilidade de escrita de frases em chinês de jovens aprendizes estava fortemente correlacionada à sua habilidade de leitura de um ano antes e à sua atual leitura de frases. Esse estudo sugere a associação entre as habilidades de leitura e de escrita em uma língua e também indica vinculação com os hábitos de leitura desses participantes. Paralelamente, Parodi (2007) também apresenta correlações positivas e fortes entre medidas de leitura e de escrita, as quais eram mais fortes para níveis mais globais de textos (super e macroestrutura) e moderadas para níveis mais detalhados (microestrutura).

Considerando novamente o caso do bilinguismo, Lee e Schallert (2016) explicam que o aprendizado de uma segunda língua é influenciado pelas habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, hábitos de leitura podem beneficiar as habilidades de leitura e de escrita da mesma forma que as atividades de escrita podem aprimorar as habilidades de leitura e de escrita – especialmente em conjunto a estratégias. As autoras também comentam que é possível que esses ganhos sejam modulados pela proficiência do falante nessa língua.

Esses elos entre hábitos de leitura e habilidades linguísticas, tanto em uma língua quanto em duas, parecem permitir influências bidirecionais. Ademais, podem impactar o reconhecimento de palavras, incluindo interações entre línguas que ocorrem com pessoas bilíngues.

2.3 Acesso lexical bilíngue

A investigação sobre o acesso lexical bilíngue se debruça sobre os momentos iniciais do processamento e do reconhecimento de palavras, seja por meio de tarefas com palavras isoladas ou inseridas em contextos frasais. Em especial, o foco está na potencial interação entre as línguas dos bilíngues, nos aspectos que a influenciam e nas suas consequências para o processamento da linguagem.

Há ampla evidência de que as representações lexicais de ambas as línguas de um bilíngue estão sempre ativadas durante o reconhecimento de palavras. Em outras palavras, estudos mostram que bilíngues não são capazes de desativar uma das línguas durante a leitura (DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999; DE BRUIJN ET AL., 2001; BRENDERS; VAN HELL; DIJKSTRA, 2011; POARCH; VAN HELL, 2014; ARÊAS DA LUZ FONTES; SCHWARTZ, 2015; BARCELOS, 2016). Isso significa que, diferente dos monolíngues, cujas representações lexicais remetem a apenas uma língua, bilíngues coativam as representações de um item lexical de ambas as línguas durante o acesso lexical. Esse fenômeno é descrito pela hipótese da não seletividade da língua, que afirma que não é possível para o bilíngue selecionar uma única língua durante o acesso lexical (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002; VAN HEUVEN; DIJKSTRA, 2010; LAGROU; HARTSUIKER; DUYCK, 2015).

Efeitos da coativação linguística podem ser detectados utilizando itens lexicais que compartilhem aspectos linguísticos entre línguas, tanto na L1 quanto na L2 (SCHWARTZ;

KROLL; DIAZ, 2007). Palavras podem compartilhar características ortográficas, fonológicas e/ou semânticas tanto dentro de uma mesma língua quanto entre línguas diferentes. Por exemplo, homófonos interlinguais apresentam sobreposição na sua pronúncia, homógrafos interlinguais se sobrepõem ortograficamente, e homônimos interlinguais compartilham ortografia e significado – e às vezes inclusive o status ambíguo. Palavras cognatas também são usadas, pois tendem a compartilhar quase todos esses aspectos em variados níveis, geralmente com maior sobreposição de significado e ortografia do que de pronúncia. Similarmente, esses itens lexicais também podem refletir diferenças de qualidade lexical para as representações de cada uma das línguas (PERFETTI; HART, 2001).

Essas representações coativadas competem por maior ativação, e a quantidade de sobreposição de representações ortográficas e fonológicas entre línguas pode influenciar o nível de competição entre os itens (SCHWARTZ; KROLL; DIAZ, 2007). É possível que esses efeitos sejam modulados pelo nível de proficiência na L2 (BRENDERS; VAN HELL; DIJKSTRA, 2011; FRIESEN; JARED; HAIGH, 2014; PIVNEVA; MERCIER; TITONE, 2014; DURLIK et al., 2016), e eles ocorrem até mesmo durante a leitura silenciosa (CARRASCO-ORTIZ; MIDGLEY; FRENCK-MESTRE, 2012).

O estudo do acesso lexical bilíngue pode contribuir para a compreensão do processamento da língua, de como esse mesmo léxico está organizado e de quais fatores podem influenciar o reconhecimento das palavras. No caso específico da leitura, vale ressaltar que os diferentes sistemas de escrita não são impecáveis na representação de todos os aspectos das línguas, evitando qualquer ambiguidade (KESSLER; TREIMAN, 2015). Pelo contrário, mapeamentos um-para-um não são a regra. É aqui que investigar o acesso lexical pode esclarecer como os conhecimentos sobre a língua e as palavras influenciam o seu processamento. A ativação simultânea de duas representações ortográficas, fonológicas e ou semânticas podem competir entre si e atrasar o acesso lexical, ou reforçar uma ativação e acelerar o processo. E, quando tratamos de bilíngues, esses fenômenos de competição e de reforço ocorrem tanto dentro de uma língua quanto entre elas. Essa interação deve ser considerada ao se trabalhar com acesso lexical bilíngue.

3 Método

3.1 Objetivo e hipóteses

O objetivo deste estudo é investigar as relações entre a experiência de leitura em L2, as habilidades autoavaliadas de leitura e de escrita na L2 e o acesso lexical na L2 de bilíngues português-ínglês.

As hipóteses são de que as correlações encontradas irão confirmar o que as teorias apresentadas acima propõem, isto é, experiência de leitura em L2 estará relacionada às habilidades de leitura e de escrita e ao acesso lexical na L2, as habilidades de leitura e de escrita estarão relacionadas ao acesso lexical na L2 e as habilidades de leitura e de escrita estarão relacionadas entre si.

3.2 Desenho

Os construtos de interesse neste estudo são: o acesso lexical na L2 (ínglês), operacionalizado pelas variáveis tempo de reação e taxa de erro na tarefa de decisão de significados; a experiência de leitura na L2, operacionalizada pela variável dos hábitos de leitura em L2; e as habilidades linguísticas na L2, operacionalizadas pelas variáveis de habilidades de escrita e de leitura em L2 autorrelatadas.

Este é um estudo correlacional, em que a relação entre o desempenho em uma tarefa de decisão de significado e os hábitos de leitura em L2 e as habilidades de escrita e de leitura em L2 será analisada.

3.3 Participantes

Inicialmente, participaram voluntariamente deste estudo 84 (21 homens) estudantes universitários, cuja idade média era 23,3 anos (DP = 5,73, de 17 a 49 anos). Eles foram selecionados de acordo com o critério de que deveriam falar o português brasileiro como L1 e o inglês como L2; caso falassem uma terceira língua, a proficiência nessa língua deveria ser inferior que a em inglês²¹. Os dados de duas participantes foram descartados, pois uma delas relatou ter proficiência em alemão maior que em inglês, e a outra desistiu da participação. Assim, os dados de 82 participantes foram utilizados. O Quadro 1 apresenta um resumo do seu histórico de uso de língua.

Quadro 1 - Alguns aspectos do histórico de uso de língua dos participantes.

Total de anos usando inglês	13,71 (DP = 6,4)
Média da idade em que começou a ouvir em inglês	8,51 (DP = 3,65, de 1 a 19)
Média da idade em que começou a falar em inglês	11 anos (DP = 4,14, de 2 a 26)
Média da idade em que começou a ler em inglês	10,56 anos (DP = 3,01, de 4 a 18)
Média da idade em que começou a escrever em inglês	11,21 anos (DP = 3,26, de 4 a 21)
Média de habilidade de aprendizado de língua	5,13 (DP = 0,97; 1 = muito fraco, 7 = excelente)
Moda da habilidade atual de escuta	6 (1 = muito fraco, 7 = quase nativo)
Moda da habilidade atual de fala	6 (1 = muito fraco, 7 = quase nativo)
Moda da habilidade atual de leitura	6 (1 = muito fraco, 7 = quase nativo)
Moda da habilidade atual de escrita	5 (1 = muito fraco, 7 = quase nativo)
Moda de horas diárias lendo por prazer, para a escola ou trabalho e ouvindo o rádio em inglês	1 hora por dia
Moda de horas diárias vendo TV em inglês	2 horas por dia
Moda de horas diárias calculando em inglês	1 hora por dia
Moda de horas diárias lembrando números em inglês	2 horas por dia
Moda de horas diárias sonhando em inglês	3 horas por dia
Moda de horas diárias expressando emoções, pensando e falando sozinho em inglês	5 horas por dia

²¹ Dos 82 participantes finais, 53 (64,63%) relataram ter ao menos conhecimento básico de outra língua além do português brasileiro e do inglês. Trinta e três deles mencionaram conhecer espanhol; onze, francês; seis, alemão; cinco, italiano; cinco, japonês; três, chinês; dois, latim; um, flamengo; um, russo; e um, hindi.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Questionário de hábitos de leitura e experiência de leitura em L2

Este questionário é o mesmo utilizado por Pratheeba e Krashen (2013) para medir com que frequência os participantes realizavam atividades de leitura em inglês, sua L2, e quais materiais eram lidos nessa língua. Ele era composto de vinte perguntas sobre hábitos de leitura, as quais envolviam tanto materiais impressos quanto digitais, diferentes contextos de leitura e diversos gêneros textuais. As respostas eram estruturadas em uma escala de seis pontos: zero equivalia a “nunca” e 5, a “sempre”. Exemplos das perguntas seguem nos excertos (1) e (2).

(1) 1. Are you in the habit of reading daily newspapers in English?

0 1 2 3 4 5

(2) 5. Are you in the habit of reading short stories in English?

0 1 2 3 4 5

Os participantes responderam o questionário em uma folha de papel. As respostas numéricas para as vinte perguntas foram somadas, e a pontuação final (máximo 100) foi definida como a experiência de leitura em L2 dos participantes.

3.4.2 Habilidades linguísticas autoavaliadas

As habilidades linguísticas em leitura e em escrita dos participantes foram registradas a partir dos itens específicos do questionário de histórico de uso de língua amplamente utilizado, criado por Li, Zhang, Tsai e Puls (2014). As pontuações de habilidade foram relatadas pelos próprios participantes com base em uma escala de sete pontos, na qual 1 equivalia a "muito fraca" e 7, a "quase nativa". Este questionário foi preenchido no computador.

3.4.3 Tarefa de decisão de significado

Esta tarefa foi construída seguindo descrições publicadas por Perfetti e Hart (2001) e contém apenas estímulos em inglês. Ela instrui o participante a ler uma palavra-*prime* que aparecerá por 300 ms na tela do computador, em seguida, ler uma palavra-alvo que aparecerá por até 3000 ms e, então, decidir se a palavra-alvo está relacionada semanticamente à palavra-*prime* usando as teclas (L) para “sim” e (A) para “não”. Esta tarefa permite medir o tempo de reação dos participantes durante o acesso ao significado dos itens lexicais em questão. Os estímulos eram 64 palavras-*prime*, nenhuma das quais era cognata entre português e inglês ou ambígua. Todas as palavras-*prime* eram pareadas a palavras-alvo, que poderiam ser relacionadas semanticamente ou não. Além disso, 32 palavras distratoras foram adicionadas com palavras-alvo não relacionadas. Os pares de palavras foram organizados em listas para contrabalançar as palavras-alvo relacionadas e não relacionadas.

Os estímulos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios. As palavras-*prime* foram comparadas aos estímulos ambíguos utilizados por Arêas da Luz Fontes e Schwartz (2015), por Armstrong, Tokowicz e Plaut (2012) e por Maciejewski and Klepousniotou (2016) para que não fossem ambíguas. Foram excluídas as palavras com frequência menor que 10.0 conforme o CELEX2 (BAAYEN; PIEPENBROCK; GULIKERS, 1995), empréstimos linguísticos em português (p. ex., hertz, jeans) e palavras polissêmicas (p. ex., *coat*, que pode significar casaco ou cobrir). O grau de polissemia das palavras foi avaliado com o auxílio do site Wordsmith. Todas as palavras-

prime foram controladas em função de frequência, número de letras e categoria gramatical²². As palavras-alvo foram selecionadas seguindo as Normas de Associação Livre da Universidade do Sul da Flórida, que é um corpus de dados de associação livre para 72.000 de pares de palavras do inglês (NELSON; MCEVOY; SCHREIBER, 2004; NELSON; MCEVOY; SCHREIBER, 1998, appendix A).

3.5 Procedimentos

Após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes sentavam-se na frente de um computador na sala do grupo de pesquisa. Eles realizavam a tarefa de decisão de significado primeiro por ser a mais cansativa. Em seguida, preenchiam o questionário de hábitos de leitura e experiência de leitura na L2 em papel e o questionário de histórico de uso de língua no computador, ou vice-versa. Por fim, agradecemos a sua participação voluntária.

4 Resultados

Os dados coletados foram compilados em planilhas juntamente às respostas numéricas dos participantes aos questionários. As seguintes variáveis foram selecionadas para operacionalizar os construtos que estavam sendo investigados. O tempo de reação médio para as palavras-alvo relacionadas (1^a) e não relacionadas (2^a) às palavras-*prime* e a porcentagem de erro para as palavras-alvo relacionadas (3^a) e não relacionadas (4^a) às palavras-*prime* representariam o acesso lexical a itens da L2. As pontuações das habilidades de leitura (5^a) e de escrita (6^a) na L2 autoavaliadas equivaleriam ao nível dessas habilidades dos participantes. E a soma da pontuação das respostas ao questionário de hábitos de leitura e experiência de leitura em L2 (7^a) refletiria o grau de experiência de leitura desses participantes em sua L2.

Foram realizados testes de normalidade nessa amostra de dados e concluiu-se que suas distribuições eram próximas à normal. Assim, foram realizadas correlações de Pearson, cruzando as sete variáveis mencionadas acima. De um modo geral, as correlações encontradas foram negativas e positivas, apresentando força de fraca (0,20 a 0,39) a moderada (0,40 a 0,59) (EVANS, 1996).

O tempo de reação médio para as palavras-alvo relacionadas semanticamente às palavras-*prime* apresentou correlação negativa tanto com a habilidade de leitura, $r = -0,275$, $p = 0,012$, quanto com a habilidade de escrita, $r = -0,338$, $p = 0,002$. Da mesma forma, a porcentagem de erro para as palavras-alvo relacionadas semanticamente às palavras-*prime* apresentou correlação negativa tanto com a habilidade de leitura, $r = -0,29$, $p = 0,008$, quanto com a habilidade de escrita, $r = -0,293$, $p = 0,008$. Isso indica que as habilidades de leitura e de escrita na L2 estão negativa e fracamente correlacionadas ao tempo de reação e à porcentagem de erro dos participantes ao decidirem se pares de palavras da L2 são semanticamente relacionados, confirmando as nossas hipóteses. Ou seja, quanto melhor os participantes se autoavaliavam nas habilidades de leitura e de escrita na L2, mais rapidamente eles decidiam se a palavra-alvo era relacionada semanticamente à palavra-*prime*.

Além disso, foi possível verificar que houve correlação positiva entre a experiência de leitura em L2 e a habilidade de leitura, $r = 0,283$, $p = 0,010$, e de escrita na L2, $r = 0,253$, $p = 0,022$. Essa correlação, apesar de fraca, demonstra que parte da variação nas habilidades de leitura e de escrita na L2 é compartilhada com a experiência de leitura nessa língua, o que também confirma nossas hipóteses.

²² O número de sílabas não foi controlado, já que a estrutura da sílaba costuma variar de uma língua para outra (AKMAJIAN; DEMERS; FARMER; HARNISH, 2010, p. 127). Doutro modo, optamos por controlar o número de letras.

Entretanto, não houve correlação significativa (todos os $p > 0,08$) entre os tempos de reação ou as porcentagens de erro na tarefa de decisão de significados e a experiência de leitura em L2. Este resultado não confirma as nossas hipóteses e diverge do que seria esperado conforme a literatura apresentada.

Por fim, as habilidades de leitura e de escrita na L2 demonstraram estar correlacionadas positiva e moderadamente uma com a outra, $r = 0,505$, $p < 0,001$. Isso sugere que as pontuações autoavaliadas pelos participantes para suas habilidades de escrita e de leitura na L2 estão relacionadas mais proximamente, também confirmando nossas hipóteses.

5 Discussão

De forma geral, os resultados observados neste estudo podem ser explicados pelas teorias e hipóteses apresentadas na seção de referencial teórico. As correlações negativas e fracas entre os tempos de reação e as porcentagens de erro no acesso lexical na L2 e a habilidade autoavaliada de leitura na L2 estão de acordo com as previsões da HQL de Perfetti e Hart (2001, 2002), em especial relativamente à automatização do reconhecimento de palavras causada por uma qualidade lexical maior. Em outras palavras, isso evidencia que hábitos de leitura mais frequentes na L2 contribuem para aumentar o conhecimento lexical do leitor nessa língua, os quais promovem uma leitura mais rápida e eficiente. A pouca força dessas correlações pode estar ligada à exposição dos participantes às L1 e L2. A maioria deles era estudante universitário em um contexto em que a L1 era predominante. Apesar de muitos deles cursarem disciplinas realizadas na L2 e/ou trabalharem com o inglês, o português ainda predominava. Nesse sentido, a exposição equivalente ou maior à L1 pode ter influenciado a força das correlações, o que estaria em consonância com a HAF (GOLLAN et al., 2011).

Similarmente, a correlação positiva e fraca entre experiência de leitura em L2 e a habilidade autoavaliada de leitura em L2 é compatível tanto com a HQL quanto com a HAF. A leitura mais frequente na L2 irá aprimorar o conhecimento sobre as representações nessa língua e, conseqüentemente, a habilidade de leitura; essa melhora pode ser sentida pelo leitor e refletida em um questionário de histórico de uso de língua (SCHOLL, 2016).

Quanto à suposição de que habilidades de escrita também parecem estar relacionadas à leitura, foi possível observar evidências disso. As correlações negativas e fracas entre os tempos de reação e a porcentagem de erro no acesso lexical na L2 e a habilidade autoavaliada de escrita na L2 estão em consonância com os resultados apresentados por Parodi (2007), Lee e Schallert (2016) e Wong (2018). Porém, a diferença de força das relações pode ser explicada por fatores como idade média da amostra e contexto de língua. Os participantes de Wong (2018) eram estudantes de 11 a 12 anos de minorias étnicas e estavam aprendendo chinês e inglês como L2 na escola, todas as tarefas foram realizadas em chinês. Os participantes de Parodi (2007) eram também estudantes de aproximadamente 13 anos, mas todas as tarefas foram realizadas na sua L1, espanhol chileno. Por outro lado, os participantes deste estudo eram estudantes universitário de idade média de 23 anos de forma que esses 10 ou mais anos de diferença entre as amostras podem estar influenciando os resultados. Além disso, esta investigação selecionou bilíngues português-inglês, o que, deixando o fator idade de lado, aproxima-a à de Wong (2018). Porém, Parodi (2007) utilizou monolíngues, uma diferença que deve ser mencionada. Por fim, Lee e Schallert (2016) não realizaram testes de correlação em seu estudo, mas seus participantes também eram estudantes de 13 a 14 anos que falavam coreano como L1 e estavam aprendendo inglês como L2 na escola; todas as tarefas foram realizadas em inglês. Elas sugerem que, ao longo do tempo, a leitura em L2 pode beneficiar a escrita em L2 e vice-versa. Assim, consideradas as diferenças entre métodos dos estudos citados acima, é possível indicar alguma relação entre a habilidade de escrita em L2 e a velocidade e precisão de leitura em L2.

Um resultado análogo aos recém discutidos é a correlação positiva e fraca entre experiência de leitura na L2 e a habilidade autoavaliada de escrita na L2. Os benefícios vistos na habilidade de escrita dos participantes de Lee e Schallert (2016) podem ser ao menos parcialmente atribuídos à sua maior frequência de leitura na L2. Vale ressaltar que as autoras avisam que outros fatores podem ter colaborado para essa melhora os quais não puderam ser controlados no estudo, como diferentes atividades escolares dos estudantes. Da mesma forma, a correlação fraca aqui observada indica que as variáveis em questão explicam apenas uma pequena parte da variância nos dados coletados. Parece haver uma relação, mas ela não dá conta de toda a variação observada.

Diferentemente do que havia sido previsto nas hipóteses a partir da literatura, não houve correlação significativa entre os tempos de reação e a porcentagem de erro na tarefa de decisão de significado e a experiência de leitura em L2. Esse resultado surpreende pois é contrário ao encontrado na literatura. No entanto, é possível que questões metodológicas possam ajudar a explicar a ausência da correlação esperada. Uma possibilidade diz respeito ao questionário de hábitos de leitura utilizado na pesquisa. O questionário mede a frequência com que os participantes leem materiais de diversos gêneros textuais – talvez fosse necessária também uma medida de quantidade de material lido dentro da frequência reportada. Além disso, as palavras utilizadas na tarefa de decisão de significados podem ter sido pouco familiares para os participantes da pesquisa. Em estudos posteriores seria necessária uma checagem pós-teste para averiguar tal possibilidade.

Finalmente, foi encontrado que as habilidades de leitura e de escrita na L2 estavam correlacionadas positiva e moderadamente uma com a outra. Esse resultado está de acordo com Wong (2018) e Parodi (2007). Porém, pensando nas diferenças de idade entre as amostras, pode ser sensato cogitar que essa correlação tenha sido inflada no momento do relato das habilidades. Essas medidas linguísticas não estão representando um mesmo construto, pois, nesse caso, equivaleriam a uma correlação quase perfeita. Porém, é possível que os participantes tenham definido as habilidades de leitura e de escrita seguindo critérios similares, o que pode ter levado a alguma sobreposição na variável aqui estudada. Assim, 25% da variância de uma habilidade é compartilhada com a outra habilidade, o que sugere que uma possa influenciar parcialmente a outra. Esse valor pode estar um pouco inflado; contudo, ele de fato corrobora resultados de outros estudos e contribui para demonstrar a influência de uma habilidade linguística em outras.

6 Conclusão

Este estudo investigou as relações entre a experiência de leitura em L2, as habilidades autoavaliadas de leitura e escrita em L2 e o acesso lexical em L2 de bilíngues português-inglês. Foram observadas correlações de fracas a moderadas entre esses construtos, com exceção de uma correlação não significativa inesperada. O acesso lexical em L2 apresentou correlações negativas fracas com as habilidades de leitura e de escrita em L2. A experiência de leitura em L2 demonstrou estar correlacionada positiva e fracamente com as habilidades de leitura e de escrita. Não houve correlação entre a experiência de leitura em L2 e o acesso lexical em L2, o que pode ter sido causado por questões metodológicas já que as evidências na literatura são presentes. Por fim, as habilidades de leitura e de escrita correlacionaram positiva e moderadamente entre si. Esses resultados indicam que, para esta amostra de estudantes universitários bilíngues, os hábitos de leitura em inglês, sua autopercepção das habilidades de leitura e de escrita e sua velocidade e precisão ao decidirem se palavras em inglês são relacionadas semanticamente estão parcialmente relacionadas.

Estes achados contribuem para a discussão sobre as implicações da leitura e a sua importância. É possível afirmar que hábitos de leitura frequentes em uma L2 são benéficos tanto para o conhecimento lexical quanto para as habilidades de leitura e escrita nessa língua. Esse aprimoramento pode depender de tempo e de outros fatores não controlados aqui para mostrar

um efeito mais imediato. Apesar disso, a recomendação de que ler faz bem para o aprendizado de uma L2 parece ainda ser positiva.

Referências

- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. A.; FARMER, A. K.; HARNISH, R. M. *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. 6th ed. Massachusetts: The MIT Press, 2010.
- ARÊAS DA LUZ FONTES, A. B.; SCHWARTZ, A. I. Bilingual access of homonym meanings: Individual differences in bilingual access of homonym meanings. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 4, 2015, pp. 639-656.
- ARTIEDA, G. The role of L1 literacy and reading habits on the L2 achievement of adult learners of English as a foreign language. *System*, n. 66, 2017, pp. 168-176.
- BARCELOS, L. *O acesso lexical em trilingues brasileiros falantes de português, inglês e francês*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BRENDERS, P.; VAN HELL, J. G.; DIJKSTRA, T. Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 109, 2011, pp. 383-396.
- CARRASCO-ORTIZ, H.; MIDGLEY, K. J.; FRENCK-MESTRE, C. Are phonological representations in bilinguals language specific? An ERP study on interlingual homophones. *Psychophysiology*, n. 49, 2012, pp. 531-543.
- DE BRUIJN, E. R. A.; DIJKSTRA, T.; CHWILLA, D. J.; SCHRIEFERS, H. J. Language context effects on interlingual homograph recognition: evidence from event-related potentials and response times in semantic priming. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 4, n. 2, 2001, pp. 155-168.
- DIJKSTRA, T.; GRAINGER, J.; VAN HEUVEN W. J. B. Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. *Journal of Memory and Language*, v. 41, 1999, pp. 496-518.
- DIJKSTRA, T.; VAN HEUVEN, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 5, n. 3, 2002, pp. 175-197.
- DURLIK, J.; SZEWCZYK, J.; MUSZYŃSKI, M.; WODNIECKA, Z. Interference and Inhibition in Bilingual Language Comprehension: Evidence from Polish-English Interlingual Homographs. *PLoS ONE*, v. 11, n. 3, 2016.
- FRIESEN, D. C.; JARED, D.; HAIGH, C. A. Phonological Processing Dynamics in Bilingual Word Naming. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 68, n. 3, 2014, pp. 179-193.
- GOLLAN, T. H.; SLATTERY, T. J.; GOLDENBERG, D.; VAN ASSCHE, E.; DUYCK, W.; RAYNER, K. Frequency Drives Lexical Access in Reading but not in Speaking: The Frequency-Lag Hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 140, n. 2, 2011, pp. 186-209.
- HAMADA, M.; KODA, K. Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. *Language Learning*, v. 58, n. 1, 2008, pp. 1-31.
- HAMILTON, S.; FREED, E.; LONG, D. L. Word-Decoding Skill Interacts With Working Memory Capacity to Influence Inference Generation During Reading. *Reading Research Quarterly*, v. 51, n. 4, 2016, pp. 391-402.
- JARED, D.; KROLL, J. F. Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words? *Journal of Memory and Language*, v. 44, 2001, pp. 2-31.
- KESSLER, B.; TREIMAN, R. Writing Systems: Their Properties and Implications for Reading. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R. (Eds.) *The Oxford Handbook of Reading*. Editor chefe Perter E. Nathan. Oxford University Press, 2015.

- LAGROU, E.; HARTSUIKER, R. J.; DUYCK, W. Do Semantic Sentence Constraint and L2 Proficiency Influence Language Selectivity of Lexical Access in Native Language Listening? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 41, n. 6, 2015, pp. 1524-1538.
- LEE, J.; SCHALLERT, D. Exploring the Reading-Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language. *Reading Research Quarterly*, v. 51, n. 2, 2015, pp. 143-164.
- LI, P.; ZHANG, F.; TSAI, E.; PULS, B. Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 17, n. 3, 2014, pp. 673-680.
- MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 50, n. 4, 2007, pp. 940-967.
- NELSON, D. L.; MCEVOY, C. L.; SCHREIBER, T. A. The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms. <<http://www.usf.edu/FreeAssociation/>. 1998, Appendix A>.
- NELSON, D. L.; MCEVOY, C. L.; SCHREIBER, T. A. The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, v. 36, n. 3, 2004, pp. 402-407.
- PARODI, G. Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, v. 20, 2007, pp. 225-250.
- PERFETTI, C. A.; HART, L. The Lexical Bases of Comprehension Skill. In: GORFIEN, D. S. (Ed.) *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity*. Washington, DC: American Psychological Association, 2001, pp. 67-86.
- PERFETTI, C. A.; HART, L. The lexical quality hypothesis. In: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C. REITSMA, P. (Eds.) *Precursors of Functional Literacy. Studies in Written Language and Literacy*, v. 11, 2002, pp. 189-213.
- PERFETTI, C. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 11, n. 4, 2007, pp. 357-383.
- PIVNEVA, I.; MERCIER, J.; TITONE, D. Executive control modulates cross-language lexical activation during L2 reading: evidence from eye movements. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 40, n. 3, 2014, pp. 787-796.
- POARCH, G. J.; VAN HELL, J. G. Cross-language activation in same-script and different-script trilinguals. *International Journal of Bilingualism*, v. 18, n. 6, 2014, pp. 693-716.
- PRATHEEBA, N.; KRASHEN, S. Self-reported reading as a predictor of vocabulary knowledge. *Perceptual and Motor Skills*, v. 117, n. 2, 2013, pp. 442-448.
- SANTOS-DÍAZ, I. The influence of reading on the vocabulary in mother tongue and foreign language. *Ocnos*, v. 16, n. 1, 2017, pp. 79-88.
- SCHOLL, A. P. *Proficiência autoavaliada através de um questionário de histórico da linguagem*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; ARÊAS DA LUZ FONTES, A. B. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. *Letrônica*, v. 10, n. 2, 2017, pp. 689-699.
- SCHWARTZ, A. I.; KROLL, J. F.; DIAZ, M. Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, v. 22, n. 1, 2007, pp. 106-129.
- TAYLOR, J. N.; PERFETTI, C. A. Eye movements reveal readers' lexical quality and reading experience. *Reading and Writing*, v. 29, 2016, pp. 1069-1103.
- VAN HEUVEN, W. J. B.; DIJKSTRA, T. Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Review*, v. 64, 2010, pp. 104-122.

WHITFORD, V.; TITONE, D. Second-Language Experience Modulates Eye Movements During First- and Second-Language Sentence Reading: Evidence From a Gaze-Contingent Moving Window Paradigm. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 41, n. 4, 2015, pp. 1118-1129.

WONG, Y. K. Exploring the reading-writing relationship in young Chinese language learners' sentence writing. *Reading and Writing*, v. 31, 2018, pp. 945-964.

WORDSMYTH. The Premier Educational Dictionary-Thesaurus, 2018. Available at: <<https://www.wordsmyth.net/>>. Last access: 04 Aug. 2018.

Recebido em: 30/09/19

Aceito em: 03/11/19

CHINESE-PORTUGUESE BILINGUAL'S PHONOLOGICAL AWARENESS: ANNOTATIONS

浅谈中葡双语者的语音意识

Ana Margarida Belém Nunes²³
Shasha Wu²⁴

ABSTRACT: Economic and trade cooperation between China and Portuguese-speaking countries have increased, as consequence more universities began offering Portuguese courses and the demand of Portuguese/Chinese bilinguals increased in China. However, the principal focus is mostly on areas such as grammar, translation and literature; also in terms of research, those areas are preferred, leaving for second place important linguistic aspects of Portuguese language. This study aims to identify some of the characteristics of the development of European Portuguese's phonological awareness of Chinese speakers. By conducting different tests, we are able to highlight some of the characteristics and most common difficulties presented by Chinese speakers learning Portuguese. Furthermore, one present some suggestions in order to help both teachers and students overcoming some obstacles. On our study, we gathered data from 40 informants (average age 18-23 years) answers to the surveys and tasks covering the three types of phonological awareness. The more evident characteristics of phonological awareness development by Chinese speakers, include: 1) third-year subjects performance is better than first-year's; 2) Phoneme awareness is slightly inferior to the syllable awareness; 3) Third-year students present better results on syllable awareness performance than in phonemic; 5) the pair [p, b] discrimination is the most difficult. According to the characteristics of phonological awareness development and learning habits of Chinese speakers, it is desirable to explore methodologies that combine games, tests, activities that may dynamically stimulate and mature phonological awareness.

Keywords: Portuguese as a foreign language; phonological awareness; Chinese speakers.

摘要: 语音意识是指个体对口语中的语音结构的认知及听辨能力。根据语音意识层级结构理论, 语音意识包含三个层面: 单词意识, 音节意识和音位意识。大量西方研究表明, 语音意识的高低与外语学习中阅读能力强弱关系紧密, 因此, 语音意识的发展对于外语学习至关重要。近年来, 随着中国与葡语国家经贸关系往来日益密切, 学习葡语者的数量逐年增多, 但针对中国学习者的葡萄牙语语音意识研究尚处空白。本研究尝试以语音意识这个角度作为切入点, 初探中国大学生(葡萄牙语专业)的葡语语音意识发展的特点, 并从中发现该群体在学习葡语的过程中有哪些较为显著的困难。本研究的末尾, 作者还根据研究结果, 提出一些课堂活动的优化建议。此研究分别以大学一年级和大学三年级共40名18-23岁的葡语专业学生作为调查对象, 应用现场测试的方式, 初探该群体在单词意识, 音节意识和音位意识上的发展特点。研究结果表明: 1) 大学三年级受试者的语音意识表现显著优于大学一年级受试者; 2) 对所有受试者而言, 音节意识表现最优, 音位意识表现略低于音节意识; 3) 对于一年级的受试者而言, 单词意识最差, 音节意识与音位意识表现无明显差别; 4) 对于三年级的受试者而言, 音节意识最优, 音位意识最差; 5) 在音位意识中, 研究者发现中国学生在分辨[p] [b]这两个音时, 有显著困难; 辨别末尾音位难于首音位。在日常教学生活中, 老师与学生应重视葡语语音意识的训练。针对母语为普通话的中国学习者, 在葡语语音意识发展中所呈现的特点以及学习习惯, 教师应采用“活化葡语”, 逐个击破的教学方式, 将葡语学习与课堂游戏结合, 带领学生深入地领会葡语语音的魅力, 而不仅仅局限在语法知识的传授。

关键词: 中国学生; 语音意识; 葡萄牙语。

1 Phonological awareness

The word *conscience* derives from the Latin *conscientia*: knowledge of something shared with someone. Consciousness is a quality of mind, including characteristics such as subjectivity, self-awareness, and the ability to understand the relationship between itself and each other. The word *phonological* originates from the Greek *phonus*: voice / sound.

²³ Professora Associada em Linguística. Departamento de Português, Faculdade de Artes e Humanidades- Universidade de Macau, China.

²⁴ Teaching Assistant. Department of Portuguese - Xinhua College of Sun Yat-Sen University, China.

The study of phonological awareness started in the alphabetical spelling-writing system, so the definition and methods of assessing this ability center on this system. The first study to refer to phonological awareness was elaborated by Bruce, 1964, when he realized that several pre-school children were able to complete tasks that involved segmentation of words into syllables, although they did not know how to manipulate or isolate the phoneme. During the teaching-learning process of a foreign language, phonological awareness should be considered as one of the crucial elements given its close connection with reading and written ability. In order to make teaching and learning a foreign language more efficient, the reflection on the role of phonological awareness is relevant for both learners and teachers. For a more reliable analysis of the similarities and peculiarities of the phonological awareness of Chinese learners of Portuguese, the references are mostly taken from studies that relate to this same subject when learning English, Xu Fen et al. (2005), Hu Min (2013), Pei Zhengwei (2012), Michells et al. (2004), Zhang Jijia e Lin Zhihua (2002), Nunes (2015) and Treiman e Zukowski (1991).

The first objective is to highlight the importance of phonological awareness development on learning a foreign language; second to identify and enumerate, trying to explain the most persistent difficulties. At the end, some ideas that might help to lessen the more recurrent obstacles. This study also aims to question if there are any similarities and particularities in the development of our informants' phonological awareness? -and-Can dialect influence the development of phonological awareness?

In short, phonological awareness is more commonly defined as an explicit knowledge of the phonological structure of a particular language, a capacity that is related to both the acquisition of reading and writing, which is indisputably related to literacy, being a unique skill and worked on during preschool and the initial period of primary school.

According to the perspective of Roazzi & Dowker (1989), implicit consciousness covers spontaneous games with speech sounds and the explicit kind involves conscious analysis of sounds. Specifically, "the implicit phonological awareness corresponds to the ability to recognize similarities between speech sounds, and is really important to awaken the child's attention to the internal structure of words" (Sprenger-Charolles 1996 *apud* Vale & Caria 1997), for instance, activities such as identifying rhymes. On the other hand, explicit phonological awareness is related to the capacity for deliberate manipulation of phonological units (Freitas et al., 2007), the isolation of the phoneme in a word.

2 The importance of phonological awareness on learning foreign languages

Since the 1970s, researchers have been increasingly attentive to studies of phonological awareness. According Treiman and Zukowski (1990), there are similarities between the development of phonological awareness of one's mother language and the acquisition of a foreign language. For example, the development of phonological awareness when learning a foreign language also manifests in a specific sequence. The studies also reveal that individuals display better performance in rhyme consciousness, but are weaker in final phoneme awareness. Yopp's (1988) explains that initial/final phoneme detection requires analytical judgment in which children have to perceive the sound and locate each phoneme. However, the identification of rhyme involves holistic judgment that does not require any knowledge of the individual components of the word, because it is based on the overall perception of the word, since rhyme is the largest and most salient unit of a syllable. Grounded on this principle, firstly, children develop the simpler skills (such as rhyme identification) and then the more complex ones (identification of initial/final phoneme). There is a positive correlation between the time of appearance of phonological awareness in the mother language and the performance of phonological awareness when learning a foreign language.

We noticed that the development of phonological awareness when learning a foreign language is a more complex situation than the acquisition of a mother tongue. In this case, the development of phonological awareness could be influenced by the characteristics of the target language and by the native language experience.

In the area of foreign language learning, there is a Linguistic Interdependence Hypothesis between L1 and L2. Concerning Chinese speakers, Xufen e Dongqi (2005) found that even though the native language and the target language belong to different systems, competence in terms of phonological awareness occurs in correlation, that is, the Chinese language belongs to an ideographic system and English has an alphabetical system, but the *Pinyin* resembles the spelling style of English. Results of this study shown that Chinese speakers' phonological awareness of the English language has a significant correlation with the Chinese language (especially Mandarin) phonological awareness when based on *Pinyin* (Gottardo et al. 2006; Nguyen-hoan & Taft 2010). In a test conducted for Chinese university students learning English, organized by Hu Min in 2013, the informants displayed better syllable awareness and worse phoneme awareness.

According to Stephen Krashen's (1997) theory, there are four basic communicative skills: listening, speaking, reading and writing. These skills are the cornerstones of development when learning a foreign language. The development of these four competencies does not take place in isolation since they all influence each other.

1) Since phonological awareness is the ability to process speech sounds, so we could conclude that oral comprehension has to do with phonological awareness. For example, in the Portuguese language, as in other alphabetic languages, it is common to find cases of co-articulation. If a student misses the word consciousness (a type of phonological awareness) when learning Portuguese, when he hears the expression «*os amigos*» (i.e., the friends), he may incorrectly identify a single word /uz v.'mi.guʃ/ which makes no sense in Portuguese. This will be, certainly, an obstacle to the perception of what was said. The development of phonological awareness promotes the progress of oral perception competence.

2) According to several studies, including the study conducted by Guan Yi-Jie,-Li Yan-fang and Dong Qi in 2006, phonological awareness and oral expression ability appear to have a bidirectional relationship, that is, the development of phonological awareness promotes the increase of the lexicon, oral perception /expression and vice versa.

3) In the last five decades, especially in the area of alphabetic languages, several studies have analyzed the relation between phonological awareness and the ability to read and write. The first researches were carried out by the Russian psychologists: L. YZhurova (1963) and D. Belkonin (1963, 1973). Their investigation revealed that the ability to segment speech sounds and success in reading do have a close connection. Some authors developed comparisons between competent and incompetent readers to highlight how phonological awareness is relevant and indispensable for the success of reading and writing when learning a foreign language (Ribeiro 2005).

Based on Miranda and Veloso (2017:442), the role of phonological awareness in the performance of reading and writing when learning a foreign language, since phonological awareness plays a significant role in the process of word identification. According to sthe above cited authors including Miranda and Veloso (2017) it seems to be consensual that word identification is a "double-access" process in which the decoding of speech sounds and visual images occurs simultaneously. As for the ability to read in alphabetic languages, a certain level of phonological awareness can help students activate the decoding mechanism of sounds by quickly and autonomously translating them into written letters (orthography), thereby increasing reading efficiency. Phonological awareness also plays a key role in the writing process of learning foreign languages. For example, in the case of Chinese speakers learning Portuguese, since Portuguese spelling respects grapheme-phoneme corresponding rules, if the learner has difficulties in phoneme awareness, he won't be able to distinguish the minimum pairs, such as [b] and [p], [d]

and [t], and [k] and [g]. This difficulty, concretely in the European Portuguese language, causes several mistakes and confusion both in writing and speaking, given the difficulty in distinguishing words like /bõ. bɐ/; /põ. pɐ/; /ti.ɐ/; /di.ɐ/, /ko.ɐ/ e /go.ɐ/, etc., thus preventing a correct understanding and expression of ideas.

Phonological awareness training is important both for teaching and for learning a foreign language. When teachers are familiar with the characteristics of the target language's phonological awareness, they are able to identify the main difficulties and develop some pedagogical strategies in order to help learners overcome the obstacles more effectively.

3 Levels of phonological awareness

According to Freitas (2007), phonological awareness is the ability to identify and manipulate the units of oral language. For the classification of levels of phonological awareness, there are several contributions, namely the ideas presented by Bryant & Bradley (1985), Supple (1986), Treiman (1991), Morais (1995), and Freitas (2007).

According to Bryant & Bradley (1985), phonological awareness can be understood as a set of skills “ranging from simple global perception of words, phonological similarities between words, segmentation and manipulation of syllables and phonemes.”

Supple (1986: 209-214) stated that, "Phonological awareness develops gradually as the child becomes aware of words, syllables, and phonemes as identifiable units." Therefore, according to the studies of Bryant, Bradley and Supple, phonological awareness can be divided into three levels: word, syllable, and phoneme. According to Freitas (2007), "The phonological awareness has three dimensions: syllabic awareness (syllable), which all children have when they enter school; intersyllabic consciousness (syllabic constituents: alliteration and rhyme) and phoneme awareness (phonemes, segments, speech sounds)."

Considering the most general feature of the phonological structure of oral language - sentences are made of words; words formed by syllables; the syllable constituted by phonemes. This study will focus on the classification of three levels: word consciousness, syllabic and phoneme awareness.

4 Methodology

The phonological awareness tests were carefully prepared, comprising Word Consciousness Test, Syllable Awareness Test and Phoneme Awareness Test, being composed of 74 questions, including tasks of segmentation, construction, ordering, substitution, elision, addition, and identification of phonological units of the Portuguese language.

The phonological awareness test was applied at the end of the second semester (end of April and beginning of May in 2017), after a full academic year of learning, so respondents had already reached (desirable) A1 (1st year) and B1 (3rd year students). The aim was also to compare the development of phonological awareness according to levels.

The subjects were 40 students (34 females and 6 males) who attended the 2nd semester of 1st and 3rd years of the Portuguese BA course, during the academic year 2016/2017, with Mandarin as native language. With an age range between 18 and 23 years.

Gender	Number of subjects	Percentage
Female	34	85
Male	6	15
Total	40	100%

Table 1 - Distribution of subjects according to gender

According to the data collected, there was a great imbalance in terms of the percentage between the female and male gender with a ratio of 6:1. This is because the Chinese community still preserves the prejudice that professions related to translator (foreign language), teacher, and nurse are more appropriate for women. For them, this type of perspective regarding professional career exerts a great influence on their choice of university areas.

The 20 subjects attending the first year were Fujian Normal University in the southern region of Mainland China students. This group had 2 male informants and 18 female, aged between 18 and 20, from Canton (7), Fujian (7), Henan (5) and Beijing (1).

From the 20 subjects in the third year, 15 were students from the University of Macau and five were from Xi'an International Studies University (XISU). The Portuguese Department of the University of Macau has a long history and a profile of excellence in Portuguese language teaching / learning, while Xi'an International Studies University only began to offer Portuguese language courses in 2006, the sixth university to establish a Portuguese course in Mainland China and also the only one in the western zone of China that provides training of professionals in the Portuguese language. These students were aged between 19 and 23, of which 17 were female and only three were male, coming from 10 provinces: Guangxi (1), Heibei (1), Heilongjiang (1), Guangxi (1), Jiangsu (1), Beijing (2), Shannxi (3), Sichuan (1), Yunnan (2), and Zhejiang (1).

Different tests and studies were carried out in this area by (Yopp, 1988; Brigance, 1991; Robertson and Salter, 1995; Adams et al., 1998), observing that there are six types of tasks in the evaluation of phonological awareness: task of identification suppression, omission, substitution, segmentation, and reconstruction. Phonological awareness manifests itself in three levels of increasing complexity: Word Awareness, Syllable Awareness, and Phoneme Awareness. The planning of the inquiry must respect this sequence, so three distinct tests have been developed: Word Consciousness Test, Syllable Consciousness, and Phoneme Consciousness Test. In addition, taking into consideration the emotion factor that could influence the results, it was attempted to maintain an adequate amount of questions in each test, the objective always being to avoid the subjects becoming impatient so that they could remain focused during the period of the test application. Some of the tasks are in audio format, recorded by a Portuguese native speaker.

In the word awareness test, there are three types of tasks: identification, substitution, and ordering tasks. The sequence is presented from the simplest to the most complex. The first task is merely to count the number of words.

Figure 1

I. Testes de Consciência de Palavra:

1) Conte as palavras:
数单词

 Quantas palavras é que você ouve?
请问您听到了几个单词?

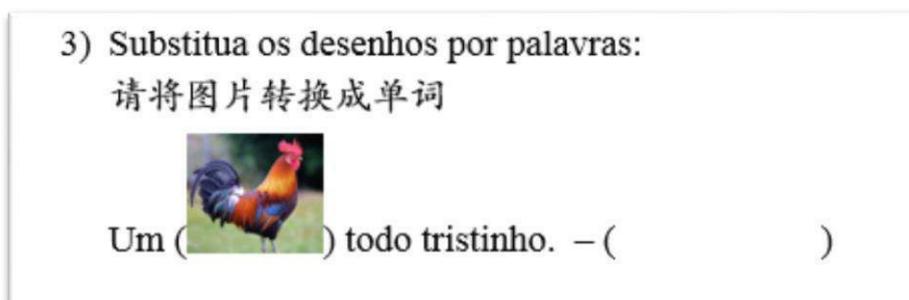
(Resposta: *Os olhos, de repente, de molho, os amigos, tenho cinco cadernos.*)

1.
2.
3.
4.
5.

As Maria João Freitas et al. (2007: 10) mentioned, in Portuguese there is a phenomenon of co-articulation, which arises only in orality and which can prevent the understanding of words and, therefore, the meaning of phrases. For example, when one says *casas amarelas* (yellow houses), or *sete anões* (seven dwarfs), some students will understand two lexical units as only one word which makes no sense in Portuguese, (/ 'ka. zɐz ɐ.mɐ. 're.tɛʃ/; / 'se.tɨ ɐ.'nõjʃ /). If they cannot distinguish the word boundaries, certainly, they cannot identify the number of words, revealing weakness in the development of this type of competence. In this test, subjects were played an audio clip that included five groups of words: *os olhos* (eyes), *de repente* (suddenly), *de molho* (sauce), *os amigos* (friends), and *tenho cinco cadernos* (I have five notebooks), /uz 'ɔʎuʃ/; /dɨ ʁɨ. 'pẽ. tɨ/, /dɨ 'mo. ʎu/; /uz ɐ.'mi. guʃ/; /'tɛ.ju 'sɨ.ku kɐ.'der.nuʃ/, respectively.

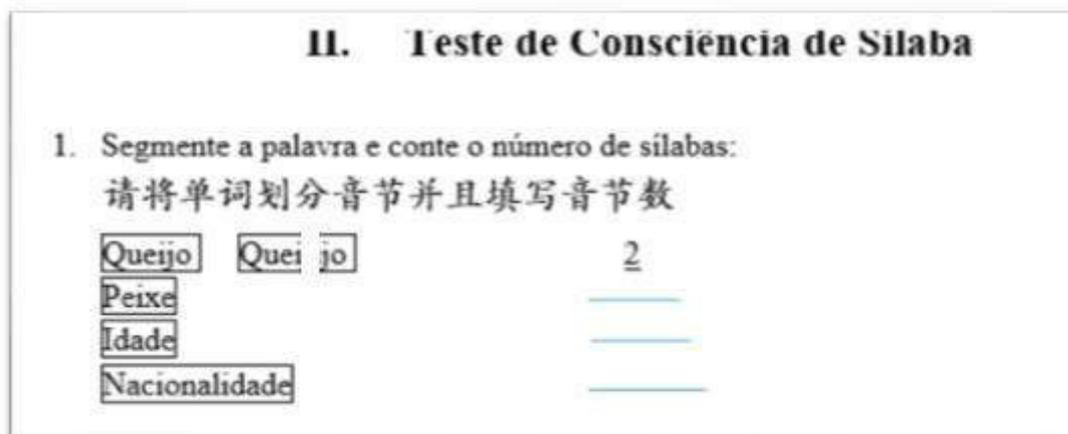
We also had substitution tasks in the word awareness test:

Figure 2



The test of syllable awareness involved: task of segmentation, sorting, reconstruction, identification, and substitution.

Figure 3



In the example above, subjects need to segment the word and count the number of syllables. As shown in figure 3, they should segment three words: the word *peixe* (fish) with two syllables (*pei-xe*), /'pɛj. ʃɨ/; *idade* (age) with three syllables (*i-da-de*), /i.'da. di/, and *nacionalidade* (nationality) six syllables (*na-cio-na-li-da-de*), /nɔsiunɐlid'adi/.

The tonic and unstressed syllable consciousness was analyzed.

Figure 4

3. Identifique a sílaba tónica da palavra:
请填写单词的重读音节

Máquina	(má)
Cidade	()
Cirandinha	()
Correr	()
Chapéu	()

4. Faça um círculo ao redor da sílaba átona das palavras:
请圈出单词的非重读音节

Lápis papai sapato caju nariz

Jardim animal público triângulo funil

We picked 10 words in which the tonic and unstressed syllables are at the beginning, middle, and end of the word. To complete this task successfully the subjects must master all the accentuation rules.

Figure 5

III. Teste de Consciência de Fonema

1. Conte as letras e os fonemas:
数字字母个数以及音位数

Ex: neve (4) letras (4) fonemas

1) Hoje () letras () fonemas

2) Passo () letras () fonemas

3) Tempo () letras () fonemas

4) Guitarra () letras () fonemas

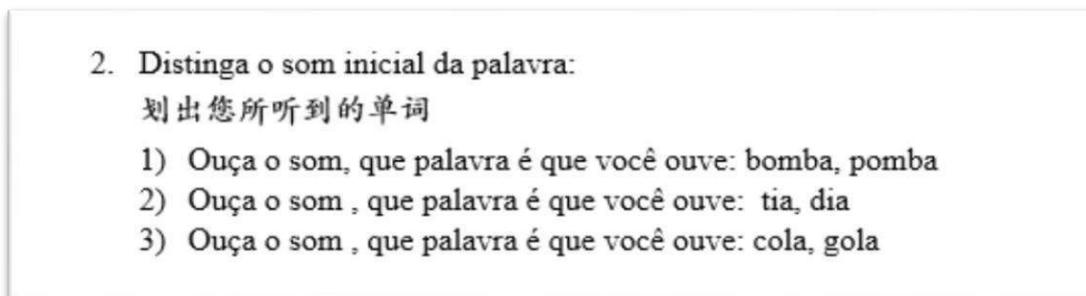
5) Complexa () letras () fonemas

The above example shows five words with different occurrences. The word *hoje* (today) has four letters and three phonemes, and since the "h" is silent at the beginning of the word, the number of phonemes is smaller than that of letters, /'o. ʒi/. The words *Guitarra* (guitar) and *Complexa* (complex) have eight letters but, while the first has seven phonemes, since the double consonant [rr] corresponds only to a phoneme / R /, the second has nine phonemes, since the consonant [x] is phonetically represented by / Ks /. This task implies that subjects are familiar with some of the special cases of letter / phoneme equivalence, /gjt'arɐ/, /kõpl'ɛʃɐ/; the word *passo* / 'pa.su/, (step).

As known by self-experience, the minimum pairs of this foreign language are one of the great problems for Chinese students. In Mandarin these sounds and type of phonetic distinction do not

exist, and in the pronunciation and perception of *bomba* /b'õbø/ and *pomba*,/ p'õbø/, *tia* /t'ie/ and *dia*, /d'ie/; *cola* /k'õlø/ and *gola* /g'õlø/ there is no necessary sensitivity to the distinction. (*bomb*, *pigeon*, *aunt*, *day*, *glue*, *collar*, accordingly). The phoneme awareness test proved to be the most complex one.

Figure 6



Only the occlusive occurrence at the beginning situation of the word was chosen, the subjects had to mark the words they heard.

All parameters and items were duly discussed and analyzed to ensure the contents correctness, diversity and organization. All of the audios were recorded by a Portuguese native speaker, in a quiet and uninterrupted environment, and converted into MP3 format.

The test was then applied in the classroom, with the presence of the teacher in charge of the class.

1) The objectives of the test were clearly and briefly described; the questions were in Portuguese and Chinese and simple examples of each of the tasks were given;

2) The test is anonymous and the only personal data refer to age, gender, hometown, native language and dialect and, number of years studying Portuguese;

3) After that, subjects began the test. The time to answer was not limited. However, it seems that it may be important to keep track of time in future studies.

4) If they did not understand a certain task, they could go ahead without answering that question.

5 Analysis

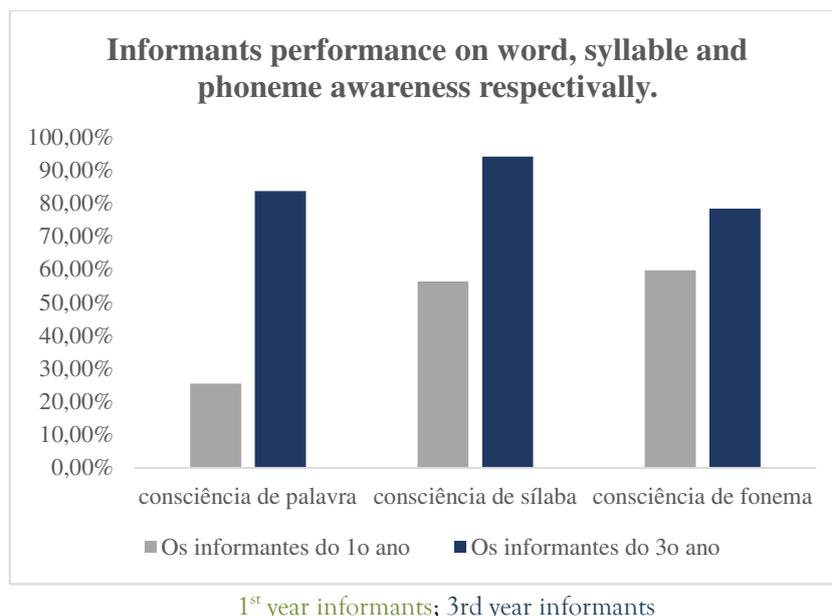
Our measurement consisted of three tests, namely: Word Awareness Test, Syllable Awareness Test, and Phoneme Awareness Test, with 74 items. The test was applied to 40 subjects, and 2,960 valid data were collected for analysis. Data was treated in Excel 2017, version 15.33.

An overview of the results obtained in the tests is first presented, including three types of comparison: phonological awareness performances between different levels of Portuguese proficiency (A1 and B1); and, between different dialect experiences (the Southern and the Northern dialects).

6 General analysis of the test results

Overall, as far as performance in all three tests was concerned, third-year subjects performed better than first-year students did. The third-year accuracy reached 84.69%, while the first-year stood at 52.66%. Thus, it may be said that phonological awareness is a capacity that can be trained. See the detailed results in Figure 7.

Figure 7



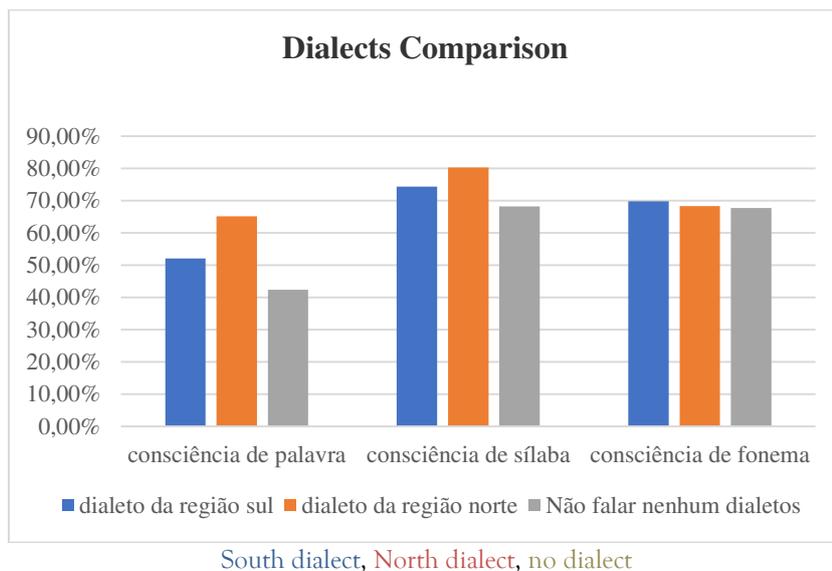
As seen from observing Figure 7, regarding the Word Consciousness Test, it is clear a difference between the two groups. First-year subjects had a score of 25.45% and third-year students reached 83.64%.

With regard to the Syllable Consciousness Test, first year students had only 56 percent accuracy and the third year scored about 94 percent.

Regarding the Phoneme Consciousness Test, although there was still better performance by the third-year students, the difference between the groups was not great. The first-year students' accuracy was 59.68%, while the third-year respondents reached 78.39%.

According to the obtained results, the accuracy of the respondents who spoke the southern dialect was 68.32%, that of the northern dialect was 71.88% and that of those who did not speak any dialect was 63.54%. In the Word Consciousness Test, the two groups (southern dialect and northern dialect) results were 52.07% and 65.15%, respectively, while those who did not speak any dialect reached 42.42%. There was a significant difference in the first test, in terms of phonological awareness performance, of the students who used the dialect of the southern region, those from the north, and those who did not speak any dialect. It is worth mentioning that the performance of students who spoke the northern dialect was better. In the following test, the Syllabus Consciousness Test, the accuracy of the three groups (dialect of the southern region, the north region, and no dialect), in this order, was 74.38%, 80.30% and 68.18%. It is also worth noting that the performance of students using a dialect from the northern region were better than the other two groups. In the last test, of Phoneme Consciousness, the accuracy was 69.79% for respondents from the south; 68.28% for respondents from the north and 67.74% for respondents who did not speak any dialect. In the last test, Figure 8, there was no significant difference between the three groups.

Figure 8



Mandarin is considered standard Chinese, as released by the government to all provinces of mainland China, based on the specific dialect spoken in Beijing, belonging to the Northern dialect group. According to the results, although it is a very limited sample, it suggests that students, who know the north region dialect, have greater facility to learn Portuguese. Somehow, the dialect seems to influence the development of phonological awareness of Chinese learners of Portuguese.

7 Word awareness test results

Three types of tasks were performed: identification task (6 items), substitution (3 items), and sequencing (2 items). In the first, the respondents should identify the words or phrases according to what they perceived/heard; in the substitution task, students would need to identify drawings with corresponding words, there being variation of gender and number. Finally, in the sequencing task, respondents would have to sequence words in order to construct a grammatically correct sentence. As mentioned earlier, the first-year respondents had a low hit rate, only 25.45%. On the contrary, the third-year has demonstrated an accuracy that reached 80%. It is noteworthy that the difference in this test was the most significant among the three that were applied. After verifying these results, a brief interview was conducted with a teacher of the first-year respondents, to know what the possible reasons for this result were for her. According to the teacher, the first-year students still only have eight months of learning Portuguese, with a very limited amount of vocabulary, and these students had little contact with Portuguese native speakers, only once a week. The teacher also considers that the low frequency of dictation training is a factor that influences the results, also emphasizing that the students are not yet familiar with the co-articulation phenomenon of Portuguese. The third year is respondent's lexicon is considerably broader than that of the first year, contributing to the best results obtained.

Table 2:

TASK	ACCURACY (100%)
Identification Task	40.83%
Substitution Task	60%
Sequencing Task	87.50%

The sequence of difficulty levels of tasks, from the easiest to the most difficult, was sequencing task, substitution task, and identification task, which seemed to be the most difficult. These results agree with the consulted literature, since the word identification task is the one that demands greater competence, since learners have to identify word boundaries, and in European Portuguese the co-articulation phenomenon is frequent; therefore, needing a strong oral perception capacity.

As for the syllable awareness test, five types of tasks were elaborated: task of segmentation (3), of construction (3), of identification (14), completing words (8), and replacement task (4).

In the first task, the respondents had to segment the syllables and identify their number per word; in the second, needed to join disordered syllables to form a correct word; in the third, they should identify the stressed and unstressed syllables. In the fourth task, respondents, according to drawings and a syllable provided, had to form correct words.

As for the last task, informants needed to replace one syllable of each word to form a new word.

In the syllable awareness test, the accuracy of first- and third-year students was 56.36% and 94.09%, respectively. It should be noted that the performances of the different levels of Portuguese proficiency indicates a considerable difference, revealing that training and contact with the language play a fundamental role in phonological awareness.

Table 3: Syllable awareness test.

TASK	ACCURACY(100%)
Segmentation Task	91.67%
Construction Task	96.67%
Identification Task	80%
Task of Completing Words	61.88%
Replacement Task	68.75%

For the informants, completing words was obviously the most difficult. We emphasize that among the 33 items of syllable awareness test, the 3 with highest error rate were: the fourth task, completing the word according to the picture of a *boneca* /bun'ekɐ/ (doll), with only 25% of correct answers; identification task, to identify the tonic syllable of the word *Correr*, and there were only 45% correct answers. It is worth noting that most third-year respondents made the same mistakes, identifying *-rer* as the stress syllable of the word *Correr*, /ku. 'ɾer/. This mistake may refer to the unfamiliarity with the rules of syllabic division in Portuguese. According to personal experience both as student and as Professor, this phenomenon is similar to what happens when learning Portuguese verbs conjugations. During the learning initial phase, first-year students handle the conjugations well, since they are learning and paying particular attention to related exercises. In contrast, third-year students, with increasing learning content, it is easy to ignore or forget the rules of conjugation of verbs. The third item that proved to be the most difficult was the fourth task, in which they had to form a correct word according to the picture of a strawberry and a syllable, only 22 (55%) answered correctly.

8 Phonemic awareness test results

Regarding the phoneme awareness test, six types of tasks were prepared: task of counting letters and phonemes (10 items), task of distinguishing sounds (phonemes) from words (3 items), task of identifying sounds of the word (8 items), task of combination of phonemes (4 items), task of elision of sounds (2 items), and task of addition (4 items).

First-year respondents had a hit rate of 59.68% and that of the third-year students was 78.39%. Once again, there was a considerable difference between the groups. For the third-year

respondents, the performance in this test was the weakest of the three in the entire study. Consciousness of phoneme seemed to be, in fact, the one that caused most difficulties to all the respondents.

Table 4:

TASK	ACCURACY(100%)
Task of Counting	69.5%
Task of Distinguishing	76.67%
Task of Identifying	75%
Task of Combination	70%
Task of Elision	65%
Task of Addition	51.25%

For the respondents, the sequence from the most difficult task to the easiest is has follows: task of addition; elision; counting; combination; identification, and, lastly distinction.

In Portuguese, the number of letters and phonemes is not always equivalent. The test consisted of five words (*hoje, passo, tempo, guitarra, complexa*) and the respondents had to identify how many phonemes each had. Only 10% correctly answered the number of complex word phonemes. Most respondents thought that the word had eight phonemes, not the nine that actually constituted it, (/ 'o.ʒi, 'pa.su, 'tẽ.pu, gi.'ta.ʁɐ, kõ.'ptɛ.ʃɐ/).

In the second task, the respondents were asked to distinguish the three groups of minimum pairs (/ b / and / p /; / t / and / d /; / k / and / g /) in the initial word position. The greatest number of mistakes was for the pair / b / e / p /.

In the third task, the respondents had to identify the initial and final sounds of words. The identification of the initial sounds proved to be easier than the final sounds, with 83.75% and 66.25% accuracy, respectively.

In the fourth task, the respondents had to join isolated phonemes to form a correct word. In this task, in two cases, the students made the same mistakes: 55% of the students could not combine the phonemes /o/, /r/, /a/ to form the word *hora* (/o.ɾɐ/); in relation to the phonemes, 25% of the respondents answered the word *taxi*, completely ignoring the acute accent of the word, the correct one being *táxi*, (/ 'ta.ʃi/). This error may well come from a strong English influence. The English word *taxi* appears quite frequently in everyday life.

In the fifth task, the respondents had to exclude the initial sound to form a new word. According to the acquired results, we observed that the accuracy of this task was 65%.

In the last task, they had to add an initial or final sound to form a word, and this task was the most difficult for the respondents, with the lowest accuracy of only 51.25%.

9 Discussion

Our work results are, in general, consistent with studies already carried out in the field of phonological awareness for other languages.

The performance of the third-year respondents was better the first-year respondents; Xu Fen et al. (2005) observed the development of English-language phonological awareness of schoolchildren. Their study comprised four tasks to test the phonological awareness (58 items) choosing, as respondents 88 students from the 1st year, 110 from the 3rd year and 114 from the 5th year. The study revealed that the longer the English language learning time, the better the respondents' performance, with considerable differences. Thus, in the area of LE learning, phonological awareness can be trained and increased as there is more contact with the language.

Concerning the influence of the dialect on the development of phonological awareness, the result of our study shows that it does not play a relevant role in the development of phonemic awareness, but there is a possibility of influencing the development of word consciousness and syllable awareness. This result does not contradict what was reported by Hu Min (2013). The author has studied the possible existence of a relationship between dialect and the development of phonological awareness of the English language in Chinese students. He divided 109 respondents into two groups: speakers of the northern dialect (35) and, in the other group, 74 respondents who spoke other dialects but not the northern one. Through a series of tasks, the results showed that the performance of the two groups did not have a significant difference in the three types of phonological awareness.

About the relation between phonological awareness performance and the gender variable, there is no significant relation. Results in accordance with Pei Zhengwei's (2012) study, who performed a series of English language phonological awareness tests on Chinese respondents. Results have shown that the performance of phonological awareness between genders did not indicate significant differences. Also, Michells et al (2004: 242-246), found that in the Portuguese language, there is no evident difference in phonological awareness among genders.

Regarding the performance of our informants' results show better results on syllable consciousness. Our results are in accordance with the work presented by Hu Min, 2013. His work has become a reference for the study of English phonological awareness by Chinese learners. Hu Min applied a series of tests, including word identification task, phoneme counting and distinction of words initial sound, to Chinese university students, observing that they reach better results in syllable awareness.

According to the results obtained in our study, the phoneme consciousness is slightly lower than syllable consciousness. Our observations seem to prove the Zhang Jijia and Lin Zhihua (2002) results. In the development of phonological awareness of the English language by Chinese children, the performance of syllable consciousness is extremely better than that of phoneme awareness. For children, the task of phoneme manipulation is obviously difficult, since phonemic awareness needs a higher level of maturity and intelligence. The respondents of our study were young adults, thus having more developed cognitive abilities. The result of our study demonstrates this development of phonological awareness in adults.

Giving the performance of the third-year respondents it is evident that phoneme awareness is the most difficult and syllable awareness is the easiest. This result is inconsistent with the natural developmental sequence of the phonological awareness of the native language. Among the three types of phonological awareness, the most complex is the consciousness of phoneme, which requires a greater capacity to manipulate the smallest units of a language. It is noteworthy that the performance of word consciousness for the first-year respondents was the worst among the three types, probably due to the lack of lexicon they may experience so far.

References

- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*, Paul Brookes Publishing, 1998.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1985.
- BRIGANCE, A.H., *Brigance Diagnostic Inventory of Early Development*, Revised. North Billerica, MA: Curriculum Associates, 1991.

- FREITAS, M.J.; ALVES, D.; COSTA, T. Cronograma e Avaliação. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência fonológica*, pp.81-82. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- FREITAS, M.J.; ALVES, D.; COSTA, T. O que os Professores Precisam de Saber sobre a Consciência Fonológica. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência fonológica*, pp.9-11. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- GOLDSWORTHY, C.; PIERETTI, R. *Sourcebook of Phonological Awareness Activities, Volume 4*. Boston: Cengage Learning, 2012.
- HU, Min. 中国大学生英语语音意识发展及影响因素初探 (Exploração inicial do desenvolvimento da consciência fonológica da língua Inglesa das universitárias chinesas). *Foreign Language Teaching*, 2, pp.28-35, 2013.
- LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2) pp.241-243, 2014.
- MIRANDA, A. R. M; VELOSO, J. Consciência linguística: aspectos fonológicos. Em M.J. Freitas & A.L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, pp. 439-458. Berlin: Language Science Press, 2017.
- NUNES, A. M. B. European Portuguese Phonetics: Difficulties for Chinese Speakers Considerations. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 192, pp.92-100, 2015.
- PEI, Zhengwei. A Study on English Phonological Competence of Non-English Majors and its Influencing Factors. *Journal of Southeast University*, 2012.
- ROBERTSON, C.; SALTER, W. *The Phonological Awareness Kit: Primary*, LinguSystems, 1995.
- ROAZZI, A.; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem a leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), pp.31-55, 1989.
- SODORO, J.; ALLINDER, R. M.; RANKIN-ERICKSON, J. L. Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools (Avaliação da consciência fonológica: revisão dos métodos e instrumentos). *Educational Psychology Review*, 14 (3), pp.223- 256, 2002.
- SUPPLE, M. Reading and articulation. *British Journal of Audiology*, 20(3), pp.209-214, 1986. <<https://doi.org/10.3109/03005368609079017>>
- TREIMAN, R; ZUKOSKI, A. Levels of Phonological Awareness. In S. Brady and D. Shankweiler (eds.). *Phonological processes in Literacy – A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. London: Lawrence Erlbaum, 1991.
- VALE, A. P.; CARIA, T. O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura. *Educação, Sociedade e Cultura* (8), pp.47-51, 1997.
- XU FEN; DONG QI; YANG JIE; WANG WEIXING. 小学儿童英语语音意识的发展 O desenvolvimento da consciência fonológica da língua Inglesa das crianças pré-escolares chinesas. *Acta Psychologica Sinica*, 2, pp.218-223, 2005.
- YOPP, H.K. The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, pp.159-177, 1998.
- ZHANG, Jijia; LIN, Zhihua. 汉语拼音水平与英语语音意识、英语拼写能力的关系 (A relação entre o nível de pinyin e consciência fonológica da língua Inglesa/habilidade de soletração em inglês). *Psychological Science*, 25(5), pp.601-602, 2002.
- 阅读习得中语音意识的促进作用 (O papel da consciência fonológica na aquisição da leitura). <<http://racket.com/read/cb0ecbfff52410a6551852ea650ebf1e945bd041.html>> on: 29/06/2017

Recebido em: 24/07/19

Aceito em: 03/11/19

PROCESSAMENTO DE LEITURA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM LÍNGUA ALEMÃ COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

READING PROCESSING OF UNIVERSITY STUDENTS IN GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler²⁵
Ângela Inês Klein²⁶

RESUMO: O ensino de língua alemã como Língua Estrangeira em contexto universitário vem ganhando há tempos destaque, principalmente devido ao fortalecimento dos intercâmbios entre as universidades brasileiras e alemãs. Compreender o processamento da leitura nos diferentes níveis de aprendizagem (do iniciante ao mais avançado) faz-se necessário para uma abordagem de ensino-aprendizagem mais eficiente. Neste trabalho apresentamos os resultados de um experimento realizado com alunos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* de Ponta Grossa, que realizam curso livre de alemão no Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) desta universidade. O experimento está constituído de duas etapas: 1) leitura de um texto em alemão em frente ao rastreador ocular de nível A1 (em conformidade ao Quadro Comum Europeu de Línguas) composto por 55 palavras sobre o tema comida e 2) um teste de compreensão. Participaram 14 informantes e estão classificados em Iniciantes A1, tendo 60 horas aula de curso de alemão, e Intermediários A2, com 250 horas aula de alemão. O objetivo desta pesquisa é verificar a diferença de processamento de leitura entre esses dois grupos. Foram estudados os dados dos movimentos oculares quanto à quantidade e a duração das fixações, pois estes estão para o processamento da compreensão, uma vez que os movimentos motores requerem tempo para planejamento e execução (RAYNER, 2013). Os resultados indicam que, embora o teste de compreensão tenha evidenciado níveis similares, os *scores* dos movimentos oculares indicam diferenças entre os grupos: a) os alunos do Grupo A1 realizam maior quantidade e mais longas fixações e, b) os alunos do Grupo A1 processam o texto a nível de palavra, enquanto do Grupo A2 usam mais o contexto, c) os alunos do Grupo A2 recorrem mais à imagem para compreender o texto. Resultados dessa pesquisa podem ser úteis para aprimorar testes de nivelamento, que são exigência de entidades de fomento à pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; língua estrangeira; língua alemã; movimentos oculares.

ABSTRACT: Teaching German as a foreign language in a university context has been gaining prominence, mainly due to the strengthening of exchanges between Brazilian and German universities. It is necessary for a more efficient teaching-learning approach to understand the reading processing at different levels of learning (beginner to advanced). In this paper, we present the results of an experiment conducted with students from the Federal Technological University of Paraná, Ponta Grossa campus, who learn German at the Academic Center for Modern Foreign Languages of this university. The experiment consists of two steps: 1) reading in front of an eye tracker a German text A1 level (in accordance with the Common European Language Framework of Reference for Languages) consisting of 55 words about food, and 2) a comprehension test. Fourteen informants participated and were classified in Beginners A1, having 60 hours of German course class, and Intermediates A2, with 250 hours of German class. The purpose of this research is to verify the difference in reading processing between these two groups. Eye movement data was analyzed for the number and duration of fixations, because these are responsible for processing, since motor movements require time for planning and execution (RAYNER, 2013). The results indicate that, although the comprehension test showed similar levels, the eye movement scores indicate differences between the groups: a) Group A1 students make more and longer fixations, and b) Group A1 processes the text at a word level, while Group A2 uses the context, c) Group A2 resorts more on the image to understand the text. Results of this research may be useful to improve language level tests, which are required by research funding entities.

Keywords: Reading; foreign language; german language; eye movements.

²⁵ Doutoranda em Estudos Linguísticos no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Realiza estágio com bolsa CNPq modalidade SWP no Laboratório de Processamento Visual do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Ponta Grossa. Professora Concursada de Educação Especial (SEDUC-PA).

²⁶ Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio de doutoramento no Programme for Experimental and Clinical Ling pela Universidade de Potsdam, Alemanha. Pesquisadora e Professora de Alemão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Processamento Visual.

1 Introdução

De norte a sul do Brasil a presença do ensino-aprendizagem do alemão no contexto universitário é uma tradição longa. Além dos cursos de graduação em licenciatura em letras-alemão presentes em todo o território brasileiro, há ainda as diversas instituições de fomento da língua e cultura alemãs, o que incentiva os intercâmbios entre as universidades brasileiras e alemãs.

Mais precisamente, desde 2016, o Brasil conta com um apoio ao ensino do alemão como LE nas universidades através do Programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão (IsF-Alemão). Este vem sendo promovido em parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) desde o lançamento de seu projeto piloto em setembro de 2016. Este programa consta de um curso on-line com tutoria (presencial e à distância), sendo que a tutoria presencial é obrigatória somente para o nível iniciante. Segundo consta no site do MEC²⁷:

Ao se inscrever para o programa Idiomas sem Fronteiras - Alemão, o candidato se compromete a realizar o percurso do curso à distância (que possui tutores alemães que acompanham o candidato durante todo o semestre), além de cumprir duas horas semanais de tutoria presencial no NuLi de sua universidade.

De acordo com as informações obtidas no site do MEC, o idioma alemão atualmente é ofertado em quatorze universidades federais e duas universidades do Estado de São Paulo. Consta ainda que entre os anos de 2016 e 2018 foram ofertadas 2.388 vagas para o alemão no IsF e conta com 40 professores atuando nas plataformas do referido programa.

Há na literatura (BERZAK; KATZ; LEVY, 2018) propostas de metodologias para a avaliação da proficiência linguística que vão além da abordagem dos testes de proficiência existentes. Se trata da análise da proficiência linguística a partir da observação dos movimentos oculares durante a leitura de texto de forma livre em uma língua estrangeira. Desta forma seria possível inferir características de compreensão e processamento cognitivo, a partir de dados mensuráveis resultantes do processamento da linguagem em tempo real.

Os pesquisadores na área de processamento de leitura e dos movimentos oculares (EHRlich & RAYNER, 1981; JUST & CARPENTER, 1980; RAYNER 1978, 1983) presumem que, a cada palavra encontrada, os leitores tomam decisões estruturais para integrar cada palavra em uma estrutura sintática. Os dados sobre o processamento de leitura mostram relações sistemáticas entre a duração das fixações e as características das fixações.

Com o exposto, percebemos que há uma necessidade de entendermos o público brasileiro universitário para a elaboração, por exemplo, de testes de proficiência em língua alemã. O presente artigo, pretende, dentro de suas especificidades, trazer contribuições quanto ao tema processamento de leitura, em especial, dados dos movimentos oculares, mais especificamente, os dados de número de fixações e a duração dessas fixações durante a leitura silenciosa de estudantes universitários que estudam alemão como LE, levando em consideração a variável nível de alemão.

2 Referencial teórico

Para processar informações, nossos olhos estão sempre em movimento. Segundo Dehaene (2012), durante a leitura, esses movimentos são incessantes devido à estreiteza da fóvea dos olhos, ou seja, “nosso captor ocular não percebe com precisão senão o lugar onde nosso olhar se fixa. A periferia se perde num fluxo progressivo” (p. 27). Apesar da precisão da informação visual ficar restrita à área fóveal, sabemos que o olho inicia os processos da identificação da palavra antes

²⁷ <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao>

mesmo que os olhos a fixem (RAYNER, 1975), ou seja, as informações da área parafoveal são bastante utilizadas durante a leitura por leitores proficientes (RAYNER, 1998).

Quanto à velocidade, os movimentos oculares podem ser rápidos ou lentos; quanto ao comprimento podem ser curtos ou compridos; quanto à direção podem ser feitos em dois sentidos (na direção contrária ao da leitura, ou na direção a favor da leitura).

De um modo geral, os movimentos oculares resumem-se a três tipos: as sacadas progressivas, as sacadas regressivas e as fixações. Cada um desses movimentos possui características que evidenciam determinados processos cognitivos, os quais serão explicitados a seguir.

a) Sacadas: para Rayner (2013), as sacadas, ou movimentos sacádicos progressivos, são os pulos de uma fixação até a próxima fixação que o olho faz, enquanto escaneia e processa a informação. Na leitura, se a escrita, como no caso do Português, avançar para a direita, esse será o avanço que os olhos farão na maior parte do tempo durante essa atividade. Ainda segundo o autor, durante a leitura, as sacadas geralmente duram de 20 a 40 milissegundos e apresentam comprimento médio de 7 a 9 letras, mas podem variar de 1 até 18 letras. As variáveis mais analisadas em estudos linguísticos nesses movimentos são a amplitude e a localização.

b) Regressões: também denominadas de sacadas regressivas, os movimentos são realizados no sentido oposto ao da leitura; no caso do Alemão, considera-se regressão quando o movimento durante a leitura é realizado em direção à esquerda. Para Rayner (2013), são os movimentos dos olhos que revisitam alguma área já antes fixada ou pulada. As variáveis analisadas são as mesmas das sacadas progressivas.

c) Fixações: As fixações são breves períodos de tempo durante os quais o olho permanece examinando uma pequena área do estímulo. Segundo Rayner (2013), cada fixação dura em média 250 milésimos de segundo quando se trata de leitura oralizada; na leitura silenciosa o tempo de fixação dura em média 225. Em alguns casos, a fixação em cima da palavra não é realizada, o que é conhecido como fenômeno de *word skipping*, pois a palavra é “pulada” através de uma sacada mais longa. As medidas usadas para pesquisa são a quantidade e a duração.

De modo geral, os movimentos oculares são influenciados tanto pela habilidade leitora quanto pela tipologia textual. Segundo Rayner e Pollatsek (1989), a tipologia textual interfere nos movimentos oculares de forma que quando o texto é mais difícil, observa-se o aumento da duração da fixação, a diminuição do comprimento das sacadas e o aumento da quantidade de regressões. Sabemos ainda que outros fatores são determinantes para as características oculares na leitura, tais como a qualidade da impressão (tipos de fontes), comprimento da linha, espaçamento das letras (MORRISON E INHOFF, 1981) e características do sistema de escrita também influenciam os movimentos oculares (SUN, MORITA, E STARK, 1985).

No caso dos leitores habilidosos, as fixações ocorrem em menor quantidade e com durações menores quando comparadas com as dos leitores menos habilidosos. A análise desse elemento se dá em função de sua quantidade e duração. A fixação dificilmente ocorre mais de uma vez em palavras curtas, mas acontece mais frequentemente em palavras longas (compostas por mais de 4 letras).

Quando se trata da identificação de palavras, sabemos que o tempo necessário para identificar uma palavra é mais curto quando os olhos se fixam no meio da palavra (efeito *Optimal Viewing Position*). Para Rayner (1979), esse efeito provoca menor tempo de leitura, diminuindo ainda a probabilidade de refixação. Por outro lado, quando o pouso inicial da leitura se dá no início ou no fim de uma palavra, a tendência de refixação da palavra aumenta.

Quanto ao uso do rastreador ocular como metodologia para examinar os movimentos oculares durante o processo de leitura em uma segunda língua é uma área que tem sido realizada principalmente em uma das duas áreas de estudo, tais como: uma área explora a leitura de frases complexas, consta de estudos tipicamente focados em estratégias de compreensão de frases, estratégias que orientam a forma como as palavras recebidas são integradas na representação

estrutural contínua da frase, como por exemplo as estratégias de compreensão de frases em L2 (CLAHSEN, FELSER, 2006; DALLAS, DEDE, NICOL, 2013). A outra área tem-se centrado na leitura de uma única palavra, com o objetivo de desenvolver modelos do léxico bilíngue e processos de reconhecimento de palavras em aprendentes de segunda língua ou ainda bilíngues (Dijkstra, Timmermans, Schriefers, 2000; Duyck *et all.* 2008).

Enkin *et all* (2017) em um experimento, cujo principal objetivo foi determinar se os padrões de leitura de alunos de baixa proficiência em segunda língua assemelham-se aos de leitores altamente proficientes, visando a frequência de uso do vocabulário, devido a robustez de seu efeito na literatura visual de reconhecimento e leitura de palavras, obteve resultados que indicam que ambos os grupos apresentam scores de magnitude semelhante, porém o tempo do efeito difere: os leitores de alta proficiência mostram um efeito localizado na própria palavra e leitores de baixa proficiência mostrando um efeito em duas regiões: a palavra crítica e a região subsequente. Isto pode sugerir que os leitores de L2 avançam através do texto antes de estarem prontos, o que pode levar a uma releitura extensiva. Segundo os autores, com esses resultados, os professores de línguas estrangeiras podem, ao planejar lições baseadas em leitura e o tempo alocado para elas, sugerir intervenções de ensino potencialmente úteis, como por exemplo em movimento e a tarefa do labirinto, que não permitem olhar para frente ou retroceder, encorajando assim os leitores a terminar de processar cada palavra antes de seguir em frente.

A análise dos eventos realizados pelos olhos durante uma leitura pode ser realizada mediante a tomada de alguns dados, como os já mencionados anteriormente. Mas a forma de análise pode ser realizada através da seleção de áreas de interesse (*Area Of Interest - AOI*) ou de mapas de calor, que são imagens geradas a partir de dados individuais ou coletivos dos participantes. A quantidade de eventos e sua duração são representadas por cores e sua intensidade demonstra o número de fixações realizadas e o tempo de duração em cada área. Por exemplo, quanto mais quente a cor, mais eventos ocorreram naquele lugar. Os mapas de calor também evidenciam quais são as áreas mais visualizadas pelos alunos em cada questão.

Os mapas de opacidade também são bons métodos de análise dos movimentos oculares. Parecido com o mapa de calor, ele também proporciona amostragem de valores quantitativos de determinados locais. Porém apresenta sua amostragem através da gradação entre o preto e o branco. A visualização, a partir deste mapa, permite demonstrar, por exemplo, quais os locais de maior foco durante a leitura.

Este estudo faz uma discussão qualitativa dos dados provenientes dos movimentos oculares, observando o tempo de leitura utilizado pelos participantes, além dos dados das fixações, como o número e a duração das mesmas. Para facilitar a visualização, são apresentados mapas de calor e de opacidade. As análises comparam dois grupos conforme nível de alemão como LE, são eles A1, corresponde ao grupo de alunos iniciantes, e A2, que são os alunos intermediários.

3 Metodologia

Nesta seção, apresentamos a amostragem e os critérios de classificação de grupos. Além disso, a caracterização do espaço onde foram coletados os dados e as especificações técnicas do rastreador ocular. Por fim, são descritas as etapas do experimento.

3.1 Amostragem

Participaram deste experimento 14 alunos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* de Ponta Grossa. No período do experimento, os participantes realizavam curso livre de alemão no Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) desta universidade.

Classificados conforme a variável Nível, são eles: Iniciantes A1, tendo 60 horas aula de curso de alemão, e Intermediários A2, com 250 horas aula de alemão.

Nível de Alemão	Sexo	Quantidade de Participante
A1	M	5
	F	2
A2	M	6
	F	1

Tabela 01: Os participantes da pesquisa

A tabela 01 demonstra como está composto cada um dos grupos conforme nível de alemão. O grupo A1 é composto por cinco homens e duas mulheres, o grupo A2 é composto por seis homens e uma mulher.

3.2 Caracterizações do espaço e especificações técnicas do aparelho

Para a coleta de dados, os estímulos foram apresentados aos participantes no Laboratório de Processamento Visual (LabPV) da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR, *campus* Ponta Grossa). O LabPV apresenta três espaços com isolamento acústico e luminosidade controlados, com uma área total de 28 m². Em uma das salas está instalado o rastreador ocular; na outra são realizados os pré ou pós-testes, nesta pesquisa foi feito o teste de compreensão; e a terceira sala caracteriza-se como um local de espera dos participantes e também onde se reúne a equipe de pesquisadores do LabPV para análise e discussão dos dados.

Os estímulos foram elaborados no computador de alta precisão Dell Precision M4800 num monitor de 22 polegadas, o qual está constituído pelo hardware e software do fabricante alemão SMI RED de 500 Hz. Fazem parte deste equipamento os seguintes softwares: *iView* para captação dos movimentos oculares; *Experiment Center* para criação dos estímulos e; *BeGaze*, para a tabulação e gerenciamento de relatórios de dados.

3.3 O experimento

O experimento está composto por duas etapas descritas a seguir:

a) Etapa 1: Teste de Processamento

Esta etapa está composta pela leitura individual e silenciosa, em frente ao rastreador ocular, de um texto em alemão de nível A1 (em conformidade ao Quadro Comum Europeu de Línguas), o qual está constituído de 55 palavras sobre o tema comida. O texto foi inédito aos informantes e foi retirado do livro *Wer? Wie? Was? Mega 1*²⁸. Os informantes foram instruídos a informar à pesquisadora quando terminavam a leitura, para que se contasse o tempo de leitura.

²⁸ SEEGER, H. *Wer? Wie? Was? Mega 1*. Gilde-Buchhandlung Carl Kayser Buchhandlung und Verlag GbmH, 2001.



Imagem 1: Tela do Experiment Center com a composição utilizada no teste de processamento.

b) Etapa 2: Teste de Compreensão

Após a leitura do texto em frente ao rastreador ocular, os participantes individualmente receberam um papel com o mesmo texto e imagem da etapa 1, para que escrevessem em português o que entenderam do texto.



Imagem 2: Papel impresso com a composição utilizada no teste de compreensão.

4 Resultado, análise e discussão dos dados

Nesta seção, subdividimos os resultados conforme as etapas integrantes do experimento. Primeiramente serão apresentados os resultados quanto à compreensão e posteriormente os dados quanto ao processamento.

4.1 Quanto à compreensão

O teste de compreensão evidencia *scores* similares entre os dois Grupos, ou seja, em ambos os grupos se observa o alcance da compreensão leitora quanto ao assunto apresentado no texto em análise: *Essen*.

Contudo, algumas observações são necessárias para detalharmos esses eventos, tais como:

- No Grupo A1, um dos cinco participantes não distinguiu a diferença dos verbos *sein* (*ist*) e *essen* (*isst*) na terceira pessoa do singular.

- No grupo A2, observamos o uso de maior diversidade na construção frasal na reescrita do texto em Português, no caso da frase *am liebsten aber möchte er ein Eis mit Schokolade*. O grupo apresentou variantes do tipo: “mas o que ele mais quer”, “mas o que ele mais gosta”, “mas ele prefere”, “mas o favorito é”.

Percebemos que, apesar de ambos os grupos estudados apresentarem compreensão do texto analisado, existem diferenças na forma de expressar a compreensão textual, seja em partes específicas, como no caso do verbo *sein*, seja no caso de uma expressão *er möchte am liebsten*.

4.2 Quanto ao processamento

Foram observadas algumas disparidades entre os dois Grupos de aprendentes quanto ao processamento em leitura. A seguir citamo-las.

A imagem 3 retrata a tela com as fixações de um aluno de cada grupo estudado. Cada ponto em formato de círculo presente na figura representa uma fixação realizada durante a leitura e seu tamanho representa a duração desta fixação. Observamos que, quanto maior o círculo, maior foi o tempo necessário para processar aquela parte no texto, e quanto mais círculos no texto, mais o olho percorreu as partes menores do texto ou ainda voltou a partes antes fixadas no texto, denominadas de revisitas.





Imagem 3: Tela fornecida pelo Software BeGaze com as fixações realizadas por um aluno do Grupo A1 e A2, respectivamente.

As leituras exemplificadas na imagem 3 de um aluno de cada grupo demonstram claramente a diferença entre o processamento de leitura entre os dois grupos. O aluno do Grupo A1 processa o texto a nível de palavra, caracterizado por fixações em partes pequenas da palavra, como um processamento silabado. Percebemos, por exemplo, que este participante fixa a mesma palavras várias vezes, o que caracteriza, segundo a literatura, dificuldades no processamento (RAYNER, 1998, 1975). Já o aluno do Grupo A2 apresenta menos fixações no decorrer do texto e também nas palavras. Percebemos que este aluno não fixa palavras curtas, utilizando-se mais do contexto.

Quando comparadas as variáveis: número de fixações, duração das fixações e tempo de leitura, os grupos se distanciam bastante. Os alunos do Grupo A1 realizam mais fixações e a duração delas é maior, além de necessitarem de mais tempo para lerem o texto e visualizar a imagem, como podemos verificar a comparação na tabela 1.

Evento	Grupo A1 (iniciantes)	Grupo A2 (intermediários)
No. de Fixações	287	262
Duração das fixações	235 ms	176 ms
Tempo de leitura	82''961'''	73''660'''

Tabela 1: Eventos de processamento nos dois grupos

A tabela 1 demonstra o desempenho dos grupos A1 e A2 quanto às três variáveis estudadas. Observamos que há uma diferença de cerca de 9% quanto ao número de fixações entre os grupos. Já quanto à duração das fixações, a diferença chega a 25% entre os grupos. Quanto ao tempo de leitura, a diferença da média entre os grupos é de aproximadamente 9''300'''.

Outra forma de visualizar os dados de processamento é através dos mapas de calor das áreas de interesse (Area Of Interest - AOI). Nesse procedimento, os eventos são representados por

cores, quanto mais quente a cor do local (vermelho, laranja, amarelo), mais eventos oculares ocorreram na área, sejam fixações ou revisitas.

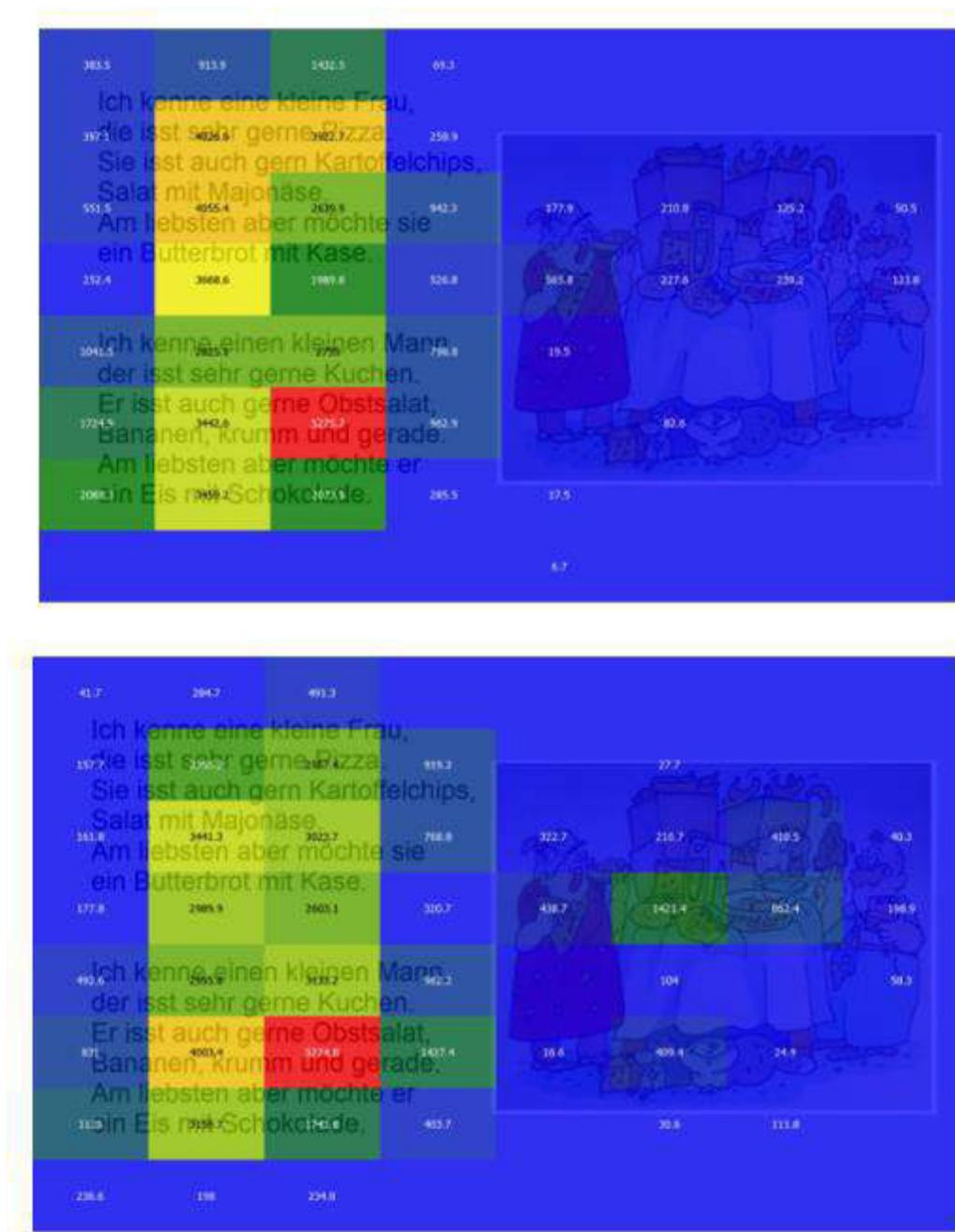


Imagem 4: Quantidade de eventos do grupo A1 e A2, respectivamente.

Verificamos, a partir da análise da imagem 4, que no grupo A1 aparecem mais áreas com cores quentes, caracterizando a realização de mais fixações durante a leitura do texto, quando comparados aos participantes do grupo A2. Em outras palavras, os alunos iniciantes precisam realizar mais fixações para compreenderem o texto.

A partir da análise do mapa de opacidade, percebemos que as fixações ocorrem na extensão da linha escrita durante a leitura do Grupo A1. Podemos, inclusive, ler o texto quase que por completo pelas partes clareadas do Mapa. Já o Grupo A2 apresenta fixações concentradas na parte central das linhas. Diferentemente do que observamos no Mapa de Opacidade do Grupo A1, no Mapa correspondente ao Grupo A2 já não conseguimos ler as palavras da extremidade das linhas.

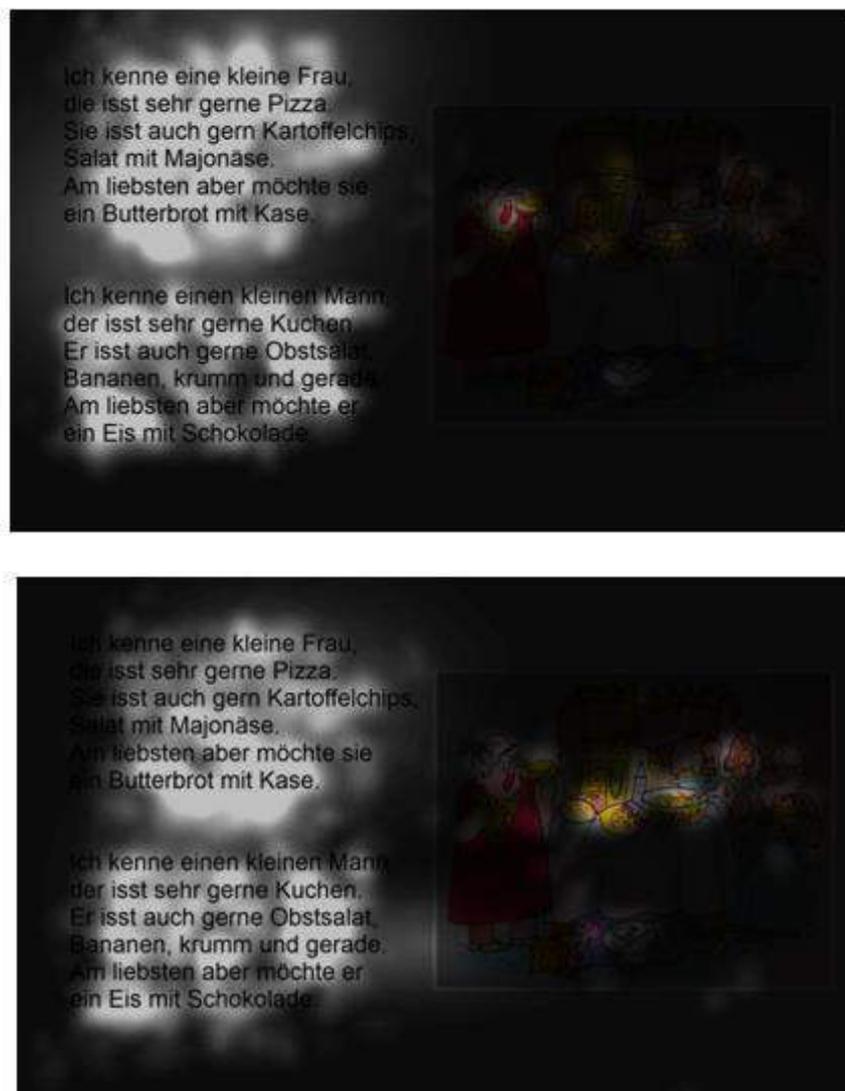


Imagem 5: Mapa de opacidade do Grupo A1 e A2, respectivamente.

Esses resultados vão ao encontro dos achados de Rayner (1979), que afirma que o pouso inicial dos olhos no meio da palavra (efeito *Optimal Viewing Position*) está diretamente relacionado ao tempo de leitura e à quantidade de número de fixações. Os alunos do grupo de iniciantes realizaram mais fixações e com durações maiores, além de terem necessitado de mais tempo para leitura, conseqüentemente tiveram que ler toda a palavra, fixando a linha inteira, para compreenderem o texto.

Outro dado que os mapas de opacidade nos oferecem é em relação à imagem inserida no experimento. Os alunos do Grupo A2 visualizaram-na mais do que os alunos do A1, conforme imagem 5, ou seja, aqueles alunos que tem um conhecimento intermediário de Língua Alemã confirmaram a sua compreensão do texto, observando a ilustração à direita do texto, diferentemente dos alunos iniciantes, que fizeram poucas e breves fixações na imagem. Segundo Schnotz (2014), uma leitura bem sucedida de textos ilustrados requer um processo de integração entre palavra e imagem. Acreditamos que somente alunos, que apresentem certo domínio da língua estrangeira, tenham a capacidade cognitiva de realizar essa integração; os alunos iniciantes ainda estão ocupados, cognitivamente falando, em decodificar as palavras, o que faz com que tendem a prestar pouca atenção às ilustrações que acompanham textos, algo comum entre os alunos (Hannus e Hyönä, 1999).

5 Considerações finais

Com o objetivo de verificar a diferença de processamento de leitura entre dois grupos classificados pela variável nível de alemão como LE, sendo eles Iniciantes A1 e Intermediários A2, foram coletados dados sobre os movimentos oculares, fazendo análises centradas nas fixações, mais especificamente, a quantidade e a duração das fixações ocorridas durante a leitura silenciosa, além do tempo de leitura requerido por ambos os grupos.

Houve dois momentos de análise dos resultados: um destinado aos *scores* de compreensão do texto em alemão e o segundo contou com a análise dos dados dos movimentos oculares para tratar do processamento cognitivo durante a leitura silenciosa.

Primeiramente, quanto à compreensão da leitura, os resultados indicam que, embora o teste de compreensão tenha evidenciado níveis similares, os grupos analisados (A1 e A2) apresentam diferenças na forma de expressar a compreensão textual do Alemão em forma de reescrita no Português. Esse fato acreditamos estar relacionado à diferença existente de conhecimentos de língua. Seria necessário observar se este comportamento se repete com relação a tipografias textuais mais diversificados em LE (textos mais complexos, poema, jornal, etc.), o que contribuiria para uma análise mais detalhada da influência de nível de conhecimento na compreensão textual.

Quanto aos *scores* dos movimentos oculares, os resultados indicam diferenças no processamento de leitura em LE entre os grupos A1 e A2. Os alunos do Grupo A1 realizam um número maior de fixações e fixações mais longas. Os alunos do Grupo A1 processam o texto a nível de palavra, enquanto do Grupo A2 usam mais o contexto. Os alunos do Grupo A2 recorrem mais à imagem para compreender o texto.

Nesse sentido, acreditamos que os resultados dessa pesquisa podem ser úteis para aprimorar testes de nivelamento, que são exigência de entidades de fomento à pesquisa, evidenciando que atividades que testam somente a compreensão da leitura fornecem dados superficiais sobre o conhecimento de língua, podendo um teste que considere o processamento da leitura trazer informações mais reveladoras. No entanto, mais pesquisas são necessárias com um grupo maior de participantes, a fim de serem feitas análises não somente qualitativas, como é o caso desta pesquisa, mas quantitativas.

Referências

- ASHBY, J; YANG, J; EVANS, K H C; RAYNER, K. Eye movements and the perceptual span in silent and oral reading. *Atten Percept Psychophys*. Vol. 74, pp. 634-640, 2012.
- BERZAK, Y; KATZ, B; LEVY, R. Assessing Language Proficiency from Eye Movements in Reading. *Proceedings of NAACL-HLT. Association For Computational Linguistics*. New Orleans, Louisiana, June 1 - 6, pp. 1986-1996, 2018.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HANNUS, M. E HYÖNÄ, J. Utilization os illustrations during learning os science textbook passages among low- and high-ability children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp.95-123, 1999.
- MORRISON, R. E., & INHOFF, A. Visual factors and eye movements in reading. *Visible Language*, 15(2), pp. 129-146, 1981.
- RAYNER, K. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 1998.

- RAYNER, K. The perceptual span and peripheral cues in reading. *Cognitive Psychology*. pp. 65–81, 1975.
- RAYNER, K.; POLLATSEK, A. Eye movement control during reading: Evidence for direct control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 33, pp. 351–373, 1981.
- SCHNOTZ, W. Integrated model of text and picture comprehension. In R.E. Mayer (ed), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 72-103, 2014.
- SUN, MORITA E STARK. Comparative patterns of reading eye movement in Chinese and English. *Perception & Psychophysics*. November 1985, Volume 37, pp. 502–506, 1985.

Recebido em: 21/09/19

Aceito em: 03/11/19

BILÍNGUES E BILINGUISMOS: UMA TAREFA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO COMO ALTERNATIVA DE AFERIÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E FLUÊNCIA ORAL GLOBAL EM LÍNGUA INGLESA

BILINGUALS AND BILINGUALISMS: A READING COMPREHENSION TASK AS AN ALTERNATIVE TO MEASURE LINGUISTIC PROFICIENCY AND GLOBAL FLUENCY IN ENGLISH AS L2

Joelton Duarte de Santana²⁹
Janaina Weissheimer³⁰

RESUMO: Ao presente artigo interessou analisar como uma tarefa de leitura e compreensão de texto (ANEMA, 2008), pode ser considerada como critério de proficiência linguística (SEGALOWITZ, 2010; TAVAKOLI, 2011), em experimentos envolvendo sujeitos bilíngues. A literatura tem sugerido que a grande maioria dos testes empregados para aferir proficiência linguística de sujeitos bilíngues, assim o é, a partir de critérios e parâmetros monolíngues, sobretudo aqueles que priorizam e enfatizam aspectos estritamente gramaticais. Nesta feita, após aplicar o teste de proficiência VLT (Vocabulary Level Test), nos moldes de Nation (1990), com sujeitos bilíngues brasileiros, comparamos o desempenho obtido pelos sujeitos investigados com um método alternativo de leitura e compreensão de textos. Após análise de dados, foi possível perceber que o número de palavras lidas e o tempo de leitura podem se instituir, igualmente, estratégia válida para aferição de proficiência linguística em língua, uma vez que não houve diferença significativa entre os desempenhos apresentados em ambos os testes, VLT e Teste de Leitura, pelos sujeitos bilíngues brasileiros investigados, quando agrupados nos níveis básico, intermediário e avançado, se comparados aos seus pares, bilíngues nativos, bilíngues tardios e nativos monolíngues, recrutados no exterior. O presente artigo reforça a necessidade de, em estudos envolvendo bilíngues e bilinguismos, considerá-los como seres holísticos e multicompetentes (GROSJEAN, 2010; 2013; COOK, 2016).

Palavras-chaves: Proficiência linguística; língua inglesa; bilíngues e bilinguismo.

ABSTRACT: In the present article, we analyze how a reading and comprehension task (ANEMA, 2008) can be considered as a criterion of language proficiency (SEGALOWITZ, 2010; TAVAKOLI, 2011), in experiments involving bilingual subjects. The literature has suggested that the vast majority of the tests used to gauge bilingual subjects' language proficiency are based on monolingual criteria and parameters, especially those that prioritize and emphasize strictly grammatical aspects. In our study, after applying the VLT (Vocabulary Level Test), proposed by Nation (1990), with Brazilian bilingual subjects, we compared the performance obtained with this test to an alternative method of reading and comprehension. Results show that the number of words read and the reading time are also a valid strategy for measuring language proficiency, since there was no significant difference between the performances presented in both tests, VLT and Reading Test, by the Brazilian bilingual subjects investigated, when grouped by basic, intermediate and advanced levels, compared to their counterparts: native bilingual, late bilingual and monolingual native speakers. This article reinforces the need to consider bilingual subjects as holistic and multicompetent beings (GROSJEAN, 2010; 2013; COOK, 2016).

Keywords: Linguistic proficiency; English as a second language; bilinguals and bilingualism.

²⁹ Doutor em Linguística - Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico - pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com estágio doutoral (doutorado sanduíche) realizado na City University of New York - CUNY - Queens College em Nova Iorque (EUA). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco- UPE - Campus Mata Norte. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

³⁰ Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Realizou estágio pós-doutoral (bolsista CAPES) no Kutas Cognitive Electrophysiology Lab na University of California San Diego-UCSD. É professora associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN em Natal, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL-UFRN e colaboradora no Instituto do Cérebro da UFRN.

1 Introdução

Estudos sobre o bilinguismo têm proposto que os sistemas linguísticos presentes na mente de um bilíngue não funcionariam separadamente (GROSJEAN, 2010; 2013; COOK, 1997; 2016). Tais estudos têm dispensado esforços na proposição de modelos relacionados à maneira de como duas ou mais línguas são representadas, ativadas e inter-relacionadas na mente de um indivíduo.

Segundo Cook (1997), muitos dos questionamentos sobre o bilinguismo dizem respeito à relação existente entre os dois sistemas linguísticos presentes em uma mesma mente e se tais línguas formariam dois sistemas separados durante rotinas de leitura, compreensão e processamento em uma dessas línguas ou se formariam um sistema único combinado. Embora seja um fato característico do bilinguismo que o falante bilíngue saiba duas ou mais línguas, a forma que essas línguas são organizadas na mente desse falante, segundo Hsin *et al* (2013), está longe de ser autoevidente.

No entanto, no que diz respeito à seleção de população e amostra envolvendo sujeitos bilíngues, por exemplo, testes que visam a aferir sua proficiência em uma de suas línguas têm, na grande maioria das vezes, obedecido padrões e critérios monolíngues, além de priorizar um conhecimento metalinguístico explícito (DE DIEGO BALAGUER *et al.*, 2005; CHEE, TAN, & THIEL, 1999; PERANI *et al.*, 1998, PERANI *et al.*, 2003).

Interessa-nos, portanto, saber, se tarefas e testes de leitura e compreensão orais, por exemplo, que visem a aferir proficiência de sujeitos bilíngues, instituem-se estratégias e instrumentos válidos para ratificar achados de fenômenos que envolvam sujeitos bilíngues e que estejam relacionados direta ou indiretamente a sua proficiência em uma de suas línguas.

Para que o presente estudo seja possível, propusemo-nos a analisar e descrever em que medida um teste de leitura e compreensão de texto em língua inglesa (ANEMA, 2008), envolvendo aferição do tempo de leitura e número de palavras lidas por minuto, pode ser empregado como teste de proficiência em língua inglesa envolvendo sujeito bilíngues, assim como testes envolvendo níveis e extensão de vocabulário, a exemplo do Vocabulary Level Test (NATION, 1990), têm sido.

A discussão apresentada neste artigo foi organizada em três seções, que se somam às de Introdução, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

Na seção intitulada: “*Descrevendo o Bilinguismo e Falantes Bilíngues*”, descrevemos o bilinguismo enquanto estado de uso de, no mínimo, duas línguas, à medida que apresentamos as classificações mais relevantes e atuais para estudos que envolvam sujeitos bilíngues e seus bilinguismos.

Em seguida, na seção cujo título é: “*Relação entre Fluência e Proficiência: Tempo de Leitura*”, aventamos sobre a possibilidade de assumir que a proficiência linguística e a fluência oral global possam ser definidas e descritas a partir de critérios como precisão de palavras lidas e tempo de leitura.

Por fim, intitulada “*Aspectos Metodológicos e Experimentais*”, descrevemos os aspectos metodológicos do experimento proposto, sua configuração experimental e perfil dos sujeitos participantes deste estudo, os quais foram recrutados no Brasil (João Pessoa, Paraíba) e no exterior (Nova Iorque, Estados Unidos), sendo classificados e agrupados conforme proficiência e contexto de bilinguismo no qual estavam inseridos.

Após análise e discussão do fenômeno proposto, percebemos que estudos envolvendo sujeitos bilíngues, bilinguismos e potenciais modelos e instrumentos de aferimento e confrontação de proficiência linguística e proficiência oral global devem, cada vez mais, e, sobretudo, considerar contextos linguísticos e culturais individuais, a exemplo de cada tipo de realidade bilíngue e dos falantes bilíngues a ela associados.

2 Descrevendo o Bilinguismo e Falantes Bilíngues

O bilinguismo tem sido cercado por inúmeros mitos, a exemplo de que, os bilíngues são raros e têm perfeito conhecimento de suas línguas; bilíngues reais adquiriram suas duas ou mais línguas durante a infância e que não teriam sotaque algum em nenhuma de suas línguas; bilíngues são tradutores natos; a mudança entre as duas línguas seria um indício de preguiça nos bilíngues; todos os bilíngues seriam também biculturais; bilíngues teriam dupla ou, pelo menos, personalidades divididas; o bilinguismo atrasaria a aquisição da linguagem em crianças e teria efeitos negativos em seu desenvolvimento.³¹

Tais mitos cercaram, por muitas décadas, os estudos envolvendo sujeitos bilíngues, sobretudo àqueles envolvendo critérios de classificação e aferição de seus “bilinguismos”. Em virtude disto, muitos bilíngues não se consideram como tais, sendo extremamente críticos em relação a sua própria competência em uma de suas línguas, mais notadamente sua segunda.

Assim, acreditamos que a pessoa bilíngue não deva ser considerada como dois monolíngues separados. Para Grosjean (2010), pessoas bilíngues são aquelas que usam duas ou mais línguas em suas vidas diárias. O autor afirma, inclusive, que o bilinguismo é, de fato, presente praticamente em cada um dos países no mundo, em todas as classes da sociedade e em todos os grupos etários.

Bilíngues adaptariam sua produção linguística à situação e àqueles com os quais interagem, sejam monolíngues ou bilíngues. Isso porque, segundo Grosjean (2008), bilíngues geralmente adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios de suas vidas e com pessoas diferentes.

Assim sendo, em se tratando de estudos envolvendo bilíngues, qual seria, então, a melhor maneira de atestar seu conhecimento em uma de suas línguas ou em ambas?

Grosjean (2008, p.34) sugere o bilinguismo como sendo o uso regular de duas ou mais línguas (dialetos) e falantes bilíngues como aquelas pessoas que usam duas ou mais línguas em suas vidas diárias. Nesta feita, recorremos a visão bilíngue ou holística do bilinguismo, conforme proposto por Grosjean (2008, p. 36) que propõe que o falante bilíngue é um todo integrado e que não pode ser decomposto em partes, como resultantes de dois monolíngues completos ou incompletos.

Assim, conduzir testes de proficiência que priorizem, única e exclusivamente, vocabulário ou conhecimento gramatical (metalinguístico) explícito incorreria na tentativa de decompor o sujeito bilíngue e avaliá-lo através de moldes monolíngues.

No entanto, embora o bilinguismo, enquanto estado de uso de, no mínimo, duas línguas, tenha sido discutido e proposto como norma, pelo menos na grande maioria dos países do mundo, não há consenso unânime acerca da definição do indivíduo bilíngue. Segundo Beardmore (1986), o bilinguismo, preferivelmente, deveria ser assumido como um *continuum*, e, ao longo desse *continuum*, existiriam pessoas que apresentariam maior ou menor “grau de bilinguismo”.

Diversas são as tentativas de classificar os falantes bilíngues baseando-se em seu grau de proficiência e competência nas línguas faladas, em sua idade, contexto de aquisição e até pelos mecanismos de processamento de representação de ambas as línguas. Uma concepção equivocada que persistiu ao longo dos anos foi a de que o bilíngue domina, ou deveria dominar, fluentemente as duas línguas que fala.

A literatura tem proposto várias definições com o intuito de dar conta das diferenças dos perfis dos falantes bilíngues e de suas habilidades nas línguas faladas. Termos como bilíngues, bilíngues nativos ou de nascença (*early bilinguals*), bilíngues tardios (*late bilinguals*), bilíngues

³¹ Para maiores detalhes sobre tais mitos conferir Grosjean (2010).

balanceados (*balanced bilinguals*), bilíngues receptivos ou passivos (*receptive bilinguals*) têm sido largamente utilizados ao longo das décadas na iniciativa de entender a mente bilingue e precisar as habilidades linguísticas e o perfil de história das línguas faladas.

Mesmo em meio a falta de consenso, as classificações mencionadas ainda continuam a ser utilizadas e têm ocorrido majoritariamente, em termos de idade e das habilidades linguísticas do indivíduo bilingue.

No que diz respeito a idade do bilingue ou mais precisamente a idade em que suas línguas foram adquiridas, por exemplo, psicolinguistas têm classificado os falantes bilíngues como bilíngues nativos (ou de nascença) ou bilíngues tardios (BEARDSMORE, 1986; SWAIN, 1972). Os bilíngues de nascença, ainda, podem ser classificados como bilíngues simultâneos, quando ambas as línguas são adquiridas simultaneamente desde o nascimento; ou como bilíngues sequenciais, quando a segunda língua é adquirida após a primeira língua já ter sido, pelo menos parcialmente, adquirida. Ambas as línguas, nesse sentido, seriam adquiridas ainda na primeira infância. Os bilíngues tardios, em comparação àqueles, são considerados os falantes que adquiriram a língua após a primeira infância, especialmente na adolescência ou na vida adulta.

No que diz respeito às habilidades dos bilíngues nas línguas por eles faladas, as classificações mais largamente adotadas são as de bilíngues dominantes, bilíngues balanceados, equilíngues e bilíngues passivos. Os bilíngues dominantes consistiriam naqueles falantes que são mais proficientes em uma das línguas faladas e que apresentariam proficiência semelhante a de falantes nativos. Sob o impacto de uma língua dominante e a relação entre a dominância de uma ou outra língua de um bilingue e o tempo, Grosjean (2008, p.33) afirma que a competência que os bilíngues apresentam em uma de suas línguas pode mudar, ainda que moderadamente.

Os bilíngues balanceados, de acordo com Peal e Lambert (1962), seriam os bilíngues que são igualmente proficientes em ambas as línguas faladas, na maioria dos casos, apresentando proficiência semelhante ou idêntica aos falantes nativos.

Os bilíngues passivos, ou receptivos, seriam aqueles considerados falantes nativos em uma das línguas, necessariamente na L1, com capacidade apenas de entender, mas não de falar na segunda língua. Sobre o bilinguismo receptivo, Grosjean (2010, p.236) reforça que o falante bilingue consegue entender em uma língua, mas não consegue escrever, ler ou até falar, por exemplo.

Por fim, os equilíngues seriam os bilíngues capazes de se passar em qualquer situação comunicativa como um falante nativo, sendo necessariamente indistinguíveis desses últimos. No entanto, essa seria a visão mais restrita e, conseqüentemente, mais radical sobre o bilinguismo. Embora considerada teoricamente ideal (WEINREICH, 1953), tal noção seria notadamente rara na prática, segundo propõe Lyons (1981).

Tais definições apresentadas sobre bilinguismo a partir da multiplicidade e variedade de sujeitos bilíngues, tornam-se necessárias, uma vez que aferir os níveis de bilinguismo e proficiência linguística em uma de suas línguas (ou em ambas) não parece ser tão autoevidente como alguns estudiosos tendem a sugerir.

Isto porque, segundo Nichols (2013), nem todos os estudos envolvendo aquisição e aprendizagem de L2, ou ainda a comparação entre sujeitos monolíngues e bilíngues, por exemplo, têm empregado medidas objetivas de proficiência. Na maioria das vezes estudiosos têm optado por medidas de autoavaliação de proficiência por parte dos participantes (DE DIEGO BALAGUER et al., 2005); outros têm utilizado séries ou módulos de curso de idiomas (CHEE, TAN, & THIEL, 1999) e outros ainda têm se valido de desempenhos apresentados em tarefas de tradução de textos (PERANI et al., 1998, PERANI et al., 2003) como medidas de proficiência.

Em contrapartida, o presente estudo busca validar uma tarefa de leitura e compreensão de texto, a partir da contagem de número de palavras e tempo de leitura, comparando-o com o desempenho igualmente obtido a partir do *Vocabulary Level Test* (NATION, 1990) que tem sido

utilizado em estudos sobre o bilinguismo enquanto teste padronizado de proficiência (SOUZA e SOARES-SILVA, 2015).

3 Relação entre Fluência e Proficiência: Tempo de Leitura

O termo “fluência de leitura” refere-se à leitura silenciosa que, por sua vez, está associada à velocidade de reconhecimento de palavras. A leitura oral, segundo Anema (2008), não era considerada um aspecto importante durante processo de leitura. No entanto, segundo a autora, essa realidade acabou mudando quando um relatório do Painel Nacional Americano de Leitura (2000) foi capaz de delinear uma relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão leitora em crianças da pré-escola até a idade dos 12 anos.

Para Anema (2008, p.16), três dimensões de fluência podem ser observadas mediante a fluência de leitura, a saber, precisão, velocidade e prosódia. Tanto na leitura oral como na leitura silenciosa, a fluência, para a autora, estaria positivamente correlacionada com a compreensão leitora, posto o fato de níveis avançados de fluência estarem relacionados a uma compreensão leitora precisa e acurada.

Segundo Grabe (1991), a leitura fluente deve ser rápida de modo que o leitor consiga manter a fluidez de informação em um ritmo adequado que o habilite estabelecer conexões e inferências necessárias à compreensão.

Assim, Anema (2008) propõe que os três componentes de fluência, conforme supracitados, e da compreensão, poderiam ser ilustrados a partir da leitura oral observada em leitores iniciantes. Nas palavras da autora, quando leitores iniciantes são instruídos a ler alto, eles tendem a ler palavra por palavra, na maioria das vezes repetindo ou pulando palavras. Nesse sentido, os recursos atencionais estariam esgotados para decodificar as palavras individualmente. Os leitores iniciantes apresentariam, portanto, falta de automaticidade e de precisão durante o reconhecimento de palavras, se comparados a leitores fluentes.

O segundo componente da fluência, segundo Anema (2008, p.16), seria o tempo de leitura, que em leitores iniciantes resultaria em uma notável lentidão enquanto uma possível ineficiência de decodificar, resultando, necessariamente, em pausas frequentes. Em virtude de um ritmo lento de leitura, acredita-se que conexões não seriam estabelecidas entre as palavras lidas devido à sobrecarga na memória de trabalho, logo, reforça a autora, traços de memória desapareceriam antes mesmo da informação ter sido processada.

Em relação ao terceiro aspecto da fluência, que seria a prosódia, leitura com expressão ou até mesmo leitura prosódica, Anema (2008, p.17) sugere que leitores iniciantes frequentemente são considerados inaptos a adicionar ritmo expressivo apropriado e padrões melódicos a sua leitura, uma vez que sua atenção estaria focada no reconhecimento de palavras.

3.1 Palavras lidas por minuto: Fluência x Proficiência

Alguns estudos sobre língua materna e segunda língua têm proposto que a fluência na leitura pode ser definida a partir de critérios como, a precisão de palavras lidas, tempo de leitura e prosódia durante a leitura. Logo, para que seja possível investigar a relação entre leitura e medidas de leitura oral, coeficientes de medidas deveriam ser estabelecidos, calculados, analisados e descritos.

Desse modo, ao presente estudo interessa considerar o tempo de leitura enquanto coeficiente válido, não apenas para ilustrar a automaticidade de reconhecimento de palavras e compreensão leitora, mas, principalmente, enquanto reflexo de uma leitura fluente e proficiente. Assim, a discussão que ora empreendemos, assume a validade do referido fator, uma vez que consideramos existir uma relação entre a fluência de leitura, o tempo de leitura em tarefas

específicas e o nível de proficiência de um falante/leitor.

Segundo Tavakoli (2011), no que diz respeito à comunidade de ensino de segunda língua, o termo fluência tem sido usado alternadamente em relação ao termo de proficiência oral geral. Em um sentido amplo, a fluência também poderia ser chamada de proficiência oral global, isto porque, segundo o autor, em se tratando de fluência em segunda língua, nós frequentemente a pensamos como proficiência.

Segalowitz (2010) propõe que diferentes autores têm definido fluência diferentemente, em algumas línguas, inclusive, a equivalência exata para o termo fluência seria inexistente. Segundo o autor, as qualidades que tornariam um discurso fluente seriam, rápido tempo de leitura, relativa ausência de hesitações, pausas, repetições e reparos. Nesse sentido, nas palavras do autor, uma fala ou discurso fluente resultaria de um discurso preciso, apropriado e natural em termos de convenções de uso da língua.

Segundo Anema (2008, p.66), o ritmo de leitura pode ser calculado a partir das palavras corretas lidas por minuto (PCLM). As palavras corretas lidas por minuto seriam, assim, calculadas a partir do número de palavras lidas corretamente em uma passagem por um dado indivíduo e dividida pelo tempo total de leitura em segundos. Assim, erros como repetição de palavras, adição de palavras, omissões de palavras e palavras mal interpretadas, mal lidas ou disfluências, contabilizariam palavras incorretas, resultando, obrigatoriamente, na subtração no número total de palavras lidas, mediante as palavras consideradas como lidas corretamente.

Segalowitz (2010, p.47) sugere fluência enquanto traços do desempenho oral na segunda língua de um falante que sirva de indicador confiável e seguro de como eficientemente esse falante está apto a mobilizar e temporariamente integrar, de um modo relativamente simultâneo, o processo subjacente de planejar e construir enunciados a fim de desempenhar um discurso ou fala comunicavelmente aceitável.

Assim, nos termos de Tavakoli (2011), se fluência também pode, em alguma extensão, ser chamada ou assumida como proficiência oral global, e por assim sê-la, julgamos relevante considerar o número de palavras lidas por minuto, em decorrência de ausências de hesitações pausas, omissões, repetições e disfluências mediante as palavras lidas, não apenas como um coeficiente de fluência de leitura na L2, mas, sobretudo, como um indicador de provável proficiência nessa língua, em face da descrição e caracterização do perfil de seus falantes.

4 Aspectos Metodológicos e Experimentais

O experimento descrito neste artigo contou com 166 participantes, dos quais 73 eram do sexo masculino e 93 do sexo feminino, recrutados em Nova Iorque - Estados Unidos (Queens College - CUNY) e João Pessoa - Brasil (Universidade Federal da Paraíba). Os participantes apresentavam faixa etária entre os 18 e 50 anos.

Os sujeitos recrutados realizaram um teste oral de leitura com cento e nove (109) palavras, cujo objetivo era medir o tempo de leitura, número de palavras lidas por minuto, número de palavras corretas lidas e número de erros (imprecisões) cometidos durante a tarefa realizada (ANEMA, 2008).

A cronometragem do tempo de leitura deu-se através do aplicativo *Be Focused Pro - Focus Timer* instalado em um Macbook Air - Apple e fora realizada pelo investigador principal deste estudo.

A leitura do texto, cuja temática versava sobre Nova Iorque e seus principais codinomes, era seguida por duas questões de compreensão textual, de modo não apenas a assegurar a atenção de cada sujeito testado, mas, sobretudo, para que nos fosse legitimada a evidência que o participante era capaz de entender e interpretar o texto em questão, conforme é possível observar no quadro 01.

New York City

New York is the most populous city in the United States and the center of the New York metropolitan area. New York City is the premier gateway for immigration into the United States and it is one of the most populous urban agglomerations in the world. The city is referred to as New York City or the City of New York to distinguish it from the State of New York, of which it is a part. It has also been called by many nicknames such as the "City that Never Sleeps" and the "Center of the Universe." But the Big Apple is the most famous nickname.

1. "New York" refers to just one place.

A) True

B) False

2. The "Center of the Universe" is the most famous nickname of New York City.

A) True!

B) False

Quadro 01. Tarefa de Leitura e Compreensão Textuais

Os sujeitos então eram orientados sobre a tarefa, seguido de três minutos para realizarem uma leitura silenciosa do texto para que pudessem se familiarizar com as palavras que eventualmente lhes fossem desconhecidas.

Uma vez que a leitura tivesse sido iniciada, as pausas durante a leitura, as adições de palavras, as hesitações e os falsos inícios, seriam considerados como erros ou inadequações. Após a leitura do texto, cada sujeito deveria acertar pelo menos uma das questões referentes à compreensão textual, para que sua tarefa fosse considerada válida. Todos os sujeitos, que se submetem à leitura do texto, acertaram predominantemente as duas questões.

Para os sujeitos recrutados no exterior atribuímos a classificação de nativos monolíngues àqueles que tinham nascido nos Estados Unidos e, eventualmente não falassem, ou sequer tivessem estudado, alguma outra língua além do inglês, em contexto formal de ensino; já aos participantes que tinham nascido nos Estados Unidos, mas que falassem além do inglês uma outra língua, ambas desde a infância, atribuímos a classificação de bilingues nativos. Salientamos que a literatura tem exaustivamente classificado esse tipo de bilíngue como bilingues de nascença (ou *early bilinguals*) (cf. BEARDSMORE, 1986; SWAIN, 1972). Por fim, classificamos como bilingues tardios aqueles participantes que tivessem estudado ou adquirido a língua-alvo após a primeira infância, ou seja, na adolescência ou na vida adulta (cf. BEARDSMORE, 1986; SWAIN, 1972).

No caso deste último grupo de sujeitos, convém a ressalva de que, a maioria deles tinha aprendido ou frequentado escolas bilingues a partir dos oito anos de idade e viviam em seus países de origem, falando predominantemente sua língua materna. Ao se mudarem para os Estados Unidos, lugar onde ocorreu a primeira fase de aplicação do teste de leitura do presente estudo,

houve o que os estudos bilíngues denominam de inversão de dominância (GROSJEAN, 2013). Importa-nos ainda mencionar que todos os bilíngues tardios que participaram dos experimentos realizados em Nova Iorque, Estados Unidos, residiam na cidade há, no mínimo, cinco anos, quando da data do experimento.

Diante desse panorama, esclarecemos que, o nosso maior objetivo, ao propor o teste oral de leitura e compreensão, aos sujeitos recrutados no exterior, consistia em aferir o conhecimento explícito deles sobre a língua-alvo e seus potenciais níveis de proficiência. Convém salientar que os sujeitos considerados bilíngues tardios ou imigrantes, pelo presente estudo, eram universitários regularmente matriculados em cursos diversos na Queens College - CUNY, instituição onde o estudo fora realizado.

A mesma tarefa de leitura e compreensão foi reproduzida, realizada, com o grupo de sujeitos recrutados no Brasil, quando da segunda etapa do estudo. Os sujeitos recrutados no Brasil foram igualmente submetidos a todos os procedimentos descritos e que foram realizados com os sujeitos recrutados no exterior, porém, com esses sujeitos, diferentemente daqueles, propusemos um teste de proficiência em língua inglesa chamado VLT (*Vocabulary Level Test*). Esse teste de proficiência é baseado no nível de vocabulário e quantidade de léxico conhecido por um dado falante de língua (NATION, 1990).

Estudos que têm recorrido e empregado o VLT como teste de proficiência (SOUZA e SOARES-SILVA, 2015), têm atribuído a seguinte classificação, a partir do desempenho demonstrado pelos sujeitos no referido teste: nível avançado aos sujeitos que completam o nível de dez mil palavras (10,000); nível intermediário aos que completam o nível de cinco mil palavras (5,000) e, por fim, nível básico, àqueles que atingem o nível de três mil palavras (3,000).

Assim, os sujeitos recrutados no Brasil foram classificados, inicialmente, a partir do desempenho demonstrado no teste de proficiência (VLT). Todos os sujeitos recrutados no Brasil foram chamados de bilíngues, nos termos de Grosjean (2008), e foram agrupados nos níveis básico, intermediário e avançado considerando os níveis de palavras atingidos durante o teste de proficiência mencionado (NATION, 1990).

Desse modo, atribuímos a seguinte classificação aos sujeitos bilíngues brasileiros: bilíngues brasileiros - nível avançado aos sujeitos que completaram o nível de dez mil palavras (10,000); bilíngues brasileiros - nível intermediário aos que completaram o nível de cinco mil palavras (5,000) e, por fim, bilíngues brasileiros - nível básico, àqueles que atingiram o nível de três mil palavras (3,000).

Os sujeitos recrutados no Brasil eram todos falantes de português brasileiro como língua materna, considerados falantes de língua inglesa como segunda língua, alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba, além de alguns professores de graduação do curso de Letras-Ingês da mesma instituição de ensino, João Pessoa - Brasil, com idade entre 18 e 50 anos.

4.1. Perfil de Língua e Sujeitos: Monolíngues, Bilíngues e Bilinguismos

Ao considerarmos que o bilinguismo seja a norma e não a excessão em muitos países por motivos diversos, como os sugeridos por Bialystok et al (2009) e sobretudo que os clássicos falantes monolíngues não devam ser utilizados, única e exclusivamente, como termo comparativo em estudos envolvendo falantes bilíngues, conforme recomendado por Sorace (2011), dedicamos a presente seção para descrever quantitativa e qualitativamente os sujeitos participantes do experimento proposto, de modo a oferecer informações adicionais válidas sobre o contexto de língua o qual encontravam-se inseridos, de modo a nos ser possível, não apenas a caracterização dos bilinguismos de cada um dos grupos de sujeitos bilíngues e sua proficiência, mas também, da caracterização dos participantes monolíngues.

Os sujeitos recrutados no exterior (Nova Iorque, Estados Unidos) foram classificados como nativos monolíngues (NM), nativos bilíngues (NB) e bilíngues tardios (BT); e os sujeitos recrutados no Brasil (João Pessoa, Paraíba) foram classificados como bilíngues brasileiros - nível avançado (BBNA), bilíngues brasileiros - nível intermediário (BBNI) e bilíngues brasileiros - nível básico (BBNB). A organização entre a relação dos grupos de sujeitos e o sexo dos integrantes de cada um deles pode ser observada no gráfico 01.

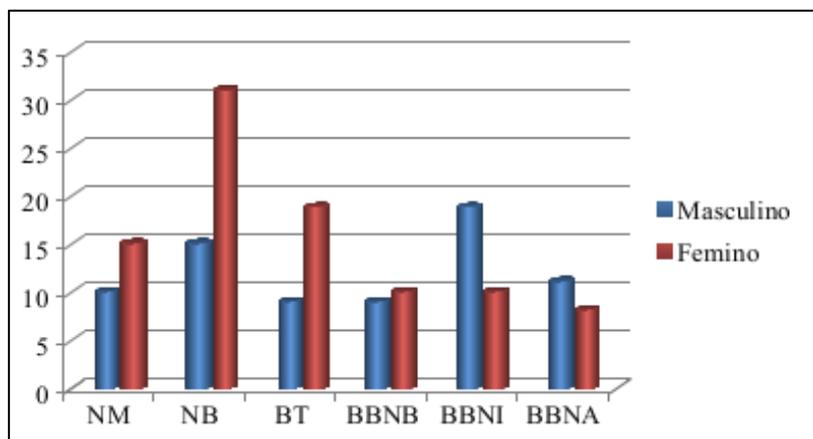


Gráfico 01. Sexo dos participantes recrutados

Embora os sujeitos do exterior tenham sido recrutados nos Estados Unidos - Nova Iorque, alguns participantes apresentavam país de origem distinto aquele onde residiam quando do momento da realização deste experimento. Em relação aos sujeitos que foram recrutados em João Pessoa - Brasil, todos atestaram como país de origem o Brasil.

Em se tratando do país de origem dos participantes e a possível influência de tal fator como relevante na exposição à língua-alvo ou até mesmo de uma eventual caracterização do perfil de língua e do bilinguismo, organizamos os grupos de sujeitos recrutados e seus respectivos países de origem no gráfico 02.

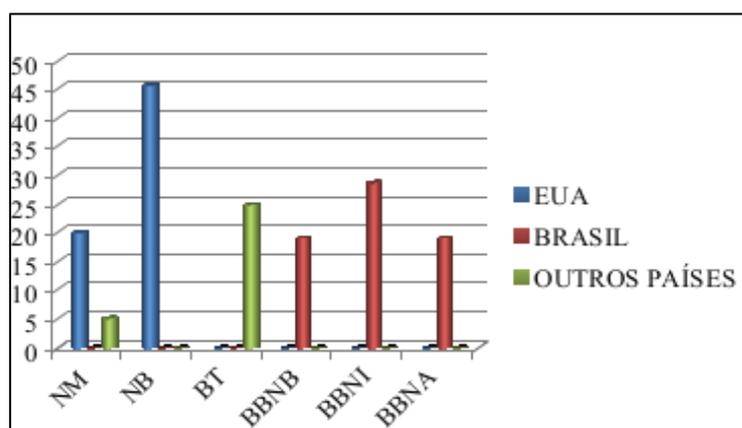


Gráfico 02. País de origem dos participantes

Conforme observado no gráfico acima, o grupo mais heterogêneo de sujeitos, em relação ao país de origem, é o grupo de bilíngues tardios, os quais viveram grande parte de suas vidas em seus países de origem (Índia, Rússia, Coreia, Japão, República Dominicana, Colômbia, Alemanha e Grécia) e, após a adolescência, mudaram para os Estados Unidos. Tal realidade não apenas apresenta reflexos reais e fundamentais em virtude do processo de aquisição e aprendizagem da língua recipiente para esse grupo de sujeitos, mas pode influenciar diretamente na proficiência e, eventualmente, na dominância de suas línguas (cf. GROSJEAN, 2008).

Em se tratando das línguas maternas de seus pais (pai e mãe), de modo a nos permitir saber em quais outras línguas seus pais pudessem interagir com eles, a considerar que o bilinguismo diz respeito a diversas possibilidades de uso de ambas ou uma das línguas do bilingues, pudemos observar, conforme ilustrado no gráfico 03, a seguinte relação entre as línguas faladas pelos pais dos sujeitos recrutados e o perfil de bilinguismo de cada um deles.

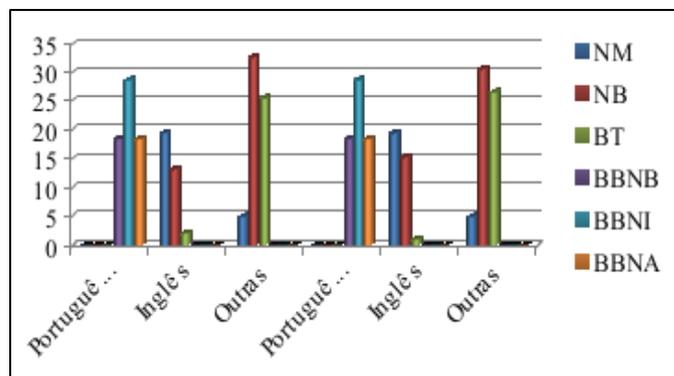


Gráfico 03. Línguas faladas pelos pais dos participantes recrutados

Ainda que sendo submetidos a testes que visavam mensurar sua proficiência na língua recipiente, a exemplo do teste de leitura oral em questão e o VLT (*Vocabulary Level Test*), pedimos que os participantes avaliassem seu nível de proficiência na língua-alvo, sobretudo porque, conforme sugere a literatura, bilíngues não seriam bons informantes de sua própria proficiência (cf. Grosjean, 2008).

Nesse sentido, no gráfico 04, é possível observar os grupos de sujeitos mencionados a partir da proficiência que informaram ter na L2.

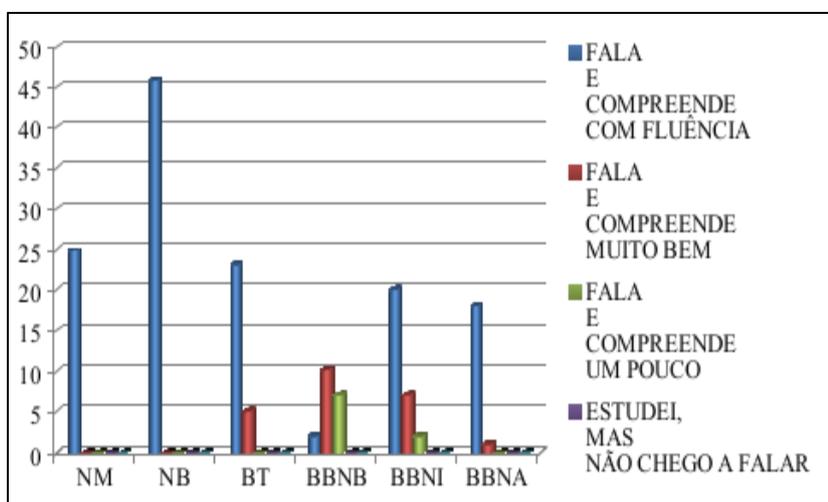


Gráfico 04. Habilidades na língua-alvo informadas pelo participantes recrutados

É importante notar no gráfico acima que não apenas os monolíngues nativos, geralmente assumidos como termo comparativo em estudos sobre o bilinguismo (SORACE, 2011), mas também os demais grupos de bilíngues, inclusive os de bilíngues tardios e bilíngues brasileiros - níveis intermediário e avançado atestaram falar e compreender com fluência a língua inglesa. Os bilíngues brasileiros - nível básico, timidamente, atestam majoritariamente falarem e compreenderem bem, ou falarem e compreenderem pouco. Ainda assim, alguns participantes desse grupo alegaram falar e compreender com fluência.

Ainda em se tratando das habilidades na língua-alvo, procuramos ilustrar no gráfico 05, as informações obtidas, necessariamente, com o grupo de bilíngues brasileiros, sobre experiências de

moradia no exterior enquanto fator relevante junto ao desenvolvimento de proficiência em L2 (COLEMAN, 1997 e CUMMINS, 2009). Não incluímos as respostas dos participantes recrutados nos Estados Unidos, no caso dos nativos monolíngues e bilingues tardios, por terem-no como país de residência desde o nascimento e não terem sido reportados casos relevantes de residência fora do país que excedesse três meses. No caso dos bilingues tardios, essa “viagem/moradia” tinha há muito se prolongado, considerando que o país de destino havia se tornado país de residência há no mínimo três anos.

Assim, objetivando ilustrar as experiências de bilingues brasileiros em face das viagens realizadas e tempo de residência no exterior em países cuja língua majoritária do país de origem fosse o inglês, propusemos o gráfico 05.

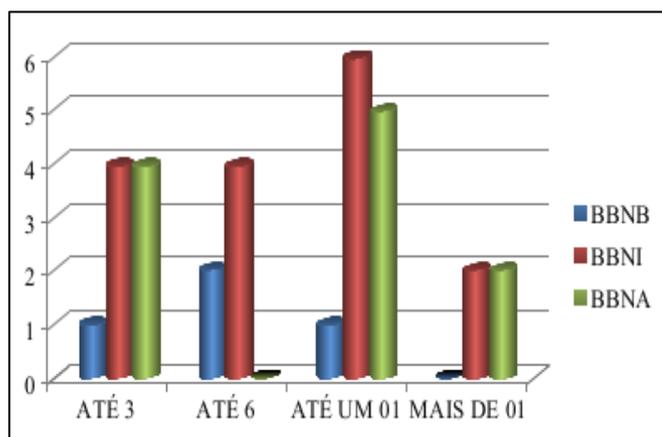


Gráfico 05. Tempo de residência no exterior dos participantes recrutados no Brasil

Podemos perceber que os bilingues brasileiros que apresentaram maior tempo de residência no exterior em países como os Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Irlanda (informação indicada pelos próprios sujeitos), pertencem ao nível de proficiência avançado e intermediário. Poucos foram os bilingues brasileiros – nível básico que chegaram a residir entre um ou mais de um ano no exterior.

Por fim e, para o presente estudo, consideramos relevante o idioma majoritário de instrução no qual os participantes receberam instrução ao longo de sua educação formal (LONG, 1983; KRASHEN, 1988 e ELLIS, 2014). A respeito do histórico de escolaridade dos participantes e das diversas possibilidades linguísticas envolvidas desde a educação no nível básico ao ensino superior, propusemos o gráfico 06.

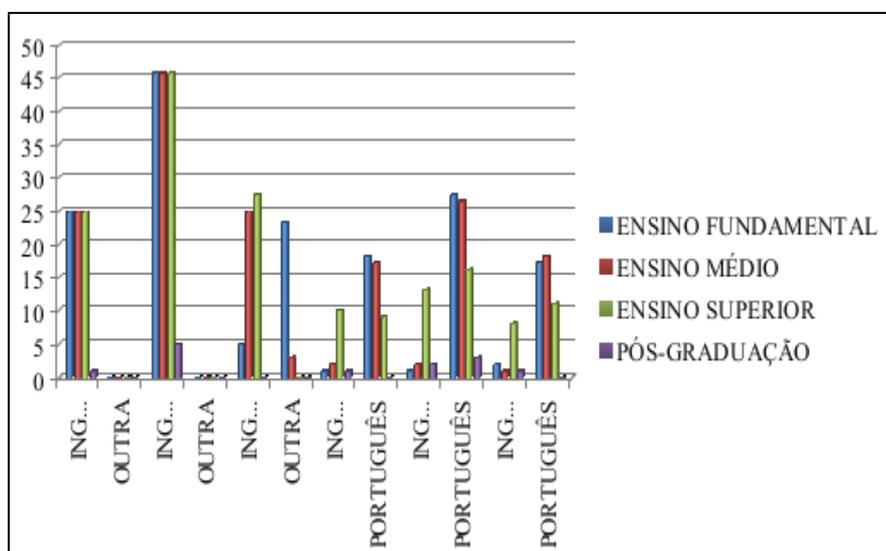


Gráfico 06. Histórico de escolaridade e língua de instrução dos participantes recrutados

Exceto os nativos monolíngues e bilíngues nativos que receberam instrução ao longo de toda sua educação formal básica e superior em língua inglesa e, os bilíngues tardios que, ainda quando em seus países de origem receberam instrução bilíngue (sua língua materna e língua inglesa), antes de mudarem para os Estados Unidos, onde recebem instrução formal no nível superior exclusivamente em inglês, temos poucos casos de formação escolar bilíngue no Brasil (português-inglês) entre os sujeitos investigados, cuja formação em língua inglesa, ocorre (eu) no ensino superior. Isso porque, parte dos participantes são (foram) graduandos do curso Letras-Inglês ou alunos de cursos outros com experiência acadêmica no exterior devido ao programa CSF³², atual ISF.

Após a descrição dos aspectos metodológicos, configuração do experimento empreendido e perfil dos sujeitos recrutados no Brasil e no exterior, os quais foram classificados e agrupados conforme proficiência e contexto de bilinguismo no qual estavam inseridos, estamos certos da validade e relevância dos dados obtidos, os quais são apresentados na seção de análise e discussão de dados que se segue.

5 Teste Oral de Leitura e Compreensão de Texto: Análise de Dados

Os sujeitos investigados (166), após realização do teste VLT (*Vocabulary Level Test - NATION*, 1990) e da tarefa de leitura e compreensão de texto foram assim agrupados: vinte e cinco (25) sujeitos foram considerados monolíngues nativos; quarenta e seis (46) bilíngues nativos (bilíngues de nascença); vinte e oito (28) bilíngues tardios, dezenove (19) bilíngues brasileiros - nível avançado; vinte e nove (29) bilíngues brasileiros - nível intermediário e, por fim, dezenove (19) bilíngues brasileiros - nível básico.

A classificação mencionada visa a auxiliar a compreensão do leitor dos gráficos propostos na descrição dos dados obtidos.

A análise que propomos a seguir busca, portanto, validar a classificação dos “bilinguismos” e nível proficiência dos sujeitos bilíngues brasileiros, em comparação aos sujeitos bilíngues investigados nos Estados Unidos, a partir do cruzamento e contraste dos dados obtidos pelo VLT (*Vocabulary Level Test*) e pela tarefa de leitura oral.

Assim sendo, a análise que se segue, visa a estabelecer correlações entre o número de palavras lidas, tempo de leitura destinado ao texto lido, número de palavras corretas lidas e erros referentes ao teste oral, com o nível de proficiência na língua-alvo comumente aferido pelo teste mencionado.

As diferenças observadas, nas categorias sob análise, entre o desempenho dos grupos de sujeitos, bem como os padrões observados, deu-se em virtude da Análise Multivariada (MANOVA) e são apresentados no Gráfico 07.

No que diz respeito às médias de cada uma das categorias analisadas para cada um dos grupos investigados, foi observada significância entre as médias obtidas, MANOVA ($f(1,166) = 7,17; p < 0,5$). Sobre as médias do tempo de leitura para cada grupo, foi percebida diferença significativa, MANOVA ($f(1,166) = 12,57; p < 0,5$), a partir da qual foi observado que a média, em segundos, do tempo de leitura dos nativos monolíngues durante a realização da leitura do texto foi de 32,69s; a dos nativos bilíngues foi de 33s, a dos bilíngues tardios foi de 35,89s, a dos bilíngues brasileiros - nível avançado, em contrapartida, foi de 35,33s, a dos bilíngues brasileiros - nível

³² O Programa Ciências sem Fronteiras, conhecido também pela sigla CSF (posteriormente, Idiomas sem Fronteiras), foi uma iniciativa do Ministério da Educação que tinha por objetivo aprimorar o conhecimento em inglês (bem como outros idiomas) dos estudantes universitários brasileiros. A ideia central do programa era propiciar uma mudança no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país.

intermediário foi de 39,96s e por fim, a média do tempo de leitura dos bilíngues brasileiros - nível básico, que foi de 43,57s, conforme é possível observar no Gráfico 01.

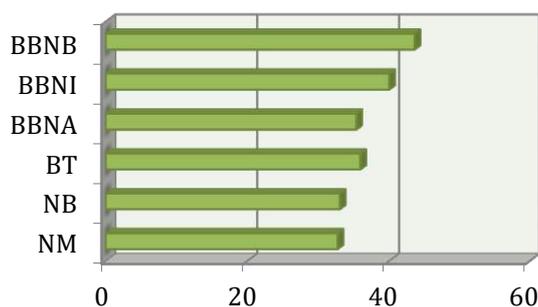


Gráfico 07. Teste Oral: Média do Tempo de Leitura

No entanto, a diferença das médias entre os grupos, calculada a partir do Teste de Tukey, Test de Tukey ($f(1,166) = 12,57$; $p < 0,5$), só foi significativa, mediante a comparação entre os grupos de:

- Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,5$), em que a diferença observada foi de 10,88 segundos;
- Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros - nível intermediário ($p < 0,0002$), cuja diferença foi de 7,27 segundos;
- Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,5$), sendo observada a diferença de 10,57 segundos;
- Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros - nível intermediário ($p < 0,5$), sendo de 6,96 segundos a diferença observada;
- Bilíngues tardios e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,0003$), em que foi percebida a diferença de 7,68 segundos de diferença;
- Por fim, temos a comparação das médias do tempo de leitura entre os bilíngues brasileiros - nível avançado e os bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,5$), cuja diferença observada foi de 8,24 segundos.

Em se tratando das médias de cada grupo para a variável palavras corretas lidas durante a tarefa, MANOVA ($f(1,166) = 4,56$; $p < 0,0006$), foi observado que a média de palavras lidas pelos nativos monolíngues foi de 105 palavras; a dos bilíngues nativos também foi 105 palavras; a dos bilíngues tardios, por sua vez, foi de 104 palavras corretas; a média dos bilíngues brasileiros - nível avançado foi de 106 palavras; em relação ao bilíngues brasileiros - nível intermediário cuja média foi de 104 palavras; por fim, a média de palavras corretas lidas pelos bilíngues brasileiros - nível básico foi de 95 palavras, segundo ilustrado no Gráfico 08.

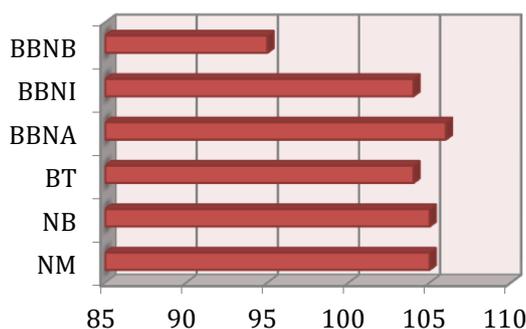


Gráfico 08. Teste Oral: Média de Palavras Corretas Lidas

Todavia, a diferença observada durante a comparação entre as médias de palavras corretas lidas durante o teste de leitura, Teste de *Tukey* ($f(1,166) = 4,56$; $p < 0,0006$), só foi significativa entre os grupos de:

- Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,003$), cuja diferença observada foi de 10 palavras;
- Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,0005$), sendo também de 10 palavras a diferença observada;
- Bilíngues tardios e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,008$), em que foi observada a diferença de 09 palavras;
- Bilíngues brasileiros - nível avançado e bilíngues brasileiros - nível básico, ($p < 0,0002$), em que a diferença foi de 11 palavras;
- Por último, temos os bilíngues brasileiros - nível intermediário e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,005$), cuja comparação das médias das palavras corretas lidas resultou na diferença de 09 palavras.

Em relação às médias obtidas a partir dos erros cometidos durante a leitura do texto, para cada um dos grupos de sujeitos, MANOVA ($f(1,166) = 11,44$; $p < 0,0006$), percebemos que a média do número de erros cometidos pelos nativos monolíngues foi de 02; a dos bilíngues nativos também foi de 02; a média do número de erros cometidos pelo bilíngues tardios foi de 03; a dos bilíngues brasileiros - nível avançado foi de 02; a média dos bilíngues brasileiros - nível intermediário foi de 04; e a dos bilíngues brasileiros - nível básico foi de 04. A média do número de erros cometidos durante a leitura do teste oral para cada um dos grupos pode ser observada no Gráfico 09.

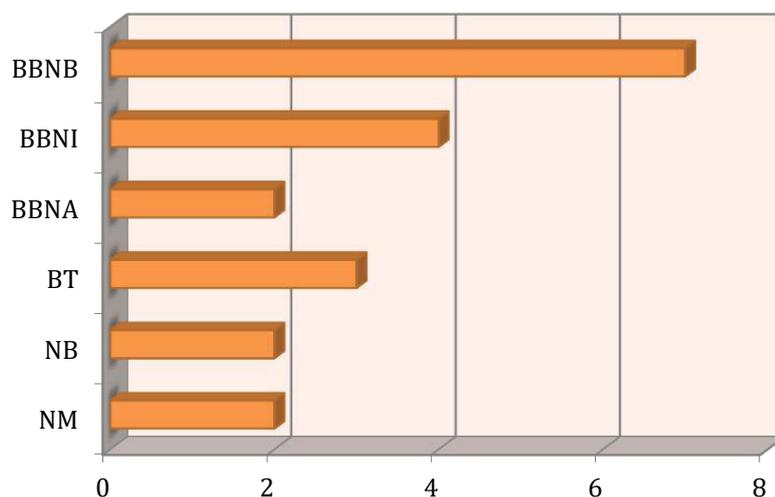


Gráfico 09. Teste Oral: Média de Erros

Entretanto, a diferença entre as médias dos erros cometidos durante o texto, Teste de *Tukey* ($f(1,166) = 11,44$; $p < 0,5$), só foi significativa entre os grupos de:

- Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,5$), em que foi observada a diferença de 05 erros;
- Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros - nível básico ($p < 0,5$), cuja diferença foi também de 05 erros;

- c. Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros – nível intermediário ($p < 0,05$), sendo a diferença observada foi de 02 erros;
- d. Bilíngues tardios e bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$), em que foi observada a diferença de 05 erros;
- e. Bilíngues brasileiros – nível avançado e bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$), em que a diferença foi de 05 erros;
- f. Por fim, temos a comparação das médias do erros cometidos durante o teste oral entre os bilíngues brasileiros – nível intermediário e os bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$), em que foi observada a diferença de 03 erros.

Sobre as médias das palavras lidas por minuto referentes a cada um dos grupos de sujeitos sob análise, MANOVA ($f(1,166) = 24,47$; $p < 0,5$), temos, finalmente, a dizer que a média de palavras lidas por minuto durante o teste oral por parte dos nativos monolíngues foi de 195 palavras; a dos bilíngues nativos foi de 192 palavras, a média de palavras lidas por minuto dos bilíngues tardios foi de 176 palavras, a dos bilíngues brasileiros – nível avançado foi de 182 palavras, a dos bilíngues brasileiros – nível intermediário foi de 158 palavras e, por último, temos a média dos bilíngues brasileiros – nível básico que foi de 127 palavras. O Gráfico 10 apresenta as médias de palavras lidas por minuto por cada um dos grupos de sujeitos mencionado.

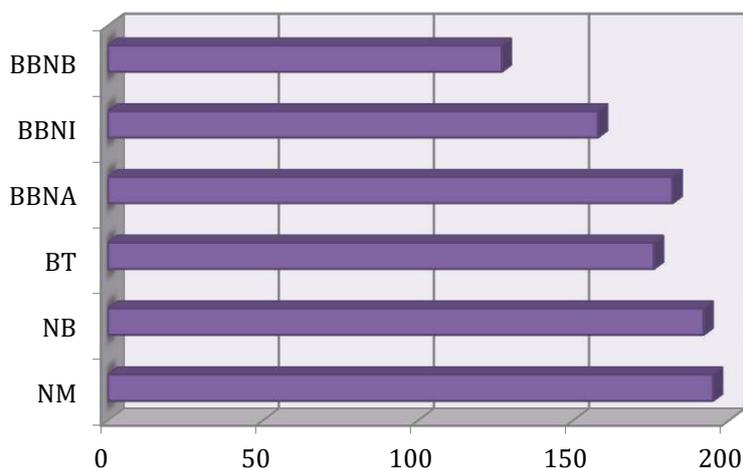


Gráfico 10. Teste Oral: Média de Palavras Lidas por Minuto

Porém, a diferença entre as médias das palavras lidas por minutos obtidas a partir da realização do teste oral, Teste de Tukey ($f(1,166) = 11,44$; $p < 0,5$), só foi significativa entre os grupos de:

- a. Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros – nível intermediário ($p < 0,5$); cuja diferença foi de 37 palavras;
- b. Nativos monolíngues e bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$); sendo de 68 palavras a diferença observada;
- c. Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros – nível intermediário ($p < 0,5$); em que a diferença foi de 34 palavras;
- d. Nativos bilíngues e bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$); cuja diferença observada foi de 65 palavras;
- e. Bilíngues tardios e bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,5$); em que foi observada a diferença de 49 palavras;

- f. Bilíngues brasileiros – nível avançado e bilíngues brasileiros – nível intermediário ($p < 0,01$); sendo observada a diferença de 24 palavras;
- g. Bilíngues brasileiros – nível avançado e bilíngues brasileiros nível básico ($p < 0,5$); cuja diferença observada foi de 55 palavras;
- h. E, por fim, a comparação entre as médias das palavras lidas por minuto entre os bilíngues brasileiros – nível intermediário e os bilíngues brasileiros – nível básico ($p < 0,0006$); em que a diferença foi de 31 palavras.

Após análise e descrição dos dados obtidos a partir do presente estudo, julgamos serem possíveis e legítimas algumas suposições. Isto porque, a partir dos dados acima descritos e, sobretudo, por considerarmos a ausência de diferenças significativas entre as variáveis elencadas no teste de leitura oral entre nativos monolíngues, bilíngues nativos e bilíngues brasileiros – nível avançado e a considerável semelhança dos resultados obtidos por meio das variáveis propostas, durante a análise do teste oral, poderíamos sugerir que todos esses grupos de sujeitos poderiam ser considerados falantes avançados de língua inglesa. Principalmente se nos basearmos no fato de que os bilíngues brasileiros – nível avançado, receberam essa classificação pelo desempenho aferido no VLT, e o desempenho dos nativos monolíngues e bilíngues nativos terem superado o dos bilíngues brasileiros – nível avançado, no teste oral.

Também, ao percebermos a ausência de diferenças significativas observadas entre os bilíngues tardios e os bilíngues brasileiros – nível intermediário, seria lícito assumir que ambos os grupos disporiam de proficiência intermediária na língua-alvo. Se igualmente nos basearmos no fato de que os bilíngues brasileiros – nível intermediário, assim foram classificados em virtude do desempenho observado a partir do VLT, e o desempenho dos bilíngues tardios supera o dos bilíngues brasileiros – nível avançado, mas não o dos nativos monolíngues, bilíngues nativos e bilíngues brasileiros – nível avançado, no teste oral, poderíamos assumir que os bilíngues tardios seriam considerados falantes intermediários de língua inglesa.

Por fim, teríamos o grupo de bilíngues brasileiros – nível básico, grupo de participantes sujeito às maiores diferenças entre as variáveis elencadas, quando comparados a todos os demais grupos de sujeitos mencionados, e cujo desempenho no teste de leitura oral foi inferior aos demais grupos, portanto, falantes de proficiência básica da língua inglesa.

Assim, por sabermos que estudos têm sido conduzidos objetivando reunir dados relevantes e evidências robustas capazes de corroborar com a premissa de que a quantidade de palavras lidas, tempo total de leitura de tarefa, número de erros e de palavras lidas corretamente, possam ser considerados enquanto potenciais coeficientes indicadores de proficiência (cf. ANEMA, 2008), cabe-nos, a partir deste estudo, refletir acerca, além de aventar sobre a possibilidade de recorrer a tais medidas, enquanto medidas válidas alternativas, para aferir proficiência linguística.

6 Considerações Finais

A partir dos dados obtidos através deste estudo, o qual assume a visão holística e aditiva de bilinguismo (GROSJEAN, 2008), a qual propõe que os sistemas linguísticos presentes na mente de um bilíngue não funcionam separadamente e que um sujeito bilíngue não resulta da soma de dois monolíngues, acreditamos ser possível realizar algumas considerações.

Inicialmente, retomamos a discussão de que sujeitos bilíngues têm sido analisados e descritos a partir de sua proficiência em uma de suas línguas ou até mesmo em ambas, e, que, diferentes métodos e instrumentos de aferição têm sido considerados e utilizados na tentativa de descrever, classificar ou agrupar sujeitos bilíngues em termos subtrativos e perspectivas monolíngues.

No entanto, a partir dos resultados encontrados, sugerimos que pesquisas envolvendo sujeitos bilíngues e sua proficiência em língua inglesa, por exemplo, devam dispor de instrumentos

que considerem a diversidade linguística e contextual inerente ao próprio fenômeno do bilinguismo.

Assim, a partir do estudo proposto e da análise conduzida, é possível levantar uma discussão sobre a existência e possibilidades outras de atestar ou aferir a proficiência linguística e fluência oral global (SEGALOWITZ, 2010; TAVAKOLI, 2011) de um sujeito bilíngue.

Nesta feita, trazemos à tona a discussão de que embora os nativos monolíngues tenham sido larga e recorrentemente utilizados em estudos sobre o bilinguismo como padrão comparativo, a discussão sobre bilinguismo se torna mais profícua quando os bilíngues e os seus bilinguismos também são incluídos e considerados como tal.

Por fim, entendemos que dissertar sobre modelos e instrumentos de aferição de proficiência linguística e proficiência oral global de sujeitos bilíngues resultaria muito menos em buscar um modelo geral, ideal ou unilateral de bilinguismo, e muito mais em enxergar os contextos linguísticos e culturais individuais concernentes a cada tipo de realidade bilíngue e falantes bilíngues envolvidos em estudos dessa natureza.

Referências

- ANEMA, I. *The Relationship between Fluency-Based Suprasegmentals and Comprehension in Oral and Silent Reading in Dutch Speakers of English*. Master Dissertation. The City University of New York. New York City, 2008.
- BEARDSMORE, H. B. *Bilingualism: basic principles*. (Vol. 1). Multilingual Matters, 1986.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.I.M.; GREEN, D.W.; GOLLAN, T.H. *Bilingual Minds*. Association for Psychological Science. 10(3) pp.89-129, 2009.
- CHEE, M. W. L.; TAN, E. W. L.; THIEL, T. Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. *Journal of Neuroscience*, 19(8), pp. 3050-3056, 1999.
- COOK, V. The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence, *Second Language Research*, 7, 2, pp. 103-117, 1991.
- COOK, V. Evidence for multicompetence, *Language Learning* 42, pp.557-91, 1992.
- COOK, V. The consequences of bilingualism for cognitive processing. In.: GROOT, A.; KROLL, J.F. (eds.), 1997 *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Lawrence Erlbaum, pp. 279-300, 1997.
- COOK, V. Premises of Multi-competence. IN.: COOK, V.; WEI, L. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge University Press, 2016.
- DE DIEGO BALAGUER, R.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N.; DÍAZ, B.; RODRÍGUES-FORNELLS, A. Morphological processing in early bilinguals: An ERP study of regular and irregular verb processing. *Cognitive Brain Research*, 25, pp. 312-327, 2005.
- ELLIS, R. Principles of Instructed Second Language Learning. In.: CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D. M.; SNOW, M.A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th edition. Boston, MA: National Geographic Learning, 2014.
- GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
- GROSJEAN, F. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell, 2013.
- GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 375-406, 1991.
- HSIN, L. et al. *Priming Cross-Linguistic Interference in Spanish-English Bilingual Children*. Cascadilla Press, 2013.

- KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.
- LYONS, J. *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LONG, M. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382, 1983.
- NATION, I.S.P. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.
- NEWMAN, A. J.; TREMBLAY, A.; NICHOLS, E. S.; NEVILLE, H. J. & ULLAMN, M. T. The influence of language proficiency on lexical semantic processing in native and late learners of English. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(5), 1205-1223, 2012.
- NICHOLS, Emily. *The influence of proficiency and age of acquisition on second language processing: An fMRI study of Mandarin-English bilinguals*. Dissertação de mestrado. University of Western Ontario. 72 páginas, 2013.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23, 1962.
- PERANI, D., PAULESU, E.; GALLES, N. S.; DUPOUX, E.; DEHAENE, S.; BETTINARDI, V.; CAPPÀ, S. F.; FAZIO, F.; & MEHLER, J. The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121(10), 1841-1852, 1998.
- PERANI, D.; ABUTALEBI, J.; PAULESU, E.; SIMONA, B.; SCIFO, P.; CAPPÀ, S. F. & FAZIO, F. The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, 19, 170-182, 2003. [1]
- SEGALOWITZ, N. *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge, 2010.
- SEGALOWITZ, N, HULSTIJN J. Automaticity in bilingualism and second language learning. In: Kroll JF, De Groot AMB, editors. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press. pp. 371-388, 2005.
- SORACE, Antonella. Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:1 (2011), 1-33, 2011.
- SOUZA, Ricardo Augusto; OLIVEIRA, Fernando Luiz Pereira. Is knowledge of non-dominant L2 activated by bilinguals using their dominant L1? Insights from an on-line Psycholinguistic study. *Organon*, Porto Alegre, no 51, julho - dezembro, 2011, p. 103-128, 2011.
- SOUZA, Ricardo Augusto et al. Brazilian Portuguese-English bilingualism does not affect metalinguistic awareness of L1 constraints in two argument structure constructions. *Ilha do Desterro* v. 69, no1, p. 017-031, Florianópolis, jan/abr, 2016.
- SOUZA, Ricardo Augusto de; SOARES-SILVA, Jesiel. Exploring the measurement of vocabulary size to differentiate Brazilian Portuguese-English bilinguals' access to grammatical knowledge in the L2. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 11, número 1, p. 187-204, 2015.
- SWAIN, M. K. *Bilingualism as a first language*. University of California, 1972.
- TAVAKOLI, P. Pausing patterns: Differences between L2 learners and native speakers. *ELT Journal*, 65(1), 71-79, 2011.
- VAN ASSCHE, Eva; WOUTER, Duyck, & HARTSUIKER, Robert J. Context Effects in Bilingual Sentence Processing: Task Specificity. In: HEREDIA, R.R; ALTARRIBA, J; CIESLICKA, A. B (eds.). *Methods in Bilingual Reading Comprehension Research, The Bilingual Mind and Brain Book Series*. Springer Science & Business Media, New York. pp. 11-31, 2016.
- WEINREICH, U. *Languages in contact*. The Hague: Mouton, 1953.

Recebido em: 29/09/19

Aceito em: 03/11/19

THE IMPACTS OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA ON THE PRACTICE OF SECOND LANGUAGE DYSLEXIC TEACHERS

OS IMPACTOS DA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DO PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM DISLEXIA

Aline Fay de Azevedo³³
Gabriela da Cruz Gafforelli³⁴

ABSTRACT: Dyslexia is a learning disorder and a neurobiological condition, which means it affects areas of the brain that process language. Dyslexic teachers carry the struggles caused by dyslexia with them to the workplace. Despite the fact that dyslexia may not be considered a positive characteristic, dyslexic teachers show more empathy towards their pupils with learning disabilities and make use of creative coping strategies, which help them overcome their own learning disability in the classroom. Taking these aspects into consideration, the present article was developed with the purpose of throwing light on dyslexic teachers and the impacts of dyslexia in their practice. The aims of this theoretical study were to (1) to define dyslexia and present an overview on this learning disability, (2) to investigate through bibliographical research how dyslexia affects second language teachers, their classroom practice and workplace, (3) to present strategies teachers can use to cope with dyslexia and (4) to design a leaflet to be used as a guideline for dyslexic teachers.

Keywords: Dyslexia; dyslexic teachers; foreign language learning; learning disabilities.

RESUMO: A dislexia é um transtorno de aprendizagem (TA) e uma condição neurobiológica, o que significa que ela afeta áreas do cérebro que processam a linguagem. Professores disléxicos levam consigo as dificuldades causadas pela dislexia para o ambiente de trabalho. Embora a dislexia possa não ser considerada uma característica positiva, professores disléxicos demonstram mais empatia para com seus alunos que possuem transtornos de aprendizagem e também fazem uso de estratégias criativas para superar o seu próprio transtorno. Levando esses aspectos em consideração, o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de pesquisar os impactos da dislexia na prática de professores disléxicos. Ademais, os objetivos desse artigo foram (1) definir a dislexia, apresentar uma visão geral desse TA, (2) investigar, através de pesquisa bibliográfica demonstrar, como a dislexia afeta professores de uma segunda língua, suas práticas em sala de aula e local de trabalho (3) apresentar algumas estratégias que professores podem utilizar para lidar com a dislexia (4) criar um panfleto para servir como um guia de orientações para professores com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; professores disléxicos; aprendizado de línguas estrangeiras; transtornos de aprendizagem.

1 Introduction

Reading is undoubtedly an extraordinary skill which only humans are privileged to have, although it is not a natural skill to be acquired. It is known that learning to read is different from learning to speak. All languages have a spoken form, but not all languages have a written version (LENT, 2010).

To assume that reading is a natural and easy process is simply untrue. Unfortunately, a great number of children and adults, who are extremely intelligent, struggle significantly when it comes to learning how to read. When this reading difficulty persists, it is crucial to look for professional help. Thankfully, nowadays it has become possible to identify whether a person suffers from dyslexia from an early age.

³³ Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora adjunta responsável pelo LAPREN/Português & Inglês e integrante da comissão coordenadora do curso de Letras na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. Pesquisadora no projeto ACERTA e Neuroeducação (CNPq) no Instituto do Cérebro (INSCER-PUCRS).

³⁴ Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS. Professora no curso de idiomas CALI.

Dyslexia is a neurobiological condition most commonly associated with the learning skills of reading and writing, due to problems identifying speech sounds and learning how they relate to letters and words (decoding). Although it may become more evident when a child starts schooling, it occurs since the child is born, since it has neurobiological roots and affects areas of the brain that process language. (DEHAENE, 2012; FAY, 2016).

While the topic of students with dyslexia has been more openly discussed, there is another side to this story: teachers with dyslexia. When I came across the information that there are several teachers who struggle with dyslexia as I do, I felt the urge to study about learning disabilities and how they can affect the lives of second language³⁵ teachers. Undoubtedly, dyslexia creates suffering for those affected by it. However, most teachers still keep it a secret, since teachers are somehow seen as “models of perfection” and the “source of knowledge”. Although teaching and dyslexia may not be commonly associated, it may be pointless to turn a blind eye to the matter. It is about time that dyslexic teachers gain a voice.

While reading the article “Supporting Dyslexic Trainees and Teachers” written by the School of Education and Enabling Services at the University of Southampton³⁶, we learned that there is a law in the United Kingdom called the Equality Act which supports teachers and trainees who deal with their disabilities in the classroom. The law recognizes dyslexia as a disability if it has “a substantial and long-term adverse effect on normal day-to-day activities”. Launched in 2010, the law “emphasizes the need for organizations to be proactive in meeting the needs of both disabled pupils and staff”³⁷. Even though there is the Brazilian Dyslexia Association, it only offers support to students with this disability. Dyslexic teachers struggle as well and are not taken into consideration. Hopefully, this paper may help teachers who suffer from this learning disability to see their condition as an empowering tool instead of an impairment. Furthermore, hopefully teachers who are somehow ashamed of their condition due to self-criticism and fear of prejudice may be able to tackle the situation more openly, leading to both teachers and pupils to achieve better results in the long run.

Taking these aspects into consideration, this paper aims to analyze, through theoretical investigation, the impacts of dyslexia on teachers of English as a second language. As for the objectives, we intend to: (1) to define dyslexia and present an overview on this learning disability, (2) to investigate through bibliographical research how dyslexia affects second language teachers, their classroom practice and workplace, (3) to present strategies teachers can use to cope with dyslexia and (4) to design a leaflet to be used as a guideline for dyslexic teachers. The present paper is divided in five sections. The first section presents a brief overview of dyslexia, its definition, assessment, and diagnosis. The second section is about dyslexia and its impacts on second language teachers’ schooling and practice. The third section is about dyslexia in the workplace, followed by section four, about dyslexic teachers and their practice skills, in which the authors present strategies to cope with dyslexia. The fifth section presents the leaflet designed as a guideline for dyslexic teachers.

2 A brief overview of dyslexia: definition, assessment, and diagnosis

Dyslexia is a learning disability which affects both native (L1) speakers and foreign language (L2) learners. There are many definitions for this condition. According to the definition adopted

³⁵ Teaching English as a Foreign Language (EFL) typically takes place in a foreign country, usually with students from the same country. In contrast, English as a Second Language (ESL) classes take place in an English-speaking country, with students from all different backgrounds. In the present paper, we will be using ESL and EFL interchangeably.

³⁶ Supporting Dyslexic Trainees and Teachers. Available on: <<https://www.patoss-dyslexia.org/write/MediaUploads/Resources/Supportingdyslexictraineeesteachers.pdf>>

³⁷ The British Dyslexia Association - The Equality Act 2010. Available on: <<https://www.bdadyslexia.org.uk/employer/legislation>>

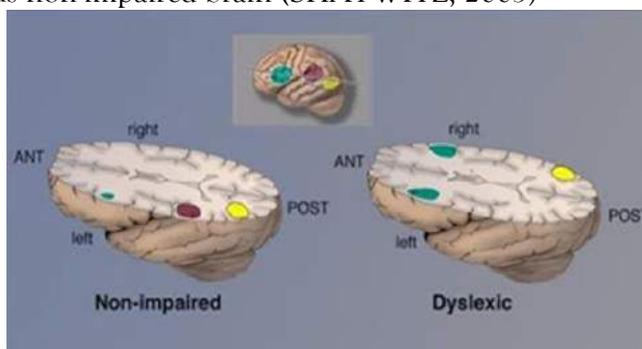
by the International Dyslexia Association in 2002, “Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities.”³⁸ These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension, and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.

The National Institute of Child Health and Human Development conceptualizes dyslexia as a specific learning disability of neurobiological origins instead of a cultural phenomenon (BRENS; HICKMAN, 2014, p. 2). Miles (1993) conceptualizes dyslexia as a spectrum or range of difficulties. Therefore, a dyslexic person may struggle with saying long words, remembering instructions and appointments, copying letters or numbers accurately, and filling things in the correct order (MOODY, 2004). People with this learning disability may also have difficulty when transmitting information clearly to others in speech or writing. Even though these people know what they want to say, they may easily get jumbled.

Due to the advent of functional magnetic resonance imaging or functional (fMRI)³⁹, it is possible to see exactly which part of the brain is affected and how it is affected by dyslexia. Despite the research and information available, people often do not understand how greatly dyslexia can affect an individual’s life and how common it truly is. As previously mentioned, although dyslexia is a neurobiological condition, many still consider it a sociological or education issue; this misconception deeply harms those facing this disability and limits the ability of society as a whole to properly consider and appropriately deal with the needs of this portion of the population.

According to Shaywitz (2006, p. 20), “dyslexia is a complex problem which is rooted in the same cerebral systems which allow someone to understand and express himself via language”⁴⁰, as shown in figure 1:

Figure 1: Dyslexic versus non-impaired brain (SHAYWITZ, 2003)



Source: <https://www.semanticscholar.org/paper/Paying-attention-to-reading%3A-the-neurobiology-of-Shaywitz-Shaywitz/793fbca229c197721c4b73f66c82c374016b9517/figure/2>

As we can see in figure 1, there is reduced activation in parietotemporal and occipitotemporal areas in adults and children with developmental dyslexia compared to controls during reading and reading-related tasks. These patterns of regionally reduced activation have been linked to behavioral impairments of reading-related processes (e.g., phonological skills and rapid automatized naming). The observed functional and behavioral differences in individuals with

³⁸ Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association. Available on: <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>>

³⁹ Functional magnetic resonance imaging or functional MRI (fMRI) measures brain activity by detecting changes associated with blood flow. This technique relies on the fact that cerebral blood flow and neuronal activation are coupled. When an area of the brain is in use, blood flow to that region also increases (SHAYWITZ, 2006).

⁴⁰ All translations in this paper were made by the authors.

developmental dyslexia have been complemented by reports of reduced gray matter in left parietotemporal, occipitotemporal areas, fusiform and lingual gyrus, and the cerebellum (FAY, 2016; SHAYWITZ, 2006). An important question for education is whether these neural differences are present before reading is taught since developmental dyslexia can only be diagnosed after formal reading education starts.

Neglecting the symptoms of dyslexia does not make the disability go away. Instead, those who suffer from dyslexia are pressured to perform as well as everyone else despite their struggle. Dyslexic people are sometimes depreciated, blamed, and mislabeled, instead of receiving the necessary support and patience in order to improve these people’s learning development. That is why diagnosis is so important: it leads to intervention. According to IDA, “an effective evaluation documents the history of a student’s learning disability”⁴¹. This documentation is necessary to ensure eligibility for special services such as special education and appropriate accommodations “on college entrance exams (ACT, SAT), in college, or in the workplace”.

Assessment and diagnosis of dyslexia require the complex use of information from both qualitative and quantitative measures (REID; WEARMOUTH, 2009). It is strongly believed that this assessment may be helpful for dyslexic teachers and students so they can look for help and ways of overcoming their difficulties. After all, “self-awareness is key for any teacher assessed as being dyslexic” (ALEXANDER, 2014, p. 4). Even though there is a great offering of professional tests for diagnosing dyslexia, they remain expensive. However, there are several websites which offer free diagnosing tests, such as the *Revised Adult Dyslexia Checklist*, which is available online as a free resource. This test requests answers to a variety of questions designed to identify common traits of dyslexia, such as difficulties with directions and recalling phone numbers (BEATTY; MCTAGGART, 2009, p. 5). The test available online is shown in figure 2:

Figure 2: A Revised Adult Dyslexia Checklist (VINEGRAD, 1994)

A Revised Adult Dyslexia Checklist		By M.D. Vinegrad	
Please tick Yes or No to each question. Don't miss any questions out. If in doubt, tick which ever feels like the truer answer.			
		YES	NO
1)	Do you find difficulty in telling left from right?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Is map reading or finding your way to a strange place confusing?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Do you dislike reading aloud?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Do you take longer than you should to read a page of a book?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Do you find it difficult to remember the sense of what you have read?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Do you dislike reading long books?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Is your spelling poor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Is your writing difficult to read?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Do you get confused if you have to speak in public?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Do you find it difficult to take messages on the telephone and pass them on correctly?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	When you have to say a long word, do you sometime find it difficult to get all the sounds in the right order?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12)	Do you find it difficult to do sums in your head without using your fingers or paper?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13)	When using the telephone, do you tend to get the numbers mixed up when you dial?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14)	Do you find it difficult to say the months of the year forwards in a fluent manner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15)	Do you find it difficult to say the months of the year backwards?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	Do you mix up dates and times and miss appointments?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	When writing cheques, do you frequently find yourself making mistakes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	Do you find forms difficult and confusing?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	Do you mix up bus numbers like 95 and 59?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	Did you find it hard to learn your multiplication tables at school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source: <http://beta.dyslexia-international.org/content/Checklists/DyslexiaCheckAdultsVinegrad.pdf>

⁴¹ Testing and Evaluation – International Dyslexia Association. Available on: <<https://dyslexiaida.org/testing-and-evaluation/>>.

The Dyslexic Advantage is a “non-profit charitable organization whose mission is to promote positive identity, community, and achievement focusing on dyslexic strengths”⁴². Its website also offers an online test for those who suspect they are dyslexic⁴³. The information given on the test reinforces that the best way to make a formal determination, as well as to identify strengths and weaknesses, is through a test done by a qualified group of professionals (speech therapists, psychologists, neurologists, and linguists). These professionals are then able to recommend accommodations and assistive technology tools as practical strategies. They inform that the checklist was originally developed by Ian Smythe and John Everett (2001)⁴⁴ and that there are three possible outcomes which are: unlikely to be dyslexic; mild-to-moderate dyslexic; and moderate-to-severe dyslexic.

Although dyslexia is commonly described as a “hidden disability” (SHAYWITZ, 2005; BELL; BURNS, 2010b, p. 530), it affects one in every five students in classrooms all over the world. Therefore, raising awareness will reduce the impacts in the long run, as well as decrease the misleading idea that dyslexic students are lazy and not intelligent.

Davis and Braun wrote a book called *The Gift of Dyslexia – Why Some of the Smartest People Can’t Read and How They Can Learn* (1994) which states that being dyslexic has nothing to do with lack of intelligence. The book is a must-read for everyone who questions a dyslexic person’s intelligence. The authors start the book by sharing a story that called our attention the most: one of the authors had been invited to talk about the positive side of dyslexia on a television show. He listed a number of people diagnosed as dyslexics who were famous and geniuses. The hostess of the show was surprised that these people were geniuses “in spite of their dyslexia” (BRAUN; DAVIS, 1994, p. 17). In response, he says that “their genius didn't occur *in spite of* their dyslexia, but *because of it!*” (BRAUN; DAVIS, 1994, p. 17). Some famous people who are known to be dyslexic are Leonardo da Vinci, Walt Disney, Jim Carey, Albert Einstein, John Lennon, Pablo Picasso, and so on.⁴⁵

According to Braun and Davis (1994), the dyslexic learning style has shown that dyslexic people have an intuitive way of seeing how things work. Dyslexic individuals also have the innate ability for doing tasks “which require the ability to visualize something in creative or different ways” (BRAUN; DAVIS, 1994, p. 7).

In conclusion, although dyslexia is still seen as a setback by many, to dyslexic people it may be considered a gift due to how differently their brains are wired to process information. Being curious and creative are qualities that make them resourceful and able to simplify things in order to see the bigger picture. We are also able to conclude that, although there are several ways to define dyslexia, it is vital to bear in mind that it is a neurobiological condition. It is neither a sociological nor an educational issue.

In the following section, we will demonstrate how dyslexia impacts the schooling and practice of second language teachers based on research done by authors such as Riddick (2003) and Bell and Burns (2010a), as well as testimonials collected by a study led by Dale and Glazzard (2013).

3 Dyslexia and its impacts on second language teachers’ schooling and practice

Dyslexic teachers struggle with learning an L2 as much as their L1. However, due to the coping mechanisms adopted in order to do so, they are successful in their literacy development in

⁴² The Dyslexic Advantage Contextualization. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/about-us/>>

⁴³ The Dyslexic Advantage: Dyslexia Checklist. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/dyslexia-test/>>

⁴⁴ The Dyslexia Association: Adult Checklist. Copyright Ian Smythe and John Everett, 2001. Available on: <<https://www.dyslexia.uk.net/wp-content/uploads/2016/09/Adult-checklist-TDA-headed.pdf>>

⁴⁵ Famous Dyslexics (ARKELL, c2015). Available on: <<https://www.helenarkell.org.uk/about-dyslexia/famous-dyslexics.php>>

a foreign language, which may end up being a motivating factor to pursue the profession of an educator. After all, their struggle and mistreatment should not be experienced by their pupils, giving them a better experience in terms of education.

Dale and Glazzard (2013) led a study which aimed to explore how personal experiences of dyslexia during schooling could shape teachers' self-concepts and professional diagnosis. The research was done with two female undergraduate students who were dyslexic and intended to become teachers. We believe it is important to share Emanuel and Julie's testimonials and how the diagnosis influenced their lives.

Emanuel: "I really enjoyed my time with my friends, but the schoolwork overshadowed this. I found schoolwork so hard. I hated the feeling that I wanted to do better, but everything felt like a huge mountain to climb. I was always at the bottom of this mountain, just waiting to climb up. I never got very far." (DALE; GLAZZARD, 2013, p. 29)

For Emanuel, it was only at the university where she truly received support to deal with her problems. Once she was diagnosed, she was given tools, such as software and a laptop, to help with her learning, which helped her get better grades. Emanuel mentioned she was even offered a tutor who could help her with planning and structuring her written work. She shares that having been diagnosed was not disturbing for her and that she was able to carry on normally. However, Emanuel recognizes that dyslexia was a negative factor when her grades were not good enough to apply for a traditional university since the admissions tutors solely took into consideration her grades instead of trying to find out about her practical skills. Emanuel calls attention to the fact that people should not be dismissed because of their written capabilities alone. Despite it all, no amount of resentment kept her from achieving her aim in life of becoming a teacher.

Julie was the second interviewee and her position towards dyslexia is quite inspiring.

Julie: "Dyslexia is not life-threatening. It is not a disability. It is not a disease. Those who have it do not require huge amounts of resources to support them. It is a fairly common condition, which makes reading, and some other skills, more difficult. Early diagnosis, understanding on the part of professionals, and some fairly simple strategies can help children with dyslexia to avoid the experiences I had. Despite this, I believe that thousands of people have suffered similar experiences to me and that some children continue to suffer today." (DALE; GLAZZARD, 2013, p. 31)

Julie learned from her diagnosis that she needs more preparation. She might take longer to organize her thoughts in her head in order to write them down, which causes frustration at times, for she is not able to do it as fast as she would like to. Julie learned that she needs time to double-check her written work in order to assure appropriate punctuation and accuracy. Additionally, that she needs to make sure that what she wants to say is correctly transmitted through her writing. Julie thinks that having been diagnosed helped shape her professionalism. She introduced strategies into her life which helped her cope with her condition, such as software that reads back to her. Julie acknowledges that understanding what she reads takes a lot of time and she feels that it slows down her writing process capacity. Julie points out that "reading is the key to all areas of education" (DALE; GLAZZARD, 2013, p. 33), but that given enough time, she can do it. She shares that dyslexic labs do not make her feel different about herself. It has merely helped her understand how her brain works and that she needs to develop coping strategies to make her life easier.

Through Riddick's study (2003), she discovered that most of the teachers - most of whom were dyslexic - decided to become teachers because they wanted children to have a better school

experience than they had. Most of them shared that they thought of their dyslexia as an advantage to their teaching practice. However, some of them were unhappy with the fact that they need to work harder and that they feel insecure while teaching. Because some of them felt angry about having been underestimated and allowed to underachieve while they were in school, they feel empathetic towards children with the same disabilities, yet they do not expect any less of them than the rest of the group. This expectancy allows us to infer that having high expectations for these children will only encourage them to try harder and do their best, instead of allowing them to develop learned helplessness.

Bell's and Burns' study (2010a) on the professional identities of dyslexic teachers led them to conclude that the experience of dyslexia was a positive aspect of teachers' identities. They found that teachers used dyslexia as an enabling tool to succeed professionally. Through the study, they identified the dyslexic teachers as empathetic, especially with children with behavioral issues, and that these teachers were also able to build meaningful relationships with their students due to their honesty about their disability. Although it was not always easy to acknowledge their weaknesses, they were conscious of their strengths, which they used to enrich their practice skills. Persistency and compensatory strategies were spotted as strengths to overcome the struggles related to dyslexia.

The School of Education and Enabling Services at the University of Southampton interviewed dyslexic teachers and trainees in order to collect data for their study in 2014. The outcome of the study was a dyslexic-friendly brochure, due to its colors, font, and layout that shows the reports from the people interviewed. These people were asked whether they think dyslexia gives them any advantages as a teacher. Besides the fact that the majority of responses were positive with dyslexic teachers, the respondents shared how they have turned what could be seen as weaknesses in areas of strength. By being aware of their disability, they had to come up with different teaching approaches. They also shared that telling their students that they are dyslexic may be a positive experience because it humanizes the teacher.

Dyslexic teachers may struggle in several ways, such as in spelling; writing on a whiteboard; report writing; recalling students' names, staff, and parents; remembering dates; organization and time management; lesson planning; checking written work, and reading documents (ALEXANDER, 2014). When called on by their students', these teachers may feel stressed out or ashamed of themselves or of their disability. However, this stress could be avoided by disclosing to their students about their disability. If they were to accept and embrace it, it would make it easier for them to share the truth with their coworkers and students.

Some students may have the misconception that their teachers are flawless. Therefore, when teachers expose their weaknesses, they show their students that they also make mistakes and that they are not perfect. Besides, students who are dyslexic will not feel left out because they will know that if their teacher is dyslexic, it means that if they work hard enough, they can also achieve their dreams. Most importantly, disclosing to students allows teachers to identify, understand, and support their dyslexic students. Therefore, instead of facing the disability as an excuse for failure, teachers can learn together how to use it as a reason to try harder and accomplish just as much as any other student or teacher.

Disclosing to students can also help the teachers' practice. When writing on the board, dyslexic teachers may misspell or repeat words often. If the students are aware of their teacher's disability, they may assist in spotting possible mistakes. It may also be a way of avoiding embarrassing moments in the classroom when the teacher struggles to translate a word into the students' L1. When switching from the English language to the L1 becomes too challenging, students may help by trying to understand the explanations and definitions given within the context to translate the words themselves.

However, having said that, disclosure may not be easy for everyone. It may cause insecurity and provoke low self-esteem. The chances of being misunderstood are significant due to people's

lack of knowledge towards this disability. If more people were aware of its effects on an individual, they could be more understanding and helpful.

In the following section, we will expose the way dyslexic people deal with their disability in the workplace, from the challenges of being undiagnosed and unaided to being eligible to accommodations in the workplace due to a professional diagnosis.

4 Dyslexia in the workplace

Due to the fact that most adults with dyslexia are unaware of their learning disability, they end up taking it into their workplace without mitigating it. They may be seen as employees who are difficult to work with and the workplace can become quite unfriendly due to criticism and discrimination (HAGAN, 2005). Most of them may think that maybe they are not smart enough or may think that they are too easily distracted. Their self-esteem and confidence may be shaken up and they may not be able to excel or be as good as a professional they could be. In the United Kingdom, the Equality Act 2010 protects dyslexic employees from discriminatory treatment, in order to avoid any sort of injustice, giving that some practices and working environments may be challenging for people with dyslexia. As stated previously, professional diagnosis should be done from an early age in order to avoid stressful and demotivating feelings when facing the workload and the lack of support from the working environment.

Although the understanding of dyslexia has increased, it is important to bear in mind that dyslexic difficulties may not be only about literacy difficulties, but also “weaknesses in short-term memory, information processing and perceptual, spatial, and motor skills” (HAGAN, 2005, p. 6). According to the author, these weaknesses may cause problems with time management, organization or even performance.

Diagnosed or not, disclosing about dyslexia in the workplace may seem threatening due to the risk of losing jobs because of the market conditions or even because of the fear of being mistreated or even victimized by their coworkers. However, these people tend to be harmed by the lack of reasonable adjustments which could be implemented in the workplace, given that in most cases their coworkers are unaware of their condition. In 1996, the article called *Dyslexia*⁴⁶ was so informative about the discussion of why intelligent people struggled with reading that it gave room to people from different professions and places of the world to speak up and share their stories about their lives with dyslexia (SHAYWITZ, 2006). This statement illustrates how dyslexia is present in many people’s lives and how it is not an impairment, especially when we learn that diplomats, scientists, and CEO’s have found in themselves the strength to overcome their learning disability.

Moody (2004) writes about the fact that although dyslexia is more commonly associated with problems with literacy, dyslexia actually embraces several different issues such as “weakness in short-term memory and information processing, and in perceptual, spatial and motor skills” (MOODY, 2004, p. 11).

Dyslexic people may struggle with the spatial/temporal senses, memory difficulties, motor control, reading, spelling, listening, and writing. Dyslexia varies in terms of degree, varying from mild to severe, as stated previously. Given this information, we can infer that dyslexic people feel distressed when put under the spotlight. Such distress can result in disorganization; poor management of time; struggle to recall important information, among other problems. Therefore, dyslexic people may be seen as inefficient when actually all they may need is for their issues to be addressed. Meanwhile, they may feel trapped when faced with fast-thinking answers or solutions to problems in a meeting, for instance, or even planning a class or writing reports in case of teachers.

⁴⁶ Scientific American 275 (1996), p.98-104. Available on:
<https://pdfs.semanticscholar.org/7157/547b634271320754b48bacc277d6b368df4b.pdf>

These professionals may also struggle with meeting deadlines and keeping focused after long periods of time. Written and spoken instructions are also a challenge to dyslexic people who may get lost and lose track of what they are supposed to do, especially when they have to rely on recalling these instructions later on. In spite of its stressful results, most dyslexic workers do not feel trapped by their disability. Instead, they are able to reduce its impacts or even overcome them. However, if given the opportunity to have their strengths and difficulties outlined by the appropriate diagnosis as well as adjustments made in the workplace, it would be easier for them to showcase their creative and problem-solving skills in a way everyone would possibly benefit from. After all, these people are so eager and determined to overcome their condition that they work twice as hard, which should be praised and acknowledged, instead of frowned upon or misjudged.

Performance problems caused by dyslexia could easily be solved from awareness of the issue. In this case, the Work Needs Assessment (WNA) is vital in order to assess the condition and to help improve coping mechanisms for the dyslexic workers. According to Hagan (2005), “a WNA should:

“analyze the employee’s diagnostic assessment(s); analyze the employee’s job description/ role profile; identify areas in the job description likely to be affected by the difficulties identified in the diagnostic assessment through discussion with the client and their line manager; identify and prioritize performance problems and consider the role dyslexia and/or associated difficulties might play in causing these; recommend reasonable adjustments to mitigate the employee’s difficulties and improve overall work performance; recommend specific skills training and assistive technology training programs, and make specific recommendations for trainers who are experienced in working with people with dyslexia and associated difficulties; recommend other equipment and different ways of working that will have a positive impact; provide assistance with planning and implementing the adjustments; provide detailed information on resources about dyslexia and associated difficulties in the workplace, including specific HR advice; provide detailed information on how to make a workplace dyslexia-friendly; and discuss the applicability of the Equality Act 2010.” (HAGAN, 2005, p. 16)

In case employers suspect that there are dyslexic workers among their staff, they may suggest that these people take a screening test for dyslexia⁴⁷, which does not substitute a full assessment, but it can be used as a preliminary step before further investigation, especially because is budget-friendly in comparison with the full assessment. Then, the employer should provide a diagnostic assessment report for the employees who need one, being one of the reasonable adjustments that should be implemented in the workplace (HAGAN, 2005). Like any sort of test, the assessment may cause the employee stress and anxiety due to the uncertainty of the results. Therefore, it is important to remind the dyslexic employees that the assessment is merely a tool to explain and keep a record of their condition, to provide them with adjustments that will improve their performance in the workplace and that will be beneficial for all parts.

The assessment should be done as soon as possible so that the employee does not fall behind when learning about the job they are expected to do and that they are not misevaluated in terms of competence. With early assessment, employees would be able to develop their coping strategies earlier so as to be at the same pace as their peers. Another reason is for them not to face incorrect assumptions of inefficiency, commonly associated with dyslexic employees.

As we move towards a new era of inclusion, it is vital that teachers who struggle with dyslexia are also involved in this inclusion. The strength within dyslexic teachers who develop coping

⁴⁷ The British Dyslexia Association - Screening Tools available on: <<https://www.bdadyslexia.org.uk/screening>>

strategies in the classroom in order for their condition not to be an impairment should be recognized. Given the fact that dyslexic teachers have experienced literacy difficulties themselves, it may influence the way they teach, especially when it comes to students with learning disabilities. The use of effective coping strategies allows dyslexic teachers to balance the advantages of being dyslexic, which outweighs the disadvantages in several ways – from creativity to empathy.

Dyslexic teachers may take their negative school experiences as a strong motivation to not only overcome their difficulties and prove everyone wrong but also to provide their students with a better educational experience than their own. Despite the increase in terms of inclusive education culture, teachers with dyslexia should be offered a more enabling and fair attitude in the workplace.

In conclusion, in order to break the unfair cycle of misjudgment and suffering, the assessment in the workplace is key to an improvement in both the employee's performance and confidence.

In the following section, we will present some coping strategies and tools which dyslexic teachers can use in order to facilitate their practice.

5 Dyslexic teachers and their practice skills: strategies to cope with dyslexia

Due to the novelty and lack of research in the area, there is not much information and theoretical material on dyslexic teachers and their practice skills yet. Therefore, we used data collected from several website and news, all of which are mentioned in footnotes as they appear.

Given the fact that dyslexia may vary from mild to severe, it is safe to affirm that it does not have the same negative impact on all dyslexic teachers' practice. Undoubtedly, strategies to cope with the disability are developed when necessary. As mentioned before, teachers with dyslexia may struggle to remember facts, sequences, and lists; they may easily get distracted while teaching, and they may suffer from anxiety when overloaded by instructions. While it may seem like a handful to become an educator, one of the most meaningful gifts provided by dyslexia is creativity and intuition, which is due to the fact that dyslexic people are always seeking different ways of doing something. Once again, being aware of their strengths and weaknesses could be helpful for these teachers' practice.

Among the positive strategies to cope with dyslexia, the organization is probably one of the most significant ones. Being organized makes it possible to see things clearer in order to come up with solutions. Despite the fact that dyslexic people may need to work harder, it is imperative to avoid assuming failure before trying. Keeping in mind the great number of technological devices available that may be helpful, it is easier to have a positive attitude towards new challenges. Among them, there are Voice Recognition Programs, Mind Mapping software, Text/Screen Readers software, and Accessibility Programs⁴⁸.

Voice Recognition Programs are types of software which enable speaking to the computer instead of typing into it. On September 21, 2017, Gavin Graham posted a list of the five best voice recognition software & dictation apps 2017⁴⁹. The top five were: Dragon Naturally Speaking which was chosen as the "best overall dictation and voice recognition software"; Google Docs Voice Typing, which is "web-based dictation for Google Docs"; Google Now, which is available for Android mobile devices; Siri, which is available for iOS mobile devices, and Cortana, which is available for Windows devices.

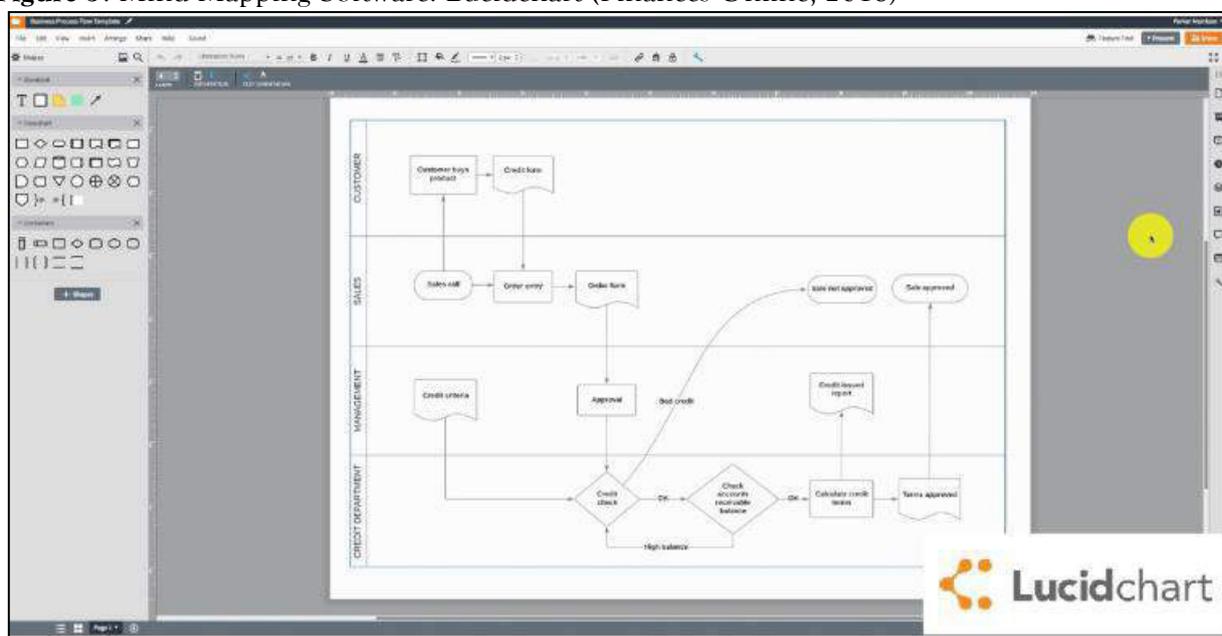
Mind Mapping is a tool present in numerous software packages, which "helps with planning and organizing thoughts, and with developing ideas quickly". It is helpful for those who struggle

⁴⁸ Dyslexia Scotwest - List of Helpful Devices for Dyslexic People available on: <<http://www.dyslexiasw.com/advice/technology-solutions>>

⁴⁹ Fit Small Business - 5 Best Voice Recognition Software & Dictation Apps 2017. Available on: <<https://fitsmallbusiness.com/best-dictation-voice-recognition-software/>>

with getting started, with sequencing, or with organizing thoughts. The Finances Online⁵⁰ released a list of the best twenty mind mapping software of 2018. The top five were: (1) Canva, which is “equipped with ready-to-use images, photo filters, icons, shapes, and fonts”. Therefore, this free tool⁵¹ enables visually appealing organization of thoughts; (2) Free Mind, which is free of charge, can be used to “keep track of projects, create a knowledge base, brainstorm, and more”; (3) Padlet, which is “a collaborative mind mapping tool that lets you create boards, documents, and web pages” in an intuitive interface with universal reach, which enables the organization of ideas in “a secure space that can be accessed on both mobile and desktop devices”; (4) MindMeister, which is “great for brainstorming, planning, note-taking, and meeting management”, free of charge as long as the intention is to support only three mind maps at a time; and (5) Lucidchart, which is “an online diagram creation application” that allows users to “create a wide range of data presentations, from simple flowcharts to complex technical diagrams [...]”, free and paid version with advanced features. An example of the last and the authors’ favorite is shown in figure 3:

Figure 3: Mind Mapping Software: Lucidchart (Finances Online, 2018)



Source: <https://financesonline.com/mind-mapping/#lucidchart>

Text/Screen Readers are software that “reads the words off of a computer screen aloud for you” which can be helpful for those with reading problems. According to the Freedom Scientific website⁵², the Job Access With Speech (JAWS) is “the world’s most popular screen reader, developed for computer users whose vision loss prevents them from seeing screen content or navigating with a mouse”. Despite its original purpose, dyslexic people can use the tool to help with the comprehension of texts without the need to read them.

Lastly, Accessibility Programs “provide accessibility options such as changing font, text, size, and color of the information presented on-screen, to make it as easy to use as possible”. These programs may cover all levels of disability, “including auditory, physical, speech, cognitive and

⁵⁰ Finances Online - Best 20 Mind Mapping Software of 2018 according to the Finances Online. Available on: <<https://financesonline.com/mind-mapping/>>

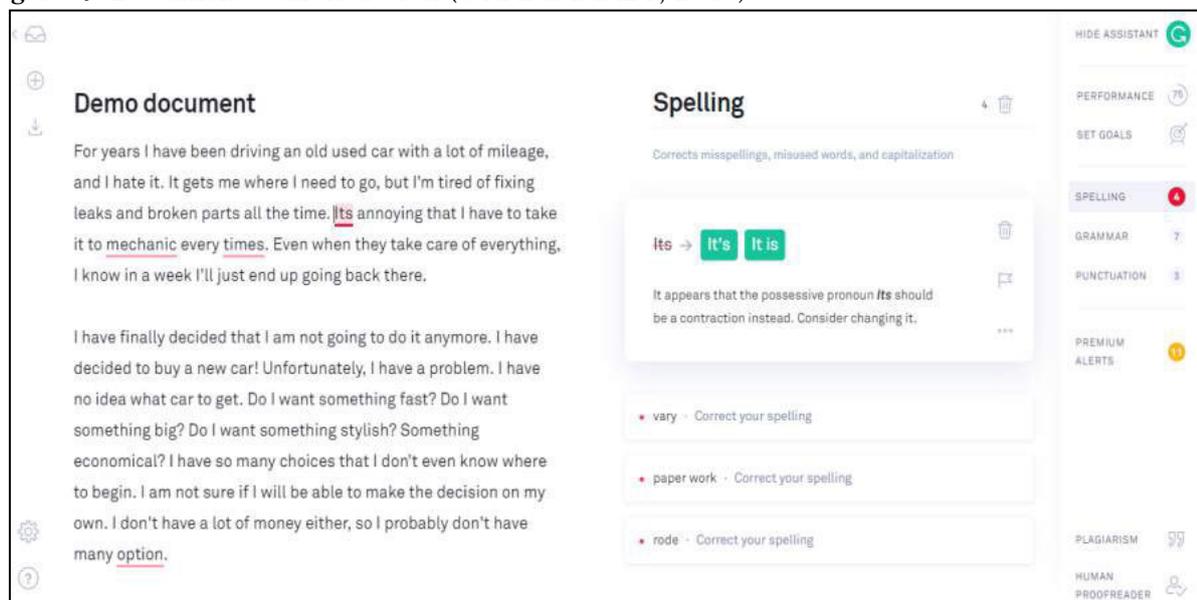
⁵¹ Most resources of the software are available for free. The tool also has a Premium feature which is paid for.

⁵² Freedom Scientific. Available on: <<https://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS>>

neurological”⁵³. Most gadgets offer the accessibility option, including cell phones, tablets, and laptops.

Nelson Lauver⁵⁴, who is an award-winning author of the memoir called *Most Un-Likely to Succeed*, is also active in several areas, such as a voice-over artist, co-founder of the Jane and Nelson Lauver Foundation⁵⁵, keynote speaker, and humorist. He shared his experience with Grammarly, on an article available online⁵⁶. The tool is demonstrated in figure 4:

Figure 4: Document demonstration (GRAMMARLY, 2018)



Source: <https://app.grammarly.com/ddocs/20593127>

Grammarly is an online grammar checking, spell checking, and plagiarism detection platform developed by Grammarly, Inc., which was released in 2009. In the article, Lauver describes the tool as “an automated, online proofreader and grammar/spelling checker”. He affirms that the tool excels in comparison with standard spell-checkers because he considers it to be a friendly tool that makes constructive comments. This tool was used by the authors of this article in order to support them in their writing performance and they find Grammarly to be a must-have for any writer, especially for dyslexic ones. It corrects spelling, punctuation, vocabulary, and grammar. The tool offered for download free of charges is already sufficiently effective, but it also offers a Premium version, which offers more features, which are paid for. “Because it’s browser-based, it can help with blog posts, online forms, texting, and more”⁵⁷. The benefits of the tool are many and easy to recognize.

In October of 2018, it was announced that Microsoft had added Dictation to Office web apps in order to help with dyslexia⁵⁸. The goal is to ensure more effective writing for dyslexic people and to help with dysgraphia, which is “a condition that makes it difficult to write coherently”, as well as people with mobility issues. According to the article, Dictation should

⁵³ Dyno Mapper - Top 25 Awesome Accessibility Testing Tools for Websites. Available on: <<https://dynamapper.com/blog/27-accessibility-testing/246-top-25-awesome-accessibility-testing-tools-for-websites/>>

⁵⁴ Nelson’s Book - Nelson Lauver’s biography. Available on: <<https://www.nelsonsbook.com/full-bio/>>

⁵⁵ Nelson Lauver Foundation focuses on projects related to literacy, ESL, learning disabilities, and invisible disabilities.

⁵⁶ Grammarly - Nelson Lauver’s testimonial of Grammarly. Available on: <<https://www.grammarly.com/blog/five-tools-dyslexic-people-can-use-to-improve-their-writing/>>

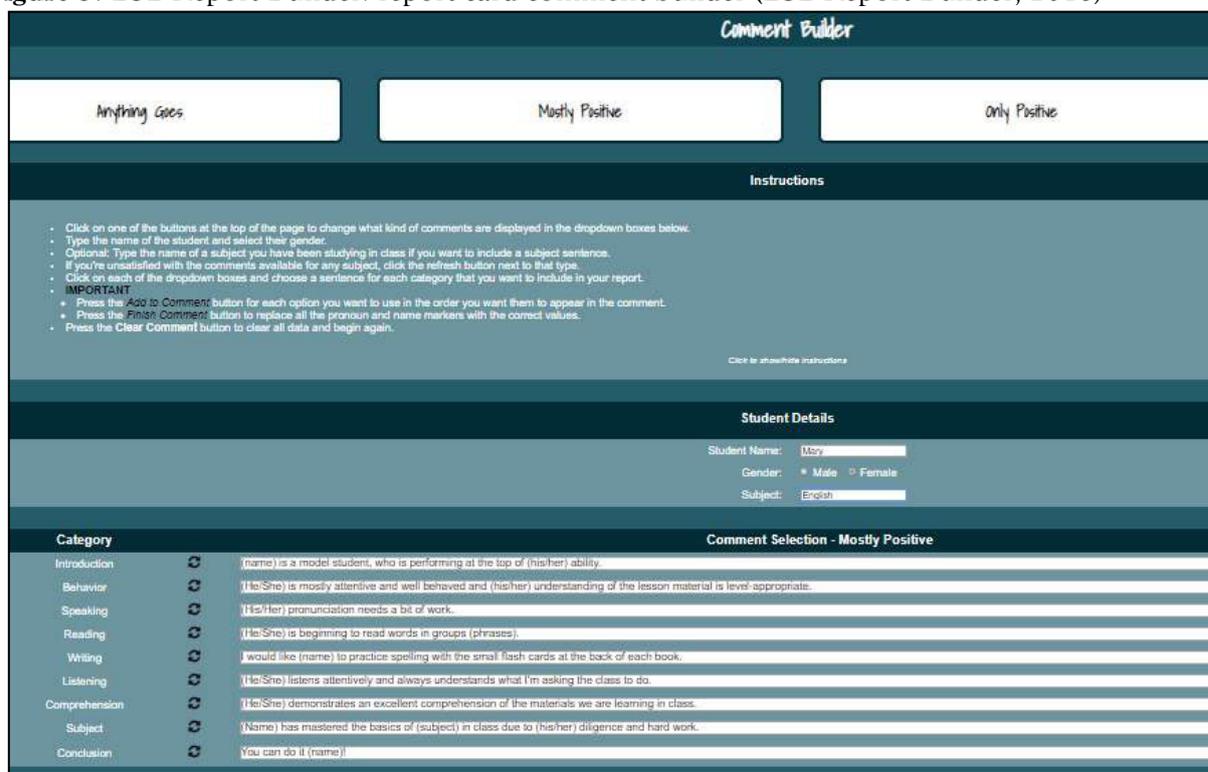
⁵⁷ Dyslexic Advantage review of Grammarly. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/top-dyslexia-app-2016-grammarly/>>

⁵⁸ Engadget - News regarding the update on Microsoft. Available on: <<https://www.engadget.com/2018/10/15/microsoft-office-web-dictation-helps-dyslexia/?fbclid=IwAR1-qdPDW0oHYb38BE0Lqb9DwOT2Tm5Q68Dx19ITGtZazJpGfvxV3Buts>>

spread to Excel, Outlook, and PowerPoint sometime in 2019 and improvements in terms of accessibility can be expected soon.

When writing skills are required in tasks such as making lesson plans or writing on the board and students' feedback reports, dyslexic teachers may use a large variety of techniques (ARO; BURNS; POIKKEUS, 2012). One of the techniques to make lesson plans is making visual presentations. Although Bell and Burns (2010a) have identified that dyslexic teachers tend to avoid writing on the board, it can be effectively used with the access to online support of spell-checkers, for instance. When writing students' feedback reports, it is possible to find inspiration from online websites. An example of such website is the ESL Report Builder⁵⁹, which is a tool that offers teachers several prewritten comments in their database, from which teachers can choose what they wish to use in order to build comments for the students they need. The tool can be seen in figure 5:

Figure 5: ESL Report Builder: report card comment builder (ESL Report Builder, 2018)



Source: <http://eslreports.com/builder/>

The tool is available free of charges on the link provided on the footnote. It is an easy tool to work with provided that instructions are clear to understand and follow. The website recognizes that “some schools do not allow negative (honest) comments on their report cards and require teachers to put a positive spin on every student no matter what their attitude or behavior”. Therefore, it offers teachers three possibilities: Anything Goes, Mostly Positive, and Only Positive. The first one shows good and “bad” comments. The second shows variable comments. At last, the third shows the comments which teachers will choose to talk about the students who should simply keep up with the effort and good work. Although this tool can be useful for any teacher with any learning condition, the author decided to add it to the list because she believes that it can be helpful when it comes to finding the appropriate way to express yourself.

⁵⁹ ELS Reports - ESL Report Builder website. Available on: <<http://eslreports.com/builder/>>

The Dyslexia Association of Ireland suggests several coping strategies on their website⁶⁰ in terms of (1) reading, (2) writing, (3) memory, and (4) organization and time management. Firstly, when it comes to reading, they point out that dyslexic people feel more pressure when they need to read something for work. Therefore, their advice is to focus on relevant information that will lead to the understanding of important facts. They also suggest that, whenever possible, when reading tasks are necessary, dyslexic people should put comfort first, in terms of having the appropriate light, preferably in a quiet room. It is also suggested to have highlighters and markers to hand. Besides all of these helpful techniques, they introduce a method developed by Francis Robinson in the 1960s, which is called the SQR3 (Scan; Question; and the 3 R's - Read, Remember, Review). The reading strategy known as Scanning is used when we look quickly through a text in order to find keywords and infer what a text is about. To Question means you should wonder what the expected information to retrieve from the text is. To Read means that you should then read the full text. To Remember means you should highlight and take notes of the main points present in the text. At last, to Review means you should reread the texts in order to assure precision in the previous task, which is called Remember.

Secondly, writing tends to be as challenging as reading to a dyslexic person. Getting started on a writing assignment is possibly the hardest part. Therefore, it is vital to make a plan before writing in order to decide the most relevant points. It is also valid to have enough time for research and reading before writing. Revising is unquestionably important, so setting deadlines could be an interesting technique in order to accomplish the writing tasks. Bear in mind that organizing thoughts could also be quite challenging, therefore trying to use preset formats could be helpful. Since all these steps could result in a longer time to finish an assignment, it could be easier to break the assignment down into steps that can be done one at the time. Spelling and grammar should not be the reason for concern due to the availability of grammar and spelling check software, which has been mentioned before in this present paper. Thirdly, memory⁶¹ is a delicate subject for dyslexic people, especially under stress and anxiety. Therefore, something that is already challenging such as recalling dates, names, and facts may become even harder. Given the fact that some people have an acute visual memory, it is helpful to work with colors and visual images. The ones who have better auditory memory may be considered kinesthetic or active learners, which means they can achieve better results in terms of memory by listening or doing an activity. Given this information, we will look into some of the strategies that could be helpful when recalling information or learning is necessary: choosing the best place which should be quiet and comfortable, and free from distractions; make meaningful connections to details you already have stored; make use of rhymes to help remember information; use small chunks of information in order to store it; use pictures and colors to visualize things better; mind-map key ideas; and, at last, always revise the information you must memorize or recall the most.

Finally, yet importantly, organization and time management can be overwhelmingly hard for dyslexic people, which may end up causing desperation and low self-esteem. Therefore, some of the strategies suggested to cope with such difficulties are to make to-do lists, use week or year planners, and keep papers and files under control.

Firstly, the to-do lists could be divided between personal and work items. Use red to indicate whatever is urgent, yet not before specifying what is truly urgent before, and add new tasks to the list as they come up. Find joy crossing out finished tasks from the to-do list. Secondly, choose a prominent place on your wall and put up a week or year planner on it in order to facilitate access to important dates and events. Post-its could be helpful when it is necessary to remember unusual

⁶⁰ The Dyslexia Association of Ireland - Managing Dyslexia in the Workplace available on: <<http://www.dyslexia.ie/information/adults-and-the-workplace/managing-dyslexia-in-the-workplace/>>

⁶¹ Mostly working memory, which is a cognitive system with a limited capacity that is responsible for temporarily holding information available for processing. Working memory is important for reasoning and the guidance of decision-making and behavior (ANDERSON, M. C.; BADDELEY, A. D; EYSENCK, M.W., 2011)

or extremely urgent things, as long as there are never too many of them. When there are too many, it is easy to lose focus of each individually. Thirdly, keep papers and files as under control and organized as possible, getting rid of waste whenever possible in order to avoid clutter. Ask for help or flexible deadlines when you feel too overwhelmed or lost.

Bearing in mind all of the strategies mentioned in this section, it is vital that dyslexic teachers know that they do not have to struggle in their practice, given the variety of coping strategies available, which are free of charge. Dyslexic teachers should always use them, acknowledging their importance in order to make their practice better and easier. The coping strategies provided by *The Dyslexia Association of Ireland*, which were mentioned above, were used in the creation of the leaflet that can be used by dyslexic teachers as a guideline.

In the next section, we will expose the methodology, which served as the basis for the present paper, identifying the objectives as well as the questions that guided its development.

6 Leaflet design

The authors used data collected from websites, as well as personal coping strategies as a dyslexic teacher, in order to design the following leaflet. Most of the strategies were gathered from the list of coping strategies provided by The Dyslexia Association of Ireland online page, but the authors of the present paper also added some personal suggestions to the design, which were mentioned in this paper, due to their own experience as an L2 dyslexic teacher.

The idea of the leaflet came up as the authors read about common coping strategies online which they used as well, without knowing for a fact that they were helpful. Through this paper, the authors learned about several other coping strategies which they intend to apply to their life as L2 dyslexic teachers. The leaflet is shown in figure 6:

Figure 6: Dyslexic teachers coping strategies for the workplace guideline



Source: authors

As mentioned before, coping strategies are created as necessity requires. However, with this leaflet and paper, we hope that L2 dyslexic teachers are alerted of their condition, so that they first do the online checklist provided on this paper, followed by a professional diagnosis; and that the guideline makes their practice skills easier and, inevitably, more pleasant.

7 Conclusion

This article was developed aiming to investigate through theoretical examination the impacts of dyslexia on teachers of English as a second language. Our subsidiary aims were to (1) to define dyslexia and present an overview on this learning disability, (2) to investigate through bibliographical research how dyslexia affects second language teachers, their classroom practice and workplace, (3) to present strategies teachers can use to cope with dyslexia and (4) to design a leaflet to be used as a guideline for dyslexic teachers.

The questions which guided this paper led to the definition of dyslexia as a neurobiological condition which lasts throughout a dyslexic person's lifespan. What was first misdiagnosed as visual impairment was then concluded to be verbal blindness, which later was defined as dyslexia.

Next, we tackled the topic of dyslexia in the workplace and we learned that through diagnosis, it is possible to implement measures which could help dyslexic employees to cope better with their disability in the workplace. These measures enable dyslexic employees to perform better and to be fairly treated and supported in their work environment.

Then, we narrowed down to the two main subsidiary goals of this research paper, which were about the impacts of dyslexia on the second language teachers' practice and which skills could be adopted to improve their practice. We concluded that, since L2 dyslexic learners develop coping strategies to improve their literacy development in a foreign language, they may end up being motivated to pursue the profession of an educator. This way, they can make sure that their pupils do not struggle as much nor are mistreated as they possibly were, providing their pupils a better experience in terms of education.

Finally, several strategies were suggested so that dyslexic teachers know that they do not have to struggle in their practice because of the availability of a large variety of coping strategies that are free of charge. The authors highlight the importance of making use of strategies that could make dyslexic teachers' practice better and easier. These strategies were used in the designing of the leaflet, which could be used by dyslexic teachers as a guideline.

We acknowledge that there were limitations to our study, especially the lack of material available that tackles the topic of dyslexic teachers. As previously mentioned, the topic of dyslexia and dyslexic students has its roots in the XIX century, whereas dyslexic teachers is still a topic to be further developed. Through the theoretical investigation done for this article, we were able to find a considerable amount of material about L2 dyslexic learners but not L2 dyslexic teachers. Thus, we concluded that the topic of dyslexia in L2 learners is still not sufficiently explored in Brazil. Additionally, there is not enough material on how L2 dyslexic learners end up becoming educators.

Therefore, we would suggest further research on the topic, in order to help dyslexic professionals, especially in Brazil, and to encourage dyslexics to seek for help in order to overcome the difficulties caused by this disorder, as to see it as an enabling mechanism instead of a setback.

References

ANDERSON, M. C.; BADDELEY, A. D; EYSENCK, M. W. *Memória*. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- ARKELL, H. Famous Dyslexics. c2015. Available on: <<https://www.helenarkell.org.uk/about-dyslexia/famous-dyslexics.php>>. Accessed on November 7th, 2018.
- ARO, M.; BURNS, E.; POIKKEUS, A.M. Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 34, August 2013, pp. 77-85. Available on: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000747>>. Accessed on November 9th, 2018.
- BEATTY, K.; MCTAGGART, A. *Hidden Dyslexia in Second Language Learners: A Case Study*. Uploaded by Alexander Gardner-McTaggart. 2009. Available on: <https://www.researchgate.net/publication/282154825_Hidden_Dyslexia_in_Second_Language_Learners_A_Case_Study> Accessed on November 4th, 2018.
- BELL, S.; BURNS, E. Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, Issue 5, July 2011, pp. 952-960. 2010a. Available on: <https://ac.els-cdn.com/S0742051X11000345/1-s2.0-S0742051X11000345-main.pdf?_tid=81572578-7fbe4a16-8525-ab9a2514da48&acdnat=1541781439_373f3c08c4e89384d3fc59f418d68104>. Accessed on November 9th, 2018.
- BELL, S.; BURNS, E. Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 16, Issue 5, pp. 529-543, 2010b. Available on: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2010.507964>>. Accessed on November 9th, 2018.
- BRENS, M; HICKMAN, R. Art, Pedagogy, and Dyslexia. *International Journal of Art & Design Education*. Vol. 33, Issue 3, October, 2014, pp. 335-344. Available on: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/246293/OA1990_Art-Pedagogy-Dyslexia.pdf?sequence=1>. Accessed on June 3rd, 2018.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. Definition of tempo. Available on: <<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/tempo>>. Accessed on November 9th, 2018.
- DALE, K; GLAZZARD, J. Trainee teachers with dyslexia: personal narratives of resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)* Vol.13, Issue 1, January 2013. pp. 26-37. Available on: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-3802.2012.01254.x>>. Accessed on November 9th, 2018.
- DAVIS, R.; BRAUN, E. *The Gift of Dyslexia*. Berkley Publishing Group, New York, New York, 1994. Available on: <http://davis-method.narod.ru/Gift_of_Dyslexia.pdf>. Accessed on June 3rd, 2018.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso. 2012.
- DYNO MAPPER. Top 25 Awesome Accessibility Testing Tools for Websites. Available on: <<https://dynomapper.com/blog/27-accessibility-testing/246-top-25-awesome-accessibility-testing-tools-for-websites>>. Accessed on September 22nd, 2018.
- DYSLEXIA SCOTWEST. List of Helpful Devices for Dyslexic People. Available on: <<http://www.dyslexiasw.com/advice/technology-solutions>>. Accessed on November 24th, 2018.
- DYSLEXIC ADVANTAGE. Review of Grammarly. 2018. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/top-dyslexia-app-2016-grammarly/>>. Accessed on November 12th, 2018.
- DYSLEXIAIDA.ORG. Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association. 2016. Available on: <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>>. Accessed on June 23rd, 2018.
- DYSLEXIAIDA.ORG. Testing and Evaluation - International Dyslexia Association. 2016. Available on: <<https://dyslexiaida.org/testing-and-evaluation/>>. Accessed on August 5th, 2018.

ENGADGET. Microsoft adds dictation to Office web apps to help with dyslexia. Available on: <http://www.esp-world.info/articles_32/doc/wiwczaroski_2.pdf>. Accessed on October 30th, 2018.

ENGADGET. News regarding the update on Microsoft. October, 2018. Available on: <<https://www.engadget.com/2018/10/15/microsoft-office-web-dictation-helps-dyslexia/?fbclid=IwAR1-qdPDW0oHYb38BE0Lqb9DwOT2Tm5Q68Dx19ITGtZazJpGfvxV3Buts>>. Accessed on November 2nd, 2018.

ESL REPORT BUILDER. Available on: <<http://eslreports.com/builder/>>. Accessed on November 16th, 2018.

FAY; A.A. *Cérebro, leitura e dislexia : um estudo experimental sobre a leitura e as bases neurais da dislexia em monolíngues e aprendizes de inglês como L2, com o uso de ressonância magnética funcional*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS, Porto Alegre, 2016.

FINANCES ONLINE. Best 20 Mind Mapping Software of 2018 according to the Finances Online. 2018. Available on: <<https://financesonline.com/mind-mapping/>>. Accessed on November 22nd, 2018.

FIT SMALL BUSINESS. 5 Best Voice Recognition Software & Dictation Apps 2017. September 21, 2017. Available on: <<https://fitsmallbusiness.com/best-dictation-voice-recognition-software/>>. Accessed on November 22nd, 2018.

FREEDOM SCIENTIFIC. The World's Most Popular Windows Screen Reader. 2018. Available on: <<https://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS>>. Accessed on November 22nd, 2018.

GRAMMARLY. Document demonstration. 2018. Available on: <<https://app.grammarly.com/ddocs/20593127>>. Accessed on November 21st, 2018.

GRAMMARLY. Nelson Lauver's testimonial of Grammarly. 2015. Available on: <<https://www.grammarly.com/blog/five-tools-dyslexic-people-can-use-to-improve-their-writing/>>. Accessed on November 12th, 2018.

HAGAN, B. *Dyslexia in the workplace*. London, 2005. Available on: <https://www.tuc.org.uk/sites/default/files/Dyslexia_In_The_Workplace_2013_LR.pdf>. Accessed on November 9th, 2018.

LEARNING DISABILITIES ASSOCIATION OF AMERICA. 2018. Types of Learning Disabilities. Available on: <<https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>>. Accessed on November 25th, 2018.

LENT, R. A Linguagem e os Hemisférios Especialistas: A Neurobiologia da Linguagem e das Funções Lateralizadas. In: *Cem Milhões de Neurônios?* Rio de Janeiro: Atheneu, pp.681-711, 2010.

MILES, T. R. *Dyslexia - The Pattern of Difficulties*. 2. ed. **Whurr** Publishers Ltd, London, 1993.

MOODY, D. S. *Dyslexia How to Survive and Succeed at Work*. London: Random House, 2004.

NELSON'S BOOK. Nelson Lauver's biography. Available on: <<https://www.nelsonsbook.com/full-bio>>. Accessed on November 12th, 2018.

REID, G.; WEARMOUTH, J. Identification and Assessment of Dyslexia and Planning For Learning. *The Routledge companion to dyslexia*. London: Routledge, 2009. pp. 80-93.

RIDDICK, B. Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 7, 2003 - Issue 4, pp. 389-402. Available on: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311032000110945>>. Accessed on November 9th, 2018.

SCHOOL OF EDUCATION AND ENABLING SERVICES AT THE UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON. Supporting Dyslexic Trainees and Teachers. 2014. Available on: <<https://www.patoss-dyslexia.org/write/MediaUploads/Resources/Supportingdyslexictraineeesteachers.pdf>>. Accessed on May 26th, 2018.

SHAYWITZ, S. Dyslexia A new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*, n. 275, November 1996, pp. 98-104. Available on: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7157/547b634271320754b48bacc277d6b368df4b.pdf>>.

Accessed on November 14th, 2018.

SHAYWITZ, S. *Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, S. *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

SHAYWITZ, B.A.; SHAYWITZ, S.E. Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. In: *Development and Psychopathology* 20 (2008), pp.1329-1349. Available on: <https://pdfs.semanticscholar.org/3a49/f9b7b68d9aa6dea96b65ea022eb9b98beed1.pdf?_ga=2.138911477.713838651.1577241073-950607127.1577241073>. Accessed on August 5th, 2018.

THE BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. Screening Tools. Available on: <<https://www.bdadyslexia.org.uk/screening>>. Accessed on May 3rd, 2018.

THE BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. The Equality Act of 2010. Available on: <<https://www.bdadyslexia.org.uk/employer/legislation>>. Accessed on May 3rd, 2018.

THE DYSLEXIA ASSOCIATION. Adult Checklist. Copyright Ian Smythe and John Everett, 2001. Available on: <<https://www.dyslexia.uk.net/wp-content/uploads/2016/09/Adult-checklist-TDA-headed.pdf>>. Accessed on June 10th, 2018.

THE DYSLEXIA ASSOCIATION OF IRELAND. Managing Dyslexia in the Workplace. Available on: <<http://www.dyslexia.ie/information/adults-and-the-workplace/managing-dyslexia-in-the-workplace/>>. Accessed on November 13th, 2018.

THE DYSLEXIC ADVANTAGE. Contextualization. 2018. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/about-us/>>. Accessed on November 2nd, 2018.

THE DYSLEXIC ADVANTAGE. Dyslexia Checklist. 2018. Available on: <<https://www.dyslexicadvantage.org/dyslexia-test/>>. Accessed on November 2nd, 2018.

THE LEARNING DISABILITIES ASSOCIATION OF AMERICA. Learning Disabilities. 2018. Available on: <<https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>>. Accessed on November 8th, 2018.

VINEGRAD, M. A Revised Adult Dyslexia Checklist. 1994. Available on: <<http://beta.dyslexia-international.org/content/Checklists/DyslexiaCheckAdultsVinegrad.pdf>>. Accessed on June 10th, 2018.

Recebido em: 05/09/19

Aceito em: 07/11/19

INFLUÊNCIA DE INTERLOCUTORES NA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DE UMA CRIANÇA CODA DURANTE A AQUISIÇÃO BILÍNGUE E BIMODAL

INTERLOCUTORS INFLUENCE IN THE LINGUISTIC PRODUCTION OF A CODA BIMODAL BILINGUAL ACQUISITION

Bianca Sena Gomes⁶²
Ronice Muller de Quadros⁶³

RESUMO: Este artigo tem como principais objetivos analisar o desenvolvimento linguístico de uma criança coda, bilíngue e biomodal, denominada ficticiamente de Edu, em diferentes idades, dentro do período de aquisição da linguagem - 1 ano e 4 meses, e 3 anos e 8 meses - num contexto de exposição e interação da criança com interlocutores com diferentes características linguísticas, ou seja, ouvintes, surdos, monolíngues e bilíngues. Também objetivou-se investigar se, como, e em qual grau tais interlocutores influenciaram diferentemente a produção em si de Edu durante seu desenvolvimento. A análise, cujo cerne se encontra baseado na pesquisa desenvolvida por Gomes (2018), leva à conclusão de que a criança não só foi sensível ao interlocutor com quem interagiu no que tange à percepção de diferenças linguísticas, como também mostra que tal sensibilidade se reverberou em tal nível a fazer com que Edu produzisse em diferentes modalidades linguísticas, seja gesto-visual ou oral-auditivamente, a depender justamente de seu interlocutor.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; codas; bilíngues bimodais; língua de sinais; Libras.

ABSTRACT: The main objective of this paper is to analyze the linguistic development of a coda, bilingual and biomodal child, fictionally named Edu, at different ages, during the language acquisition period - 1 year and 4 months, and 3 years and 8 months - in a context of exposure and interaction of the child with interlocutors with different linguistic characteristics - be they deaf/hearing, monolingual/bilingual - as well as to investigate if, how, and to what degree these interlocutors differently influenced Edu's own production during his development. The analysis, the core of which is based on the research conducted by Gomes (2018), leads to the conclusion that the child was not only sensitive to the interlocutor with whom he interacted regarding the perception of linguistic differences, but it also shows that such sensitivity reverberated at such a level that made Edu produce in different linguistic modalities, be it oral-auditory or visual-spatial, depending precisely on his interlocutor.

Keywords: Language acquisition; CODA; bimodal bilingualism; sign language; Libras.

1 Introdução

Este artigo visa analisar o desenvolvimento linguístico no período de aquisição da linguagem de uma criança Coda bilíngue e bimodal em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais através da análise de sua interação com interlocutores adultos, sendo eles surdos ou ouvintes, monolíngues ou bilíngues, bem como analisar a influência desses interlocutores em tal desenvolvimento. Para essa finalidade é necessário à compreensão de como ocorre o processo de aquisição da linguagem por crianças Codas que têm contato com duas línguas, com modalidades distintas, durante a infância. Essa sessão teórica, sendo a primeira parte do artigo, portanto, está relacionada justamente a três aspectos, que visam essa compreensão, sendo eles: aquisição da linguagem, bilinguismo e Codas.

Existem várias abordagens que tentam entender a aquisição da linguagem. Uma delas é da Teoria Inatista, predeterminada, elaborada por Chomsky (1965), que considera que a aquisição da linguagem é um processo inato dos seres humanos. No entanto, essa teoria contraria uma outra: a

⁶² Professora de linguística no curso de Letras Libras na Universidade Federal do Cariri. Doutoranda de Linguística na Ppglin/UFSC.

⁶³ Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Pesquisadora do CNPQ - PQ1C. Pós-doutora pela Gallaudet University e University of Connecticut/CNPQ e pós-doutora na Harvard University /CNPQ.

Teoria do Aprendizado da Linguagem, de um viés Behaviorista (CHOMSKY, 2009). Esta faz uso do conceito da “tabula rasa”, isto é, a criança nasce sem qualquer tipo de conhecimento prévio, sendo que a linguagem é construída por estímulo-resposta-reforço (CHOMSKY, 1965, 2009; QUADROS; FINGER, 2008).

A primeira parte do pressuposto da existência de uma Gramática Universal (GU), que se aplica em qualquer língua, independente da modalidade linguística. Para Chomsky (1965, 1986), os humanos possuem uma competência linguística capaz de explicar como é possível que crianças com poucas informações de uma dada língua, manifestem uma produção tão grande dela. Uma das principais propriedades da Gramática Universal é o uso criativo da linguagem, definido como “[...] um aspecto fundamental da essência humana, [sendo que] essa criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir sentenças jamais ouvidas antes” (QUADROS; FINGER, 2017, p. 42). A capacidade especificamente humana de expressar novos pensamentos e de entender expressões inteiramente novas de pensamento, em quadro, de uma “língua instituída”, uma língua que é um produto cultural sujeito a lei e princípios em parte exclusivos dela e em parte reflexos das propriedades gerais da mente (CHOMSKY, 2009, p. 35)

Essa capacidade linguística, ainda relacionada ao conceito de Gramática Universal, é uniforme, ou seja, ocorre em qualquer língua do mundo em crianças que estão adquirindo a linguagem, independente das distintas relações sociais dos contextos onde estão inseridas. Além disso, este conceito explicita que as crianças têm processos de aquisição similares, independentes até mesmo da modalidade linguística (QUADROS; FINGER, 2008). Deste modo, Chomsky (2009) explica a Teoria Inatista, sendo que os seres humanos já nascem com a capacidade de aquisição da linguagem, tendo assim uma abordagem dedutiva, ou seja, parte-se do pressuposto que todas as línguas se encaixam no modelo proposto por ela.

O autor divide a linguagem em duas formas: a primeira, a *Linguagem-E*, determinada por fatores externos, que não tem relação direta com a mente; e a segunda, a *Linguagem-I*, que seria o uso interno da mente, independente de outros elementos individuais referentes à natureza humana (CHOMSKY, 2009; QUADROS; FINGER, 2017). Seria, portanto, uma linguagem interiorizada relacionada, assim, aos “princípios sobre os quais repousa o conhecimento da linguagem” (CHOMSKY, 2009, p. 8).

Segundo Quadros e Finger (2017) no que diz relação à *Linguagem-I*, a gramática tem a função de auxiliar o desenvolvimento da linguagem em algumas vertentes: considerando a estrutura da sentença, sendo essa gramatical ou agramatical; descrevendo a aquisição da linguagem e; apresentando um modelo de competência linguística.

Chomsky (1965, 2009) também discorre sobre a Teoria de Princípios e Parâmetros existente na Gramática Universal, sendo desenvolvida nos estudos naturais, abordando os Princípios Rígidos e os Princípios Abertos, estes últimos também denominados de Parâmetros. Os primeiros dizem respeito ao padrão de toda e qualquer gramática linguística. Os últimos assumem que as línguas têm variações, mas essas são permitidas pela Gramática Universal (GU) e são modeladas de acordo com as informações de uma ou mais línguas, conforme a exposição às mesmas – o que se denomina *input*.

No que diz respeito aos Princípios Abertos, as crianças teriam somente que fixar os valores que a GU oferece usando o *input* recebido (AUGUSTO, 1995), levando em consideração a interação entre fatores ambientais e biológicos. Assim, “A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto em relação à sua compreensão como à sua produção da linguagem” (QUADROS; FINGER, 2017, p. 52).

O *input* é fundamental para a aquisição da linguagem e se dá a partir do contato do indivíduo com o ambiente, a partir da exposição a uma ou mais línguas que funcionam como um gatilho que a inicia (QUADROS; FINGER, 2017). Neste contexto, as autoras usam a metáfora de uma flor que “precisa de condições ambientais para desenvolver depois que nasce” (QUADROS;

FINGER, 2008, p. 56), similarmente à criança que precisa de *input* linguístico em fase de aquisição. Exemplificando tal necessidade, Kail (2013) aborda a importância do *input* linguístico semântico e pragmático no início da produção lexical da criança, sendo que crianças com mais *input* de substantivos, como as crianças americanas, tem tendência à produção desses. Já as crianças japonesas possuem maior produção de verbos devido também ao *input* recebido.

Com base na teoria de Chomsky sobre padrões da linguagem e existência da GU, a aquisição da linguagem passa por estágios que independem da modalidade linguística, seja ela, Língua de Sinais ou Línguas Orais e relativamente em pouco tempo, a criança consegue adquirir uma ou mais línguas, sem a necessidade de um aprendizado para isso, ou seja, de maneira inata, de acordo com o *input* recebido por elas.

A pesquisa deste artigo está relacionada à aquisição de línguas por um tipo específico de pessoa bilíngue: os Codas (Children of deaf Adults) - ouvintes filhos de pais surdos (SKLIAR, 2000; EMMOREY, 2001; QUADROS, 2017). Os Codas considerados são bilíngues bimodais, ou seja, têm duas línguas em modalidades distintas: uma língua visuoespacial e uma língua oral-auditiva (LILLO-MARTIN et al., 2016; QUADROS, 2017). No caso específico do Brasil, os Codas adquirem a Libras e a Língua Portuguesa.

Os Codas adquirem a língua de sinais, normalmente, em casa com os pais; já com o restante da sociedade, são falantes da língua local do país. Para descrever este cenário, os pesquisadores da área utilizam o termo *heritage signer* (idioma do lar) (LILLO-MARTIN et al, 2016, tradução nossa). No caso do Brasil, em uma família de pais surdos, a língua voltada para a sociedade fora do lar seria o Português e a língua usada no lar, a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

No contexto brasileiro, poderia ser realizada uma comparação dos Codas com os povos indígenas e de imigração, constituindo ambos minorias linguísticas e têm uma cultura linguística voltada para os seus familiares e também moldada por eles. No entanto, como frequentemente o Brasil é reconhecido como um país monolíngue (CAVALCANTE, 1999), esses povos são submetidos ao aprendizado também do Português, o que realimenta o processo de homogeneização linguística. Alguns Codas, também, adquirem tanto a cultura ouvinte quanto a dos surdos: normalmente frequentam espaços da comunidade surda, como associações, onde se comunicam fluentemente, podendo até serem confundidos com pessoas surdas, fato que também ocorre quando estão na comunidade ouvinte, ou seja, esse grupo de Codas, que possuem esse contato linguístico e cultural ocupam o que Quadros (2017) refere como terceiro espaço, exatamente por transitarem entre estes diferentes espaços e línguas. Por outro lado, também há Codas que apresentam efeitos observados com outros falantes de língua de herança, ou seja, acabam deixando de usar a língua de sinais.

As crianças Codas adquirem a língua de sinais e a língua oral normalmente nas fases de aquisição, mas, comumente, a língua usada em casa é distinta da usada na comunidade. Quadros (2017) define língua primária como a língua mais usada no cotidiano da criança, podendo ser a língua de herança ou a língua social. Há a possibilidade de a criança ter acesso primeiramente à língua de herança, sendo esta a sua L1 (primeira língua) e, posteriormente, por exemplo na escola, a outra língua, sua L2 (segunda língua). Nesse caso, é possível que a primeira língua (L1) se torne a língua secundária com o tempo, devido ao maior contato linguístico da criança com a sua L2 (segunda língua), língua secundária, que passa a ser sua língua primária (QUADROS, 2017).

Já em relação à proficiência na L1 e na L2, pode haver uma grande variação na produção e compreensão linguística, dependendo do contexto vivenciado pela criança e da política linguística local. Outro fator que serve para a compreensão de como é a produção linguística do Coda é a perspectiva do significado do bilinguismo o qual existe uma variação considerável de alguns conceitos que englobam o ser bilíngue.

Existem diversas definições do bilinguismo. Grosjean (1996) define a pessoa bilíngue como aquela que usa duas ou mais línguas na sua vida cotidiana, independentemente do grau de

fluência neles. O autor cita pessoas, tais quais os imigrantes – que talvez não saibam se comunicar fluentemente com a língua do país ao qual foram acolhidos – intérpretes, membros de minorias linguísticas, etc. Ele acrescenta que “na verdade, os bilíngues adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes” (GROSJEAN, 1996, p. 2).

Ao pensarmos em domínios, podemos considerar o conjunto de elementos empiricamente determinados como local (escola, casa, escritório), papéis de relacionamentos (afetivo, amizade, profissional, família), conjunto de tópicos (religião, trabalho, educação, esportes). (MARCELINO, 2009, p. 8)

Nessa concepção, o bilinguismo, portanto, é considerado como o uso de línguas dependentes de influências dos espaços sociais que ocupam, não tendo a necessidade de a pessoa bilíngue ter fluência em ambas as línguas de forma igualitária. Sendo assim, é comum encontrar bilíngues que não tenham, por exemplo, as três habilidades linguísticas que incluem compreensão e produção – leitura, escrita e fala – pois não necessitam de todas elas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1996). Com o olhar neste mesmo tema, Oliveira (2001) afirma que o conceito bilíngue traz complexidade e geralmente é dependente da competência linguística do falante, mas declara a dificuldade de se expressar o bilinguismo em uma sociedade monolíngue. Ela afirma que não há a necessidade “de perfeito domínio de duas ou mais línguas, mas toda a situação que envolve o falar línguas, seja em que situação for” (OLIVEIRA, 2001, p. 86).

Marcelino (2009) classifica o bilinguismo em três diferentes categorias no que diz respeito à exposição a dois idiomas: (a) bilinguismo simultâneo, quando as pessoas crescem com dois idiomas de forma igualitária; (b) bilíngues consecutivos, quando elas frequentam escolas de línguas estrangeiras esporadicamente, sem um contato diário com ambas as línguas; (c) bilíngue consecutivo de infância, quando há o contato de ambas línguas diariamente no contexto escolar, sendo o idioma parte da grade curricular e também usado como língua de instrução nestas escolas, de modo que as crianças se comunicam neste ambiente com as duas línguas.

Segundo o autor, existem graus de fluências distintos entre as pessoas dessas três categorias, sendo as da primeira (bilinguismo simultâneo) aquelas com maior produtividade em termos de habilidades linguísticas, tanto em produção como em compreensão. Grosjean (1989) critica a ideia de uma avaliação do bilinguismo pela fluência linguística. O autor discorre sobre a dificuldade de encontrar um “bilíngue ideal”, cuja compreensão e a produção linguística nas duas línguas seriam igualitárias. Por essa concepção, os bilíngues “não-ideais” seriam considerados como “menos bilíngues” pelo desnivelamento na fluência. Nesse sentido, Chen Pichler et al. (2014) argumenta que controles iguais entre as línguas raramente acontecem e que não se deve comparar bilíngues com monolíngues, pois os desenvolvimentos linguísticos entre estes dois grupos são diferentes entre si, isto é, as pessoas bilíngues apresentam comportamentos únicos, como misturas de línguas, que faz com que uma possível comparação com monolíngues não faça sentido. Pelas pessoas bilíngues, por exemplo, é normal o uso de uma estrutura gramatical de uma língua na outra (como ASL e o inglês, no caso estudado), fato que, ao invés de ser visto como uma característica distinta do aprendizado bilíngue, se comparado com o monolíngue, é frequentemente julgado como uma desordem linguística. As autoras enfatizam a importância de os pais, professores e terapeutas estarem cientes destas diferenças para que não haja um julgamento equivocado do comportamento de uma pessoa bilíngue.

Outra ideia criticada (GROSJEAN, 1989; PICHLER et al., 2014) é a de que uma pessoa bilíngue seria a “soma de dois monolíngues”, não considerando os bilíngues como pessoas independentes dos monolíngues, com características de aprendizado, culturais e históricas próprias, que influenciam na produção linguística. Chen Pichler et al. (2014) dialoga sobre o assunto argumentando que a aquisição dos bilíngues bimodais, como sujeitos Cudas, também deveria ser considerada distinta não somente dos monolíngues, mas também dos bilíngues

unimodais. Os bilíngues bimodais acessam línguas em diferentes modalidades, enquanto os bilíngues unimodais desenvolvem-se linguisticamente em apenas uma modalidade (normalmente a modalidade oral-auditiva). As autoras mencionam ser ainda difícil definir o que seria um desenvolvimento “normal” de uma criança bilíngue bimodal pelo fato de haver pouca pesquisa na área e também uma grande diversidade de perfis de crianças, que apresentam diferentes domínios das línguas, devido aos mais diversos níveis de *input* recebido em seus diferentes contextos familiares/escolares. As autoras pesquisaram sobre crianças bilíngues bimodais e como resultado perceberam que, mesmo com a gama de comportamentos e de domínio linguísticos, nenhuma criança participante dos estudos foi diagnosticada como tendo algum tipo de desordem no desenvolvimento linguístico, fato que levou as autoras a reforçar a necessidade de que especialistas de saúde tenham conhecimento desta grande variedade de comportamentos, para que se evite diagnósticos de problemas linguísticos equivocados.

Grosjean (1989) argumenta que até os testes linguísticos empregados aos monolíngues são adaptados aos bilíngues, sugerindo, portanto, a necessidade de mudança desse sistema. Essa visão de “soma de monolíngues” tende a dar a impressão que o contato entre as duas línguas é acidental e anormal, porque os bilíngues deveriam ser compostos por uma figura de dois monolíngues separados, como se os sistemas entre as línguas tivessem características autônomas e não se encontrassem (GROSJEAN, 1989). Sendo assim, a justificativa para alguma característica considerada “anormal” neste contexto, como a expressão das duas línguas juntas, trata-se de “interferências linguísticas”, visto que as línguas eram consideradas separadas, ou seja, sem relações. O autor defende a ideia da existência de relações linguísticas, sendo que o motivo para tal não se trata de mero fato acidental, mas sim de um laço intrínseco no desenvolvimento de ambas línguas no ser bilíngue, destacando dois tipos: o primeiro denominado de “interferência estática”, quando há traços permanentes de uma língua na produção da outra, como sotaques estrangeiros; e a “interferência dinâmica”, não permanente, quando há o uso esporádico de uma palavra de uma língua na outra (GROSJEAN, 1989).

Grosjean (1989) e Pichler et al (2014) propõem avaliar o bilinguismo como um todo, incluindo a valorização de todas as relações de interações linguísticas, independente do grau de fluência que a pessoa bilíngue tem em ambas as línguas que conhece, e discorrem sobre a existência de uma identidade linguística completa dos bilíngues e da necessidade dessa valorização ser reconhecida por outros pesquisadores da área.

Os seres bilíngues, portanto, desenvolvem competências linguísticas em um sistema de combinações entre as línguas; característica exigida por suas necessidades e as do ambiente. Outra conclusão do autor é que as línguas se mantêm ativas, independente da produção (GROSJEAN, 1989). O autor propõe a teoria de que as pessoas bilíngues conseguem mudar de língua na comunicação com facilidade, mas não se afastar de um nível de competência comunicativa necessária no meio no qual estão inseridas. Essa habilidade de troca de línguas só não é completamente configurada no período de aquisição, já que, neste período, o conhecimento de ambas línguas ainda está se consolidando.

Grosjean (1989) defende a ideia de que os indivíduos bilíngues adquirem as competências linguísticas de acordo com a necessidade do meio, semelhantemente ao que ocorre com os monolíngues. Considerando que o sujeito bilíngue é exposto a duas línguas diferentes, a aquisição poderá ocorrer nessas duas línguas, ou seja, crianças com acesso ao *input* consistente em mais de uma língua podem se desenvolver bilíngues. A partir de uma experiência continuada, essas crianças podem crescer completamente fluentes em ambas as línguas, embora uma delas possa ser dominante (QUADROS et al, 2012; QUADROS, 2017).

Em relação ao *output* linguístico, Grosjean (2001) pesquisou sobre as mudanças linguísticas que ocorrem no ser bilíngue, de acordo com os perfis dos interlocutores interagentes. Sendo assim, os bilíngues mudam sua maneira de falar quando em contato com monolíngues e quando em contato com bilíngues. Um bilíngue, até mesmo em contato com interlocutores bilíngues, que

tinham domínio distinto das línguas – por exemplo, quando um interlocutor bilíngue sabia ler e escrever em uma língua, mas não sabia falar e outro sabia ler, escrever e falar – alterava o seu modo de conversar, segundo a pesquisa. Grosjean (2001) considera importante esse modo bilíngue nas pesquisas sobre as produções linguísticas e enfatiza que o modo bilíngue é algo natural e espontâneo.

Uma pesquisa realizada por Chen Pichler et al. (2014) também mostra essa sensibilidade de crianças aos interlocutores envolvidos e discorre sobre a existência de fatores que contribuem para a escolha de línguas das crianças, como a língua dominante e a tolerância dos pais pelas misturas de línguas realizadas. No momento que os pais estão interagindo, por exemplo, eles podem fazer escolhas linguísticas para influenciar o uso de determinada língua pelas crianças.

Os bilíngues geralmente escolhem uma língua base em função de fatores como os participantes envolvidos, os interlocutores, a situação, o tema e o objetivo da interação (GROSJEAN, 1982). Mesmo depois de uma escolha inicial, pode ocorrer a troca ou interação desta língua com a outra, fenômeno conhecido como Alternância Linguística, o que será melhor explicitado

Navarro (2003) discute sobre a maneira do interlocutor interferir no processo de aquisição da linguagem. O autor pesquisou o par linguístico inglês-espanhol, especificamente sobre o uso de sujeitos com pronomes nas sentenças produzidas. Ele argumenta a relevância de considerar o tipo de *input* recebido pela criança para, posteriormente, avaliar o seu *output* (produção). Era necessário averiguar como era a produção das línguas dos pais, que estavam interagindo com as crianças, a fim de compreender as relações do *output* da criança com os pais interlocutores do discurso.

Em sua pesquisa, portanto, mapeou algumas características do *output* dos pais, fazendo os seguintes questionamentos: O *input* bilíngue recebido pelas crianças tem erros?; os pais conseguem manter a regra de um falar uma língua e o outro falar a outra, ou; naturalmente ocorre uma mistura quando eles se comunicam entre si?; como os pais se comunicam quando as crianças estão presentes na conversa? Como resultado, foi verificado que a criança bilíngue produzia mais sentenças com sujeito usando pronomes do que as crianças monolíngues. Comparando o *input* recebido dos pais, o resultado foi correspondente, podendo sugerir que essa produção foi influenciada pelos *inputs* deles. Já as crianças monolíngues produziram menos sentenças com o uso do sujeito com pronomes, equivalentemente, os pais dessas realizavam também o mesmo *output*. A pesquisa enfoca a relevância de considerar a produção do interlocutor quando se pesquisa a produção da criança bilíngue.

Tal influência também foi sugerida por Lillo-Martin et al (2014) quando afirma que “crianças bilíngues desenvolvem uma sensibilidade à língua utilizada por seus interlocutores desde muito cedo, refletindo no uso diferencial de cada língua pela criança dependendo de seu interlocutor” (LILLO-MARTIN et al, 2014, p. 153).

Várias outras pesquisas (EMMOREY et al., 2005; QUADROS e GOMES, 2013; KANTO et al., 2013; CHEN PICHLER, 2014; QUADROS et al., 2017; QUADROS, 2017) também notaram a sensibilidade das crianças em relação aos interlocutores. Nesse sentido, Grosjean (1989) explica que os bilíngues adotam um tipo de fala de acordo com os interlocutores, sejam eles bilíngues ou monolíngues, e mostra que a resposta a cada interlocutor pode ocorrer de maneira distinta, mesmo se estiverem em um mesmo ambiente.

Este artigo pretende demonstrar essas influências dos interlocutores sobre a produção linguística da criança Coda, por meio das categorias estabelecidas a partir das produções linguísticas tanto da criança como do adulto com o qual ela interage, como pode ser visualizado a seguir.

2 Material e métodos

2.1 Caracterização do estudo realizado

O estudo foi desenvolvido a partir de quatro sessões de filmagens de uma criança Coda, denominada Edu, divididas em dois períodos de aquisição, 1:04 (um ano e quatro meses) e 3:08 (três anos e oito meses). Essas idades são as fases do período inicial e final de aquisição da linguagem, nesse caso, bilíngue e bimodal. Os vídeos mostram a interação com interlocutores diferentes: os pais surdos, um amigo ouvinte não fluente em Libras, um amigo ouvinte bilíngue bimodal.

No período inicial da aquisição, houve duas filmagens com interlocutores diferentes interagindo com Edu (1:04): uma realizada com a mãe surda oralizada⁶⁴, fluente em Libras e em Português; a outra com Carlos, ouvinte, também fluente em ambas as línguas. Na fase final da aquisição, foi analisado um vídeo no qual o interlocutor era o pai surdo, bilíngue, mas não oralizado (Edu, 3;08). O último vídeo, Edu na mesma idade, interagiu com a Lara, ouvinte, monolíngue em Português. Os interlocutores, portanto, agregam tanto pessoas ouvintes - fluentes ou não na língua de sinais - bem como pessoas surdas - oralizadas ou não. Os vídeos não demonstraram produção sonora dos participantes surdos, por isso, não houve cálculo em relação à produção oral-auditiva desses sujeitos.

O conteúdo das filmagens apresenta o interlocutor interagindo com Edu com brincadeiras do cotidiano da criança como: bonecos, carrinhos, jogos e livros, e a duração dessas é de aproximadamente quarenta e cinco minutos por vídeo. O programa ELAN (*EUDICO - Linguistic Annotator*) foi utilizado para a transcrição. O ELAN possibilita anotações em trilhas de maneira sincronizada, em vídeo para a língua de sinais, e em áudio para o Português.

2.2 Banco de Dados

Os dados compõem o corpus do projeto Bilíngue Bimodal e Binacional (BIBIBI), que pertence a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto desenvolve pesquisas de aquisições em língua de sinais no escopo do Núcleo de Aquisição da Língua de Sinais (NALS)⁶⁵. Os dados acessados são longitudinais⁶⁶, baseados em sessões de filmagens de uma criança Coda, EDU, no período de aquisição da linguagem, que acontece entre 1 e 4 anos de idade. As sessões têm sempre alternância na língua alvo, Português e Libras, o registro de exposição e interação espontânea às duas línguas.

Os vídeos foram selecionados por dois critérios: (a) a idade de Edu, sendo que a aquisição da linguagem ocorre, normalmente, entre o nascimento até os 4 anos. As idades, portanto, foram 1:04 e 3:08. (b) As características distintas dos interlocutores interagentes com Edu nas filmagens, por serem surdos ou ouvintes; e também o status bilíngue foi considerado: ser bilíngue ou ser monolíngue.

2.3 Transcrição dos dados

A transcrição dos dados foi realizada utilizando-se o ELAN (Eudico Annotator disponível em <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>). O sistema de anotação do ELAN tem sido utilizado em estudos com línguas de sinais por permitir anotações linguísticas associadas à vídeos. Foram usadas as trilhas já existentes do NALS para o estudo de bilíngues bimodais.

As trilhas básicas utilizadas foram as seguintes: Libras, Português e tradução para Edu e Libras, Português e tradução para os interlocutores.

⁶⁴ Oralizada: utiliza também do método oral para viés de comunicação

⁶⁵ Site do Núcleo de aquisição da linguagem de Língua de Sinais: <http://nals.cce.ufsc.br/>

⁶⁶ Dados longitudinais, sessões de filmagens coletadas durante anos com aproximadamente 50 minutos cada sessão. (QUADROS, 2010)

A transcrição de Libras, tanto do interlocutor como de Edu, foi realizada em glosas (com letras maiúsculas), ou seja, cada sinal produzido pelos participantes era transformado em glosa para o Português. Para tal fim, houve a utilização do modelo de transcrição do projeto BIBIBI⁶⁷. Vejam o exemplo a seguir:

EDU: BOCA VERMELHO
Mãe: VERMELHO

A transcrição em Português foi desenvolvida por uma escrita contínua segmentada por sentenças ou palavras soltas de acordo com a produção dos participantes. Por exemplo

EDU: Está tudo arrumadinho!
Lara: Não está tudo arrumadinho?

A seguinte categorização da produção foi utilizada no processo de transcrição de Português:

- a) Ação: produção de barulho de algum objeto ou animal;
- b) Palavras Port: produção de palavras soltas em Português;
- c) Sentenças Port: produção de sentenças em Português;
- d) Vocalizações: algum tipo de vocalização prosódico;
- e) Fatores não reconhecidos: produções não reconhecidas na transcrição eram transcritas como “xxx”.

Em paralelo, a categorização da produção utilizada no processo de transcrição de Libras foi a seguinte:

- f) Apontação: produção de apontar para algum objeto, pessoa, lugar;
- g) Descrição Visual: uso classificador/descrição imagética;
- h) Gestos: uso de gestos e emblemas, geralmente, para imitar algo;
- i) Palavra Sinal: uso de palavras da Libras;
- j) Sentenças: uso de sentenças em Libras;
- k) Fatores não reconhecidos: produção sem significado definido na transcrição era escrito “xxx”.

As transcrições e as categorizações realizadas viabilizaram a análise dos dados.

3 Análise dos dados

Neste estudo, Edu interagiu com Carlos, ouvinte e bilíngue; e com sua mãe, surda e oralizada, no início do período de aquisição da linguagem, assim como interagiu com Lara, ouvinte e monolíngue; e o pai, surdo não oralizado, no final deste período. A produção linguística, tanto no que tange à criança, quanto aos interlocutores, foi dividida em duas modalidades – oral-auditiva e gesto-visual – para viabilizar a análise da influência dos interlocutores na produção de Edu.

Para cada modalidade, a produção linguística dos envolvidos foi dividida e quantificada em diferentes categorias, como detalhado na seção anterior. Além disso, calculou-se o MLU⁶⁸ (Extensão Média do Enunciado) da produção dos envolvidos em cada episódio investigado.

⁶⁷ Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169881/2015%202905%20MANUAL_CORPUS%20transcri%CC%A7a%CC%83o.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

⁶⁸ O MLU calcula a extensão média de palavras produzidas por enunciado.

A seguir será demonstrado, o resultado deste levantamento estatístico dos dados analisados em todos os casos de comunicação de Edu com seus interlocutores, sejam tais casos em Libras ou Português.

3.1 Análise da produção de Edu no início da aquisição da linguagem (1;04)

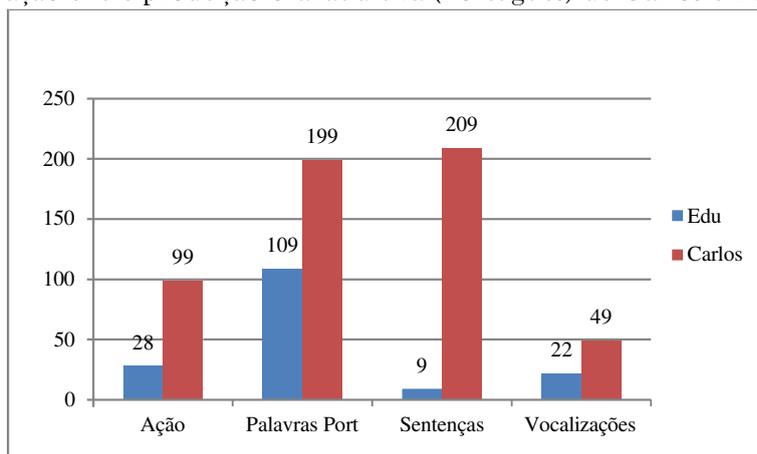
Na idade de 1;04, Edu interagiu com Carlos e a Mãe. Abaixo, seguem análises destes contatos linguísticos.

3.1.1 Análise da produção oral-auditiva (Português): Edu (1;04) e Carlos

O primeiro vídeo analisado foi de Edu (1;04) com o interlocutor Carlos: ouvinte, bilíngue em Português e Libras. Este vídeo possui aproximadamente 45 minutos. Nele, os envolvidos se comunicaram por Libras e Português, sendo que a última língua, foi a língua-alvo da sessão. Abaixo a análise relativa à produção em Português dos participantes.

Edu e Carlos tiveram a produção de todas as categorias orais-auditivas em Português. Como pode ser visualizado no gráfico 1, a produção oral-auditiva de Edu, apresenta uma alta produtividade de “Palavras Port” (109), e uma produção reduzida de “Sentenças Port” (9).

Gráfico 1. Comparação entre produção oral-auditiva (Português) de Carlos e Edu (1;04)



Fonte: Gomes (2018:83).

Esse resultado é esperado, uma vez que Edu está na fase inicial de aquisição e ainda não tem a maturidade linguística necessária para constituir “Sentenças” em uma proporção maior que “Palavras Port”. Neste sentido, é interessante ressaltar que o próprio fato de que há produção de “Sentenças” nesta idade mostra o desenvolvimento antecipado no estágio de aquisição (QUADROS; FINGER, 2017).

Como esperado, Carlos, por ser adulto e já possuir a aquisição linguística completa, ou seja, pelo fato de ter um desenvolvimento linguístico mais avançado que o de Edu, demonstra capacidade maior de produção de todas as categorias que a criança, especialmente no que diz respeito às “Sentenças”, já que produzir esta categoria é naturalmente mais difícil do que a categoria “Palavras Port”, (KAIL, 2013).

Corroborando esta percepção, a Tabela 1 mostra que o MLU relativo à produção em Português de Edu - 2,2 - é menor que o de Carlos - 3,0 -.

Tabela 1 - Produção do MLU em Português por indivíduo - Edu (1;04)

Pessoa	MLU
Edu	2,2
Carlos	3,0

Fonte: Gomes (2018:84).

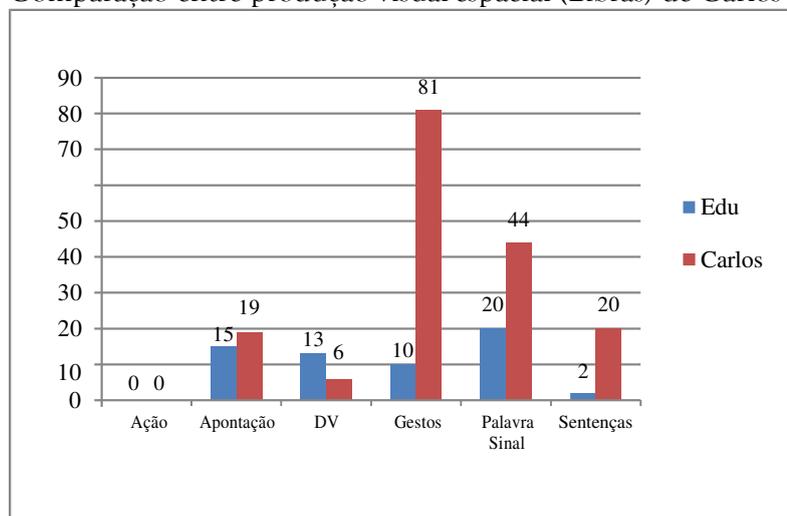
Também percebe-se que Carlos está adequando a sua produção ao nível de entendimento da criança, pois suas sentenças são relativamente curtas (MLU de 3,0), considerando-se o padrão adulto (MLU entre 3,0 e 7,0).

3.1.2 Análise da produção gesto-visual (Libras): Edu (1;04) e Carlos

O mesmo vídeo da seção anterior foi analisado também quanto à produção em Libras entre os participantes. Sobre a produção nesta modalidade, conforme as categorizações predefinidas, segue análise e observações abaixo.

Edu e Carlos tiveram produção em Libras, como sintetizado no gráfico 2. O uso de “Setenças” por Carlos já era esperado, já que o adulto tem fluência linguística também nesta língua, no entanto, percebe-se que a produção de “Setenças” não foi elevada – somente 20 – já que a língua alvo da sessão era o Português. Chama atenção o fato de que, ainda neste contexto de maior foco no Português, Edu, mesmo no início da idade de aquisição de linguagem, também foi apto a produzir “Setenças” em Libras, categoria perceptívelmetne mais complexa.

Gráfico 2. Comparação entre produção visual-espacial (Libras) de Carlos e Edu (1;04)



Fonte: Gomes (2018:86).

Observou-se de modo geral que a maior produção de Carlos foi de “Gestos”. Talvez esse fato possa estar relacionado ao fenômeno de “*Co-specch gesture*”: produção gestual associadas à fala em qualquer língua, como, neste caso, ao Português (KANTO, 2017). Além disso, pode-se verificar que as categorias “Apontação” e “Palavra Sinal” de ambos participantes se mostram correlacionadas, o que contrasta com o ocorrido com a categoria “DV”.

Esta diferença pode estar relacionada com o fato de que Edu está crescendo em um ambiente bilíngue bimodal, adquirindo ambas línguas. Os aspectos visuais e culturais destas línguas, como “DV”s, acabam se manifestando nas interações com interlocutores de ambas modalidades. Carlos, por outro lado, não teve uma educação bilíngue. Ele tem a Libras como sua segunda língua, faltando-lhe, talvez, alguns aspectos culturais da educação bilíngue que já são mais observados na produção de Edu.

A tabela 2 mostra o MLU em Libras dos sujeitos analisados.

Tabela 2- Produção do MLU em Libras de Edu (1;04) e Carlos

Pessoa	MLU
Edu	1,5
Carlos	2,4

Fonte: Gomes (2018:86).

Como é possível perceber na tabela 2, comparando-a à tabela 1, o MLU em Libras, de ambos os participantes, é menor que o MLU em Português. Cogita-se que esta distinção teria justificativas diferentes para cada interlocutor: enquanto o MLU maior em Português de Edu pode indicar uma preferência pelo uso desta língua devido à influência de seu interlocutor; Carlos, por outro lado, apresenta maior MLU nesta língua não só por tê-la ele próprio como L1, como porque esta era a língua alvo da sessão.

3.1.3 Análise da produção oral-auditiva: Edu (1;04) interagindo com a mãe

O segundo vídeo analisado foi de Edu (1;04) com a sua mãe: surda, bilingue em Português e Libras, e oralizada. Este vídeo também possui aproximadamente 45 minutos. Nele, a mãe se comunicou naturalmente, ou seja, sem intervenção dos pesquisadores, somente em Libras, havendo esta sido, portanto, a língua-alvo da sessão. Devido a isso, a análise da produção de Português dela não foi realizada. Abaixo a análise relativa à produção em Libras de ambos participantes, e de Português de Edu.

Edu utilizou todas as categorias orais-auditivas em Português, distribuídas da seguinte maneira: Ação (9), Palavras Port (96), Sentenças (18) e Vocalizações (7). Em termos absolutos, a maior produção foi da categoria “Palavras Port” (96) e a menor de “Oralizações” (7). Comparativamente, pode ser notado que as oralizações com Carlos foram mais frequentes do que com a mãe, podendo isso sugerir uma influência do interlocutor na produção da criança, já que a mãe de Edu não produziu Português durante esta filmagem.

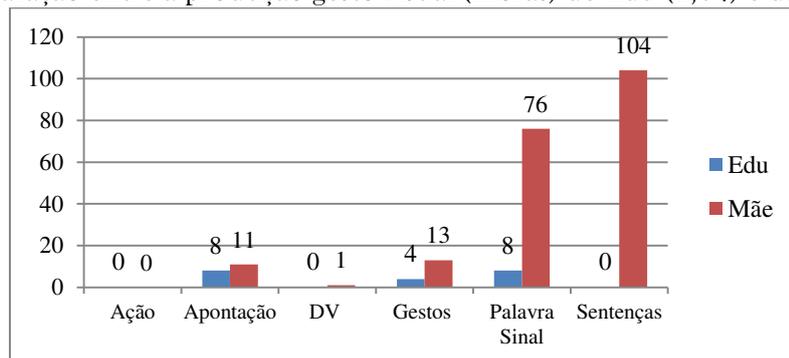
Edu contabilizou 2,8 de MLU em Português, um resultado elevado para a aquisição da linguagem, se analisado conforme os valores desenvolvidos por Brown (1994).

É interessante ressaltar que o valor de MLU de Edu interagindo com a mãe (2,8) foi maior do que aquele com Carlos (1,5). Apesar da influência de um interlocutor ouvinte resultar numa expectativa de produção mais complexa – medida por um maior MLU – em Português, pode-se notar que a influência trazida pela proximidade afetiva da mãe como interlocutora somada ao fato de a consciência por parte de Edu de que a mãe era oralizada e, portanto, compreendia a sua fala, produziram um efeito de produção de maior complexidade, já que Edu conversava mais aberta e fluentemente com a mãe, assim como previsto nos estudos de Grosjean (2001).

3.1.4 Análise da produção gesto-visual (Libras) de Edu (1;04) com a mãe

A seguir será analisada a produção gesto-visual (Libras) de Edu no mesmo vídeo de interação com a mãe. A caracterização desta produção foi distribuída segundo o gráfico abaixo.

Como pode ser visto, Edu não produziu “Ação”, “DV” e “Sentenças”. A maior produção da mãe foi de “Sentenças”, e a menor de “DV”. Uma relevante observação é que, apesar de Edu não produzir as mesmas categorias que a mãe, todas as que ele produziu, a mãe também o fez, demonstrando a influência do interlocutor.

Gráfico 3. Comparação entre a produção gesto-visual (Libras) de Edu (1;04) e da Mãe

Fonte: Gomes (2018:94)

O MLU da mãe foi de (3,2). Edu não produziu sentenças, por isso houve uma impossibilidade de calcular seu MLU.

3.2 Análise da produção de Edu no final da aquisição da linguagem (3;08)

Abaixo seguem as sessões analisadas de Edu (3;08) interagindo com Lara e com o pai. A primeira é monolíngue em Português, já o pai é surdo, tem Libras como L1 e é não oralizado.

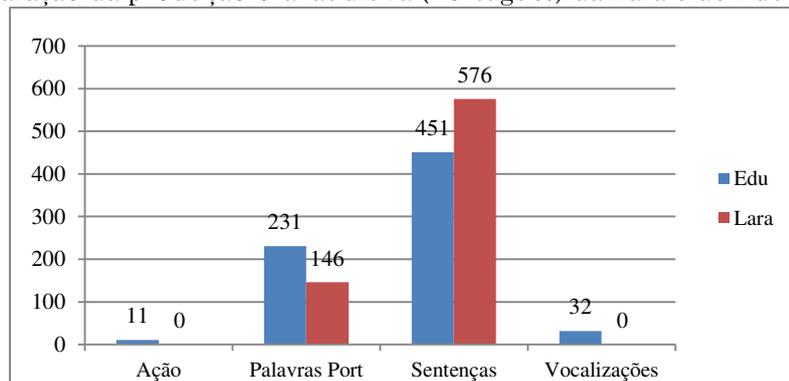
3.2.1 Análise da produção oral-auditiva (Português): Edu (3;04) com Lara

O primeiro vídeo nesta idade de Edu (3;04) mostra a interação desta criança com Lara. Edu produziu em Libras e Português, enquanto Lara produziu somente em Português, já que ela é monolíngue nesta língua. Esta seção é dedicada à análise do vídeo no que tange à produção de Português entre os participantes.

O gráfico 4 demonstra a categorização da produção dos participantes nesta língua. É possível notar que Edu produziu, em termos absolutos, maior *output* de “Sentenças” (451) e menor de “Ação” (11). Esse resultado era esperado, já que Edu está na fase final de aquisição da linguagem, onde a criança produz uma grande quantidade de sentenças (QUADROS; FINGER, 2017). As outras produções foram de “Vocalizações” (32) e “Palavras Port” (231).

Outra observação é que a criança continuou produzindo todas as categorias orais-auditivas estabelecidas na pesquisa, análogo ao que aconteceu quando ela tinha 1 ano e 4 meses

A figura 4 mostra que Lara produziu somente as categorias de “Sentenças” (576) e “Palavras Port” (146), sendo a produção da primeira composta por sentenças complexas e simples. A primeira língua da Lara é o Português, sendo assim, é normal essa alta produção sintática.

Gráfico 4. Comparação da produção oral-auditiva (Português) da Lara e de Edu (3;08)

Fonte: Gomes (2018: 101).

Edu produziu uma grande escala de “Sentenças”, mas em quantidade inferior que a Lara. Já a produção de “Palavras Port” por Edu foi maior do que aquela por Lara, o que também é considerado normal, já que a capacidade da criança de ordenar tais palavras em sentenças ainda está em desenvolvimento. Outra averiguação é que Lara não produziu todas as categorias, já Edu continuou produzindo, em menor escala, todas elas, diferente dos outros vídeos, nos quais Edu só produzia as categorias produzidas pelo interlocutor interagente.

A tabela abaixo mostra o MLU relativo à produção de Edu (2,3) e da Lara (4,0).

Tabela 3 - Produção do MLU por indivíduo (Edu com 3;08)

Pessoa	MLU
Lara	4,0
Edu	2,3

Fonte:Gomes (2018:102) .

O MLU da Lara foi praticamente o dobro de Edu, como já esperado, pois Edu está no final da aquisição da linguagem, mas ainda não completou o processo.

3.2.2 Análise da produção gesto-visual: Edu (Libras) com Lara

Esta seção dedica-se à análise da produção gesto-visual em relação ao mesmo vídeo da interação entre Edu e Lara. Como Lara é monolíngue em Português, não houve categorização da produção nesta modalidade de Laura, mas somente de Edu.

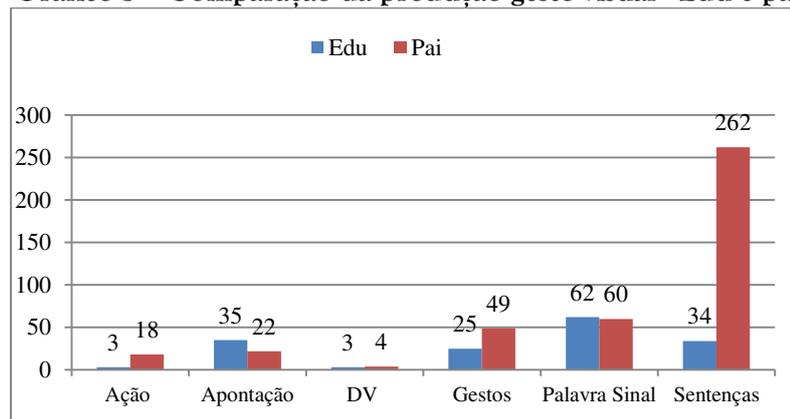
Edu produziu quatro categorias, sendo elas: “Apontação” (5), “DV” (1), “Gestos” (8), e “Palavras Sinal” (11). É interessante ressaltar que, mesmo Edu estando interagindo com uma pessoa ouvinte e monolíngue em o Português, existe produção de língua de sinais, em pequena quantidade, comprovando a existência da aquisição de ambas as línguas. Lara também produziu Palavras Sinais, mas somente três, mesmo sendo monolíngue. Emmorey et al. (2005) já notou esse tipo de acontecimento em monolíngues, que produziam de maneira inconsciente, pelo conhecimento prévio de alguns sinais, fato que não os tornava classificáveis como bilíngues.

O cálculo de MLU dos participantes não foi realizado pelo fato de ambos não terem produzido sentenças.

3.2.3 Análises gesto-visual (Libras): Edu (3;04) com o pai

O segundo vídeo nesta idade de Edu (3;04) mostra a interação desta criança com o pai que, diferentemente da mãe, não é oralizado. Edu produziu em Libras e Português, enquanto o pai produziu somente em Libras. Esta seção é dedicada à análise do vídeo no que tange à produção de Libras entre os participantes.

O gráfico 5 demonstra a produção de Edu e de seu pai. Nota-se que a produção de Edu abrangeu todas as categorias gestuais-visuais. Uma averiguação é que o pai também produziu as mesmas categorias que Edu, porém com uma maior proporção de “Sentenças” (262 do pai contra 34 de Edu), mostrando a natural maior fluência do pai.

Gráfico 5 - Comparação da produção gesto-visual - Edu e pai

Fonte: Gomes (2018:108).

O MLU em Libras de Edu foi de 2,1, fazendo com que a criança se enquadre no terceiro estágio de aquisição da linguagem (BROWN, 1973). O MLU do pai nesta mesma língua foi de 3,2.

Tabela 4 - Produção do MLU - Edu e pai

Pessoa	MLU
Edu	2,1
Pai	3,2

Fonte: Gomes (2018:109).

É importante notar que, comparativamente a todos outros interlocutores com quem Edu interagiu, e, tendo como base os gráficos de caracterização de produção e MLUs calculados, a sua produção de Português não só foi menor, com a sua produção de Libras foi maior, justamente quando ele interagiu com o pai, que tem como característica distinta dos outros interlocutores não ser oralizado, constatação esta que, mais uma vez, sugere a influência do interlocutor na produção linguística da criança.

4 Resultados e discussões

A seguir, serão apresentados os resultados e discussões das análises dos dados explicitados nas seções anteriores. A primeira análise, será sobre Edu e interagindo com Carlos; a segunda, Edu interagindo com a mãe; a terceira, Edu interagindo com o Pai, e por último Edu interagindo com a Lara.

4.1 Produção de Edu (1;04): Carlos e mãe

Com Relação a Edu interagindo com o Carlos e com a mãe no início da aquisição da linguagem, tendo 1;04 notou-se as seguintes considerações:

A. O *output* de Edu em relação à produção gesto-visual e oral-auditiva, no início da aquisição da linguagem, pode se encaixar no “Período Linguístico da Aquisição da Linguagem, estágio de uma palavra ou de um sinal, que acontece, por volta, de um ano” (QUADROS E FINGER, 2017, p. 60). Nesse período, geralmente, a criança começa a produzir palavras/sinais que têm relação com o meio ambiente, principalmente substantivos e verbos. (KAIL, 2013; QUADROS; FINGER, 2017).

B. A produção de palavras/sinais de Edu foi relacionada ao ambiente em que o vídeo estava sendo filmado, sendo que algumas palavras em PORTUGUÊS produzidas, por exemplo, foram “mãe”, “milho”, “carrinho”, itens que estavam presentes no vídeo. Similarmente, foi observado o

mesmo fenômeno em Libras. Alguns exemplos seriam “DORMIR”, “ELEFANTE” “HELICÓPTERO”. As autoras Quadros; Finger (2017) também argumentam que existe o processo de superestensão nessa fase, processo através do qual a criança aplica o reconhecimento de uma característica de um dado ser/objeto a demais seres/objetos que compartilham esta mesma característica. Edu, por exemplo, produziu palavras em PORTUGUÊS como “auauu”, “piupiu” com as quais poderia estar se referindo a diferentes animais, não necessariamente aqueles que produzem estes sons. Os dados também mostraram que houve a produção de vocalizações que estão relacionadas mais com a concordância e discordância no discurso, não sendo necessária a presença de uma palavra ou sentença específica para isso (KAIL, 2013). Já as ações produzidas podem estar relacionadas com a presença de contações de histórias no vídeo e brinquedos, proporcionadas pelo interlocutor, para manter a interação com a criança de forma lúdica.

C. Antes mesmo do esperado, Edu começou com 1;04 a produção de sentenças em PORTUGUÊS e Libras, fato que geralmente ocorre por volta de dois anos de idade (QUADROS, 1997; KAIL, 2013; QUADROS; CRUZ, 2011, QUADROS; FINGER, 2017). Nesta idade, normalmente, a criança não produz elementos de ligação (QUADROS; FINGER, 2017), mas, no caso de Edu, eles foram produzidos em sentenças PORTUGUÊS como “É MEU”.

D. Ainda antes do esperado, em Libras, Edu, nesta idade de 1;04, também produziu sentenças como “IX (apontar para interlocutor) SONO”. Segundo Quadros e Cruz (2011), a criança surda, de maneira geral, começa a aquisição dos pontos no espaço incluindo os interlocutores para a segunda pessoa (VOCÊ) somente aos dois anos de idade.

E. O MLU de Edu de Libras e de Português mostrou que ele está inserido no primeiro estágio de aquisição, em ambas as línguas, número que, segundo Brown (1973), é esperado, neste período, estar na faixa de valores maior que 1 e menor que 2. O critério de Brown foi concebido para analisar o desenvolvimento de crianças monolíngues, no entanto, o resultado do MLU de Edu parece ser compatível com esta faixa de valores.

F. Pode-se perceber que com um ano e quatro meses de maneira geral, a produção de Edu, em relação à aquisição de ambas as línguas, ocorre equivalentemente à produção de uma criança monolíngue, em várias perspectivas, como sinais, palavras, sentenças, MLU. Tal fato também ocorreu na pesquisa de Petitto (2003), onde as crianças Coda tiveram produção semelhante às crianças monolíngues. Portanto, demonstrou a aquisição bilíngue de Edu tanto em relação à Libras como no Português.

4.2 Sensibilidade de Edu (1;04): Carlos e mãe

Em relação à sensibilidade de Edu para com o interlocutor com quem interagiu no vídeo, foi possível realizar as seguintes observações:

Edu produziu as mesmas categorias orais-auditivas e visuais espaciais que o interlocutor Carlos;

Os dois (Carlos e Edu) usaram o Português como língua primária na sessão de filmagem;

A. Como esperado, a produção de Carlos foi maior em todas as categorias analisadas, com exceção da quantidade de DVs, que foi mais que o dobro maior no caso de Edu. Isso pode se dever às características da aquisição natural de Edu por ser filho de pais surdos, onde há um input de língua de sinais diário pelos pais resultando em um output mais visual (QUADROS, 2017);

B. Carlos teve um maior *output* oral-auditivo comparando com o visual-espacial, fato que também ocorreu com Edu;

C. A produção de MLU de Carlos foi maior na modalidade oral-auditiva, fato que também ocorreu com Edu;

Esses resultados demonstram que existe uma relação entre a produção da criança Coda com seu interlocutor. Esta sensibilidade permite averiguar que a aquisição de crianças sofre influência

das pessoas que estão ao seu redor e com quem interagem. No caso em questão, o fato de que foi possível traçar um paralelo da produção de Edu com Carlos, permite enxergar um fator de consequência entre estas produções a partir da exposição de Edu aos *inputs* de seu interlocutor, tanto nos tipos, quanto na quantidade e não somente em relação a fatores linguísticos como MLU, mas também às categorias orais-auditivas e gesto-visuais avaliadas.

Outras pesquisas já mostraram a sensibilidade de crianças Cudas em relação ao interlocutor (GROSJEAN 1989; NAVARRO, 2003; PETITTO, 2003; QUADROS; GOMES, 2013; LILLO-MARTIN et al., 2014; KANTO, 2017), mas o trabalho em questão tenta demonstrar de maneira mais detalhada essa influência através das observações oriundas do levantamento e tratamento estatístico classificatório dos dados transcritos.

Quanto à sensibilidade de Edu no que diz respeito à mãe, é possível estabelecer que, apesar da produção de Edu ter sido menor no que diz respeito à produção gesto-visual, ele conseguiu produzir elementos de todas as categorias produzidas pela mãe.

Na filmagem, houve uma maior produção de Português pelo Edu, pois ele sabia que a mãe compreendia o que ele estava falando, mesmo a mãe somente haver sinalizado, reforçando a ideia de que, já nessa idade, Edu teria uma preferência pela língua portuguesa, demonstrando que a língua do ambiente influencia a produção individual do sujeito bilingue (KANTO et al., 2013). Os adultos produziram as mesmas categorias entre si e, por sua vez, Edu produziu as mesmas categorias que adultos, às vezes, somente em menor quantidade.

4.3 Produção: Edu com Lara

Em relação a produção de Edu com Lara observou-se os seguintes aspectos:

A. O gráfico 4 mostrou as produções oral-auditiva e visual-espacial de Edu (3;08), quando estava interagindo com Lara. Nessa idade, como mencionado antes, Edu está na fase final de aquisição da linguagem, quando, normalmente, existe a produção de sentenças (QUADROS; FINGER, 2017). Foi demonstrado também o conhecimento em Português, pois Edu produziu sentenças complexas como “MEU PAPAÍ ESTÁ PEGANDO O CARRO”. Nessa sentença, há construção gramatical detalhada, constituída de sujeito e predicado, e também o uso de classes verbais complexas, como verbo de ligação e verbo no gerúndio. Ainda sobre a produção de sentenças, há uma dificuldade, pelo Edu, em conjugar verbos irregulares, como na frase “QUEM É O AZUL É EU”, sendo que a flexão gramaticalmente correta do segundo verbo “ser” nesta frase deveria ser “sou” e não “é”, fato que é normal durante o processo de desenvolvimento linguístico (QUADROS; FINGER, 2017).

B. Já a relação de Edu com a Lara na língua de sinais não ocorreu *output* de sentenças por Lara, já Edu continuou com a produção de sinais e apontação, como pode ser visto. Essas são características fundamentais, que demonstram que Edu está se desenvolvendo em ambas as línguas, podendo a sua produção se inserir no fenômeno de Interferência Dinâmica – explicada por Grosjean (1989) – quando uma língua, esporadicamente, é produzida com a outra por um ser bilingue. Esses dados também vão ao encontro dos resultados de Petitto (2003), que afirmam que a produção linguística tende a diminuir ou aumentar de acordo com o interlocutor envolvido. O *output* de Edu de sinais foi todo relacionado com os assuntos discutidos durante as sessões de gravação, como “PEQUENO”, “GRANDE”, “SOZINHO”, ou seja, com o meio ao qual a criança estava inserida, relação que também representa um fator esperado no desenvolvimento da aquisição: “dos três anos em diante, a criança fala sobre coisas do seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer” (QUADROS, 2011, p. 21).

C. O MLU de Edu em PORTUGUÊS observado na tabela 3 mostrou que ele se enquadra no quarto estágio de aquisição da linguagem, de acordo com Brown (1973). O processo de aquisição

geralmente varia, sendo completado, normalmente, aos cinco anos de idade. O MLU em PORTUGUÊS de Edu demonstra a produção normal de uma criança nessa idade, estando Edu iniciando a fase final da aquisição, que seria o quinto estágio.

4.3.1 Sensibilidade: Edu (3;08) com Lara

Como pode ser visto pelos dados, as observações sobre a sensibilidade de Edu em relação ao interlocutor são expostas a seguir:

- A. Edu produziu maior quantidade de palavras e sentenças do que as outras categorias, assim como a Lara;
- B. Assim como Lara, Edu usou o Português como língua primária na sessão de filmagem;
- C. Edu produziu pouquíssimo em língua de sinais, comparado com a produção em Português;
- D. Os fatores gramaticais como MLU, em relação a Edu foram maiores em Português do que em Libras. Portanto, esses resultados são mais uma forma de corroborar que aquisição da linguagem da criança sofre influência dos interlocutores interagentes nesse processo.

4.4 Produção: Edu (3;08) com o pai

Quanto a produção do Edu com o pai, foram observados os seguintes aspectos:

- A. O gráfico 5 corresponde às produções de Edu (3;08), quando estava interagindo com o pai. Nota-se que houve produção de todas as categorias de ambos participantes, no que tange à produção gesto-visual. Edu produziu sentenças negativas e também afirmativas, contendo apontação “TER NÃO HOMEM ARANHA” e “IX (figura do livro) VERDE”. Essas características sentenciais são correspondentes ao que ocorre com a produção de crianças surdas na idade de três anos, como pode ser visto a seguir:

A criança fala sobre o que ela está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela pode identificar coisas em figuras e livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças (QUADROS, 2011, p. 21).

- B. A autora discorre sobre as características da produção na aquisição da criança surda, sendo similares às da produção de Edu, pois essa produção teve relação com os objetos e pessoas, com a construção de sentenças curtas. Outra colocação de Quadros (2011) – que também traz relação à produção de Edu – é que as crianças surdas usam consistentemente pronomes e, inclusive, indicações espaciais, com referentes presentes no discurso. Nesse viés, há uma semelhança entre a aquisição de crianças surdas e a de Edu, porém em idade distinta, já que crianças surdas começam a ter este tipo de comportamento em uma idade menor, tipicamente aos três anos. Essa diferença de idade para obtenção do mesmo comportamento pode ser explicada pelo fato de que a pesquisa de Quadros (2011) ocorreu em um contexto natural de aquisição da criança com pais surdos e parentes surdos, onde, provavelmente, o *input* linguístico foi maior.
- C. No que tange à produção oral-auditiva, foram encontradas todas as categorias estabelecidas na pesquisa. O MLU de Edu, visto na tabela 4, foi de 3,7, ou seja, a criança se enquadra no quarto estágio da aquisição da linguagem (BROWN, 1973), sendo este um número muito próximo ao último estágio da aquisição – que seria 4. Isso é marcante, pelo fato de Edu estar próximo ao final da aquisição da linguagem, que acontece por volta dos quatro ou cinco anos (KAIL, 2013) e já estar produzindo um MLU considerável. Outra averiguação é a produção de sentenças por Edu

com algumas características como uma perfeita conjugação verbal, uso de preposição, negação e palavras complexas. Alguns exemplos de frases com estas características seriam: “EU AINDA NÃO TERMINEI”, “TENHO MEDO DE HIPOPÓTAMO”, “VOLTA PARA TU VER”.

Toda esta produção com alto grau de variabilidade e complexidade gramatical em Português são de extrema importância, uma vez que mostram que Edu está adquirindo esta língua regularmente, fato que vai ao encontro da pesquisa de Kanto et al. (2013), que dialoga que a criança bilíngue produz a língua majoritária do país, independente da língua falada pelos pais. Nesse sentido, assim como na pesquisa de Petitto (2013), é plausível afirmar que o bilinguismo não prejudica o desenvolvimento linguístico da criança em qualquer língua, mesmo se os pais produzirem somente uma delas, pois a criança, naturalmente, terá acesso à língua majoritária do país. Essas mesmas conclusões coincidem também com as da pesquisa de Chen Pichler et al. (2014), que aferiu que o desenvolvimento do inglês por Cudas era equivalente ao de crianças monolíngues, ocorrendo o mesmo no desenvolvimento do Português pelo Edu, em fase de aquisição da linguagem.

4.5 Sensibilidade: Edu com o pai

Existiu claramente uma sensibilidade de Edu em relação ao pai, sendo destacada em várias vertentes:

- A. Edu produziu todas as categorias gesto-visuais, assim como o pai;
- B. A língua primária de Edu foi a Libras, assim como o pai, como esclarecido por Quadros (2017), a língua primária da criança pode variar, e os dados com o pai, em diversas categorias, mostram que o interlocutor interfere nesse processo;
- C. Edu diminuiu a produção de Português, quando comparado a outros interlocutores e aumentou a produção de Libras.
- D. A quantidade de produção nas categorias, foi similar à do pai, com exceção de sentenças, que exige um conhecimento linguístico maior;
- E. Edu produziu a maior quantidade de MLU vista na pesquisa, em relação à língua de sinais

Nesse sentido, no caso da interação de Edu com o pai mostrou destaque em comparação àquelas com outros interlocutores tanto em quantidade quanto em categorias de produção linguísticas. A influência do interlocutor já havia sido demonstrada em pesquisas anteriores na área de Aquisição da Linguagem (NAVARRO, 2003; PETITTO et al., 2003; LILLO-MARTIN, 2014; CHEN PICHLER et al., 2014), porém, tentou-se nesta pesquisa demonstrar tipicamente esta influência. Um fator para tal sensibilidade ser maior com o pai, quando comparado com outros interlocutores, como a mãe, já que ambos são surdos, é que o pai sinaliza com Edu em todos os momentos de contato diário, e nunca utiliza do recurso da oralização, diferente da mãe, que eventualmente utiliza-o.

Outra constatação observada a partir dos dados analisados é que Edu consegue manter um *output* linguístico da língua de sinais com o pai, com o modo bilíngue, tema explorado na pesquisa de Grosjean (2001) a qual esclareceu que a língua primária de Edu passou a ser a língua de sinais com o pai. Nesse sentido, a influência linguística foi claramente identificada.

4.6 Análise da comparação das produções: Edu (3;08) com Lara e pai

Ao comparar as produções do Edu com a Lara e o pai, observou-se os seguintes pontos:

A. Edu produziu todas as categorias com o pai em relação à produção gesto-visual, em contraste de somente algumas na interação com Lara. Isto demonstra que, mesmo o pai utilizando somente Libras para se comunicar, Edu foi capaz de produzir em ambas as línguas, demonstrando que a língua de sinais não bloqueou a sua produção em Português. É interessante notar que o *output* de Edu em Libras com o pai foi muito maior do que com Lara – que utiliza somente o Português para se comunicar –, mais uma vez, demonstrando a influência do interlocutor no output da criança Coda. O fato de Edu não ter produzido todas as categorias gramaticais em Libras com Lara não mostra um bloqueio da produção de Libras já que a produção dessa língua de fato ocorreu, porém em menor quantidade.

B. Já em relação à produção oral-auditiva, todas as categorias foram produzidas pelo Edu com ambos os interlocutores. É perceptível, no entanto, a maior produção de Português na interação com Lara, já que ela produzia muito mais Português do que o pai, o que, novamente, demonstra a influência do interlocutor no output linguístico de Edu.

C. Esta produção mista, corroborando com a conclusão de que Edu está, de fato, adquirindo ambas as línguas, com um *output* bilíngue, assim como ocorrido nas pesquisas de Chen Picler et al. (2014) com outras crianças Coda.

D. Na interação com o pai é explícito que o interlocutor está influenciando na produção da criança, devido ao fato de Edu diminuir a produção do Português e aumentar a produção de Libras, transformando-a, quantitativamente, na língua primária da seção, na interação com o pai. Esse processo corresponde com a pesquisa de Lillo-Martin et al. (2014). Semelhantemente, o inverso ocorreu com a interlocutora Lara. Sendo assim, independentemente dos interlocutores interagentes, Edu continuou produzindo ambas as línguas em diversas categorias e quantidades. Isso reforça a teoria de um modelo linguístico único, contemplado pelos autores Emmorey et al. (2008) e Lillo-Martin et al. (2013), englobando o modelo monolíngue, adicionando-lhe somente fatores de outra língua, sendo elas adquiridas ao mesmo tempo, sendo combinadas por meio da síntese das línguas (ver mais detalhes em Lillo-Martin et al. 2016).

5 Considerações finais

No presente trabalho, foi analisada a aquisição bilíngue bimodal de uma criança Coda, chamada ficticiamente de Edu, em duas idades distintas - 1;04 e 3;08 -, abrangendo o início e final do processo de aquisição da língua. Esta análise foi conduzida através do estudo de registros realizados em diferentes sessões de vídeo, no contexto do projeto BIBIBI, demonstrando a interação desta criança com diferentes interlocutores, de diferentes contextos linguísticos, com a intenção de se compreender a relação do *output* linguístico de Edu com os *inputs* dos interlocutores nas línguas dominadas por eles. Para tal finalidade, foram analisadas as produções oral-auditivas e gestuais-visuais nestes vídeos tanto da criança, nas idades mencionadas, quanto de seus interlocutores – mãe, Lara, pai e Carlos –, sendo eles surdos ou ouvintes, monolíngues ou bilíngues, oralizados ou não oralizados. Estas análises contaram com a categorização dos elementos de ambas as produções oral-auditiva e gesto-visual, além do cálculo de MLU entre os participantes de cada interação linguística.

Como resultado, foi possível perceber a influência do interlocutor na produção da criança, em ambas modalidades linguísticas, tanto no que tange ao tipo de produção quanto à sua quantidade. Além disso, é interessante ressaltar que Edu produziu em ambas línguas – Português e Libras – independente da(s) língua(s) que o interlocutor dominava, demonstrando, deste modo, seu desenvolvimento bilíngue bimodal.

Agradecimentos

Agradecemos à *National Institute of Health* (NIH) que financiou a coleta de dados de Cudas, entre eles, do EDU, sujeito desta pesquisa (NIH#R01DC009263) e à CAPES pelo financiamento da bolsa de mestrado de Bianca Sena Gomes.

Referências

- AUGUSTO, M.R.A. Teoria gerativa e aquisição da linguagem. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 13, pp. 115-120, 1995.
- BROWN, R. *A first language: The early stages*. Harvard U. Press, 1973.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, v. 15, n. especial, 1999.
- CHOMSKY, N. Syntactic structures. In: CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. 3. ed. São Paulo: Ed UNESP, 2009. Tradução de Roberto Leal Ferreira.
- CHOMSKY, N. Linguistics and cognitive science: Problems and mysteries. *The Chomskyan Turn*, pp. 26-53, 1991.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.B.; THOMPSON, R. Bimodal bilingualism: code-blending between spoken English and American Sign Language. In: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press Somerville, MA, 2005. pp. 663-673.
- EMMOREY, K. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 11, n. 1, pp. 43-61, 2008.
- EMMOREY, K. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological science*, v. 19, n. 12, pp. 1201-1206, 2008.
- GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. In: NICOL, J. (Ed.) *One mind, two languages: bilingual language processing*, v. 122, 2001.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
- GROSJEAN, F. Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. In: PARASNIS, Ila. *Living with two languages and two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. pp. 20-37.
- GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, v. 36, n. 1, pp. 3-15, 1989.
- GROSJEAN, F. The right of the deaf child to grow up bilingual. *Revista da FENEIS*, v. 2, n. 6, pp. 26-27, Rio de Janeiro, 2000.
- KAIL, M. *Aquisição da linguagem*. Traduzido por Marcos Marcionilo. Editora: Parábola. São Paulo, 2013.
- LILLO-MARTIN, D.; DE QUADROS, R.M.; PICHLER, D. C. The development of bimodal bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, v. 6, n. 6, pp. 719-755, 2016.
- LILLO-MARTIN, D. et al. Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in Psychology*, v. 5, pp. 154-167, 2014.
- LILLO-MARTIN, D. The point of view predicate in American Sign Language. In: *Language, gesture, and space*. Psychology Press, 2013. pp. 165-180.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, pp. 1-22, 2009, São Paulo: LAEL/PUC-SP.

- OLIVEIRA, A.M.R. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilíngues. *Educação & Comunicação*, pp. 86-101, 2001.
- QUADROS, R. M. *Educação dos Surdos: Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, R. M. de et al. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, 2016.
- QUADROS, R. M.; CHRISTMANN, K.; DOMINGOS, F.K.P.; OLIVEIRA, J.S. O Software ELAN como Ferramenta para Transcrição, Organização de dados e Pesquisa em Aquisição da Língua de Sinais. In: IX Encontro do CELSUL. *Anais [...]*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, out. 2010.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C, R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A.L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear. *Revista virtual de estudos da linguagem*, v. 10, n. 19, pp. 185, 2012.
- QUADROS, R. M.; GOMES, B.; Efeito do input na produção bilíngue bimodal de uma criança coda. *Revista Video Registros em Libras*. Florianópolis, 2013.
- QUADROS, R. M.; FINGER, I.; *Teoria da Aquisição da Linguagem*. Florianópolis. 3. ed. Editora UFSC, 2017.
- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 11, pp. 139-160, 2017.
- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Early effects of bilingualism on WH-question structures: Insight from sign-speech bilingualism. *Proceedings of GALA 2011*, pp. 300-308, 2013.
- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue?. *Letras de hoje*, v. 48, n. 3, pp. 380, 2013.
- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, D.C. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, 2014.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; MASSUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, pp. 32-51, 2000.

Recebido em: 30/09/19

Aceito em: 07/11/19

HISTÓRIAS LINGUÍSTICAS DE SURDOS BILÍNGUES DO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS

LINGUISTICS HISTORIES OF BILINGUAL DEAF PEOPLE OF THE PAIR LIBRAS-PORTUGUESE

Giselli Mara Silva⁶⁹

RESUMO: Uma das características de bilíngues é a diversidade de perfis de proficiência e uso das línguas, o que se acentua no caso de surdos, já que as condições de acesso e exposição às línguas são bastante heterogêneas (GROSJEAN, 2008). Essas condições de acesso e exposição às línguas estão ligadas a inúmeros fatores, tais como as questões biológicas que cercam a surdez e as condições sociais, linguísticas e educacionais da pessoa surda. Considerando essa diversidade de perfis, o objetivo deste trabalho é fazer uma descrição de surdos bilíngues do par Libras-português no tocante a aspectos de sua história linguística e seus perfis de proficiência em Libras. A pesquisa baseia-se numa visão de bilinguismo pautada no uso das línguas (GROSJEAN, 2008, por exemplo), bem como em trabalhos sobre o bilinguismo dos surdos (MAYBERRY, 2007; PLAZA-PUST, 2012, 2014, entre outros). O estudo envolveu a aplicação de um questionário on-line para 100 surdos. A análise dos dados aponta que a maioria dos participantes da pesquisa é composta de surdos pré-linguais, pessoas com surdez severa ou profunda e confirma a altíssima variação na idade de contato com a Libras. Os principais contextos de aquisição da língua de sinais foram a escola, seguida das associações e cursos de Libras. A maioria dos participantes tem mais de 7 anos de contato com a comunidade surda. A maioria declarou ótimas habilidades de uso da Libras, com notas de 9 a 10 nas habilidades de sinalizar e compreender a sinalização. O artigo discute implicações da pesquisa para a definição de políticas linguísticas e a necessidade de construção de instrumentos de avaliação objetiva da proficiência em Libras.

Palavras-chave: Bilinguismo dos surdos; histórias linguísticas; idade de aquisição; proficiência em língua de sinais; questionário linguístico.

ABSTRACT: One of the characteristics of bilinguals is the diversity of proficiency profiles and language use, which is accentuated in the case of deaf people, since the conditions of access and exposure to the languages are rather heterogeneous (GROSJEAN, 2008). These conditions of access and exposure to the languages are linked to innumerable factors, such as the biological issues that surround deafness and the social, linguistic and educational conditions of the deaf person. Considering this diversity of profiles, the goal of this study is to produce a description of bilingual deaf people of the pair Libras-portuguese regarding aspects of their linguistic history and their profiles of proficiency in Libras. The research is grounded on an understanding of bilingualism based on the usage of the languages (GROSJEAN, 2008, for example), as well as on studies about the bilingualism of deaf people (MAYBERRY, 2007; PLAZA-PUST, 2012, 2014, among others). The study involved the administration of an online questionnaire to 100 deaf participants. Analysis of the data shows that the majority of the participants is composed of pre-lingual deaf people, people with severe or profound deafness and confirms the high variability in age of exposure to Libras. The main contexts of acquisition of sign language were schools, followed by the associations and Libras courses. Most participants have more than 7 years of contact with the deaf community. The majority declared great Libras usage skills, with grades 9-10 for signing and perceiving signs. This paper discusses the research implications for the definition of linguistic policies and the necessity of creating instruments for the objective assessment of proficiency in Libras.

Keywords: Bilingualism of the deaf; linguistic history; age of acquisition; proficiency in sign language; language questionnaire.

1 Introdução

Uma das características de bilíngues é a diversidade de perfis de proficiência e uso das línguas (GROSJEAN, 1998), o que se acentua no caso de surdos, já que as condições de acesso e exposição às línguas são bastante heterogêneas (GROSJEAN, 2008; PLAZA-PUST, 2014). Essas

⁶⁹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - FALE-UFMG. Professora adjunta na área de Libras da FALE-UFMG e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição.

condições de acesso e exposição às línguas estão ligadas a inúmeros fatores, tais como as questões biológicas que cercam a surdez, como o período de ocorrência e o grau da perda auditiva, além dos aspectos relativos à situação social, linguística e educacional das pessoas surdas, como a língua falada pelos pais em casa, as oportunidades de contato com outras pessoas surdas e o acesso a serviços de saúde e de educação. Essa diversidade de perfis de bilíngues surdos, conforme argumenta Plaza-Pust (2014) clama por uma visão mais flexível de bilinguismo e traz desafios no que tange ao desenvolvimento de pesquisas e de propostas educacionais que atendam efetivamente esses diferentes aprendizes.

Considerando então essa diversidade de experiências dos bilíngues surdos, desenvolvemos uma pesquisa informada por uma visão de bilinguismo mais ampla, em que, além da proficiência, são consideradas também questões relativas às preferências e aos padrões de uso das línguas como um fator-chave para compreender os perfis dos bilíngues (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013; LUK; BIALYSTOK, 2013). Essa pesquisa envolveu a elaboração e a aplicação de um questionário linguístico e teve como objetivo descrever os perfis linguísticos dos surdos considerando inúmeras dimensões do bilinguismo, como a história linguística desses bilíngues, sua proficiência, seus padrões de uso das línguas e as atitudes linguísticas (SILVA, 2018a). Neste artigo⁷⁰, pretendemos fazer uma descrição de aspectos relativos à história linguística de surdos bilíngues e aos perfis de proficiência na língua de sinais (LS), buscando contribuir com uma compreensão mais acurada da situação de bilinguismo vivida por eles, especialmente no que tange às condições de acesso às línguas e aos riscos de isolamento ou privação linguística presentes devido a questões biológicas e sociais que cercam a surdez.

Assim, na seção 2, fazemos uma apresentação geral sobre o bilinguismo dos surdos e suas especificidades e tratamos da questão do acesso às línguas e do impacto no fator idade no desenvolvimento da proficiência em LS. Na seção 3, apresentamos o método, descrevendo os participantes e os procedimentos usados para a coleta de dados, especialmente o questionário linguístico. Na seção 4, desenvolvemos a análise dos dados e a discussão dos resultados. Finalizamos o artigo com as considerações finais, refletindo sobre algumas implicações da pesquisa para a definição de políticas linguísticas e a necessidade de construção de instrumentos de avaliação objetiva da proficiência em Libras.

2 O Bilinguismo dos surdos

O Bilinguismo dos surdos é um tipo de bilinguismo de minoria em que se utiliza geralmente a LS da comunidade surda local e a língua majoritária, seja na modalidade escrita e/ ou falada (GROSJEAN, 1992, 2008)⁷¹. Apesar de as comunidades surdas fazerem uso da LS e da língua majoritária ao longo de sua história, a condição de bilinguismo vivida por essas comunidades foi reconhecida somente recentemente (ANN, 2001; GROSJEAN, 2008) em decorrência também do reconhecimento das LS nas pesquisas em Linguística (por exemplo, STOKOE, [1960] 2005).

Grosjean (2008) afirma que visões de bilinguismo mais restritas, pautadas exclusivamente na proficiência dos indivíduos, impedem a compreensão acerca das inúmeras situações de bilinguismo vividas por diferentes pessoas e grupos sociais ao redor do mundo. Esse autor define o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana e reafirma a importância de se considerar o bilíngue vai desenvolver a proficiência nas línguas conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas em diferentes domínios de uso. A partir dessa visão de bilinguismo, pode-se

⁷⁰ Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado da autora (SILVA, 2018a), desenvolvida sob orientação do professor Ricardo Augusto de Souza no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁷¹ Apesar de estarmos focando neste texto numa situação de bilinguismo que envolve uma LS e uma língua majoritária, os surdos e as comunidades surdas podem viver outras situações de bilinguismo. Ver, por exemplo, o trabalho de Morales-López e colaboradores (2002).

perfeitamente compreender os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS da comunidade surda e a língua majoritária, bem como observar como as histórias desses indivíduos e seus padrões de uso terão impacto no desenvolvimento da proficiência nas línguas. Cabe ressaltar, porém, que o tipo de bilinguismo vivido pela comunidade surda apresenta algumas especificidades relacionadas ao uso de duas línguas de modalidades diferentes e à condição da surdez.

Como se disse na introdução, assim como os bilíngues ouvintes, os bilíngues surdos são bastante diversos, desenvolvendo conhecimentos e usos diversos de suas línguas. Porém, no caso dos surdos, alguns aspectos interferem nessa diversidade, tais como: (i) o nível de perda auditiva - surdez leve, moderada, severa e profunda (cf. revisão de PASSOS, 2009) e o período de ocorrência da surdez, ou seja, se foi antes, durante ou depois do desenvolvimento da linguagem oral⁷²; (ii) o acesso a serviços de saúde, como o tratamento fonoaudiológico; (iii) a língua usada na infância, sendo que os surdos com pais surdos têm oportunidades de aquisição da LS como língua materna; (iii) o tipo de educação, ou seja, o acesso a escolas oralistas ou escolas bilíngues; entre outros (MAYBERRY, 2007; GROSJEAN, 1992, 2008).

Outra especificidade do bilinguismo dos surdos diz respeito aos padrões de uso das línguas e das modalidades envolvidas (sinais, escrita e fala). Por exemplo, os surdos brasileiros podem usar a Libras em interações face a face e também podem escrevê-la devido ao desenvolvimento recente de um sistema de escrita de sinais - conhecido como *SignWriting* que vem, progressivamente, deixando de ser usado somente nos meios acadêmicos (ver, por exemplo, CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012). Os surdos podem também aprender a falar o português, por meio de tratamento fonoaudiológico, e geralmente aprendem a escrita dessa língua quando da entrada na escola. Além disso, os surdos podem usar sistemas de representação manual da língua oral, dando origem a versões sinalizadas das línguas majoritárias⁷³. Além disso, surdos e ouvintes bilíngues de uma LS e uma língua falada desenvolvem padrões de mescla específicos desse tipo de bilinguismo (ver, por exemplo, EMMOREY et al., 2008; QUADROS, 2017).

Finalmente cabe destacar que, mesmo que os surdos tenham oportunidades de aprendizagem da língua oral e façam uso dessa língua no cotidiano, a forma como esse uso tem impacto no desenvolvimento de sua proficiência é bastante diferente de uma pessoa ouvinte. Como explica Grosjean (2008), para os bilíngues surdos, certas habilidades na língua majoritária podem não ser nunca completamente desenvolvidas, como é o caso da produção oral. Além disso, a leitura labial é considerada um meio de comunicação pouco consistente e confortável para os surdos⁷⁴.

2.1 A questão do acesso às línguas

Uma questão altamente sensível para a comunidade surda é o acesso à LS e à língua majoritária, já que cerca de 95% das pessoas surdas nascem em lares ouvintes⁷⁵ onde não se utiliza a LS, mas sim uma língua falada não plenamente acessível para a pessoa surda tendo em conta seu

⁷² Embora haja divergências entre diferentes teorias de aquisição da linguagem, adotou-se uma classificação da surdez em pré-lingual - instalada antes dos 2 anos; peri-lingual, instalada entre 2 e 4 anos; pós-lingual - estabelecida após os 4 anos (DUMONT, 1997 *apud* CARNEIRO, 2011).

⁷³ Ainda que no Brasil o uso desses códigos manuais seja menos comum e menos sistematizado, há o uso do chamado "português sinalizado", que é um sistema artificial que usa o léxico da LS na estrutura sintática do português, bem como sinais inventados para representar elementos gramaticais do português (QUADROS, 1997a; GOLDFELD, 2002).

⁷⁴ "Também outras fontes indicam as poucas possibilidades oferecidas pela leitura labial, considerada 'a menos consistente das possibilidades de comunicação para pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos'. (Gallaudet College, 1984)" (BOTELHO, 1999, p.2).

⁷⁵ Apesar de essa porcentagem ter sido estimada nos Estados Unidos (SCHIEN; DELK, 1974 *apud* MAYBERRY, 2007), é comum que pesquisadores de outros países tomem essa estimativa como referência.

impedimento auditivo. Sendo assim, o acesso dos surdos a essas duas línguas vai depender de medidas apropriadas de suporte (PLAZA-PUST, 2012, 2014). Comparativamente a outros tipos de bilinguismo de minorias, em que a língua da casa pode ser adquirida como primeira língua (L1), a maioria dos surdos não terá a oportunidade de ter a LS como língua materna, já que tem pais ouvintes. Plaza-Pust (2012) explica que as noções de L1 e língua materna são associadas geralmente a critérios de idade (a primeira língua adquirida) e ambiente (a língua da casa), sendo assumido o acesso pleno às línguas. Porém, no caso dos surdos a questão da “acessibilidade” torna-se um critério fundamental na definição de qual língua será considerada a L1 da pessoa surda, já que a LS poderá ser adquirida pelas pessoas surdas por meio da visão, o que não é plenamente possível no caso da língua falada.

Com exceção das crianças surdas filhas de pais surdos sinalizadores, que poderão adquirir a LS como língua materna, para a maioria dos surdos, a aquisição da LS vai se dar quando no ingresso em escolas ou em projetos educacionais onde haja outros surdos ou professores fluentes na LS, ou mesmo mais tardiamente no contato com outras pessoas surdas nos espaços dos movimentos surdos (associações, federações, etc.) ou em outros ambientes (igrejas, por exemplo). Considerando então as questões culturais e biológicas que cercam a surdez, Mayberry (2007) destaca como, diferentemente das crianças ouvintes, as pessoas surdas apresentam uma altíssima variação na idade de início de exposição a sua L1, sendo bastante comum entre os surdos o relato de longos períodos de certo nível de privação ou isolamento linguístico. É comum, inclusive, devido às necessidades comunicativas e à falta de uma língua acessível nos lares ouvintes, que os surdos desenvolvam um sistema gestual individual, chamados de “sinais caseiros”, para se comunicarem com sua família (GOLDEN-MEADOW, 2003 *apud* QUADROS; CRUZ, 2011) e, somente num momento posterior em suas vidas - na adolescência ou mesmo na idade adulta, esses surdos venham a adquirir a LS. Esse atraso na aquisição da L1 terá impacto em vários níveis de desenvolvimento desses indivíduos, inclusive na aquisição e processamento das línguas, como discutiremos mais detalhadamente adiante.

Além da falta de acesso a serviços de atendimento às pessoas surdas ou mesmo o diagnóstico tardio da deficiência auditiva, as situações de atraso significativo na aquisição da L1 vivido pela maioria das pessoas surdas podem ocorrer devido a uma opção inicial dos pais pela aprendizagem da língua oral por meio da fonoterapia, seguindo orientações de profissionais da saúde sem formação na área da LS (QUADROS; CRUZ, 2011). Porém, alguns surdos têm níveis de perda auditiva que não possibilitam um bom desenvolvimento da fala, além do longo tempo demandado para a aprendizagem da fonoarticulação.

Observa-se, com isso, que as escolhas terapêuticas e/ ou educacionais dos pais, na maioria dos casos, são informadas por uma visão clínica da surdez (SKLIAR, 1997) que vê a LS como um instrumento compensador da deficiência auditiva. Somam-se a essa visão clínica, crenças advindas de uma visão equivocada sobre a própria condição de bilinguismo. Como explica Grosjean (2008), devido a uma visão fracionada do bilinguismo - que considera a pessoa bilíngue como dois monolíngues ao invés de concebê-la como um falante com suas próprias características - constantemente sugerem-se consequências negativas do bilinguismo em termos cognitivos e comportamentais. Tal situação se agrava no caso dos surdos, já que, apesar do reconhecimento das LS na Linguística, ainda há muito preconceito em relação ao uso de uma língua espaço-visual associado a uma incompreensão acerca das possibilidades do surdo no desenvolvimento da proficiência em suas duas línguas. Em resposta a esses questionamentos, nos últimos anos, várias pesquisas têm sido conduzidas no sentido de mostrar que o bilinguismo não seria danoso às crianças surdas, mas, ao contrário, traria benefícios no que tange à possibilidade de exposição precoce e natural a uma língua visual, que proveria acesso a estruturas linguísticas abstratas e potencialmente poderia servir de andaime para a aprendizagem subsequente de outras línguas (CRUZ; PIZZIO; QUADROS, 2015; DAVIDSON; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2013; MAYBERRY, 2007).

A título de ilustração, é interessante observar o caso das crianças surdas com implante coclear⁷⁶ (IC). Davidson, Lillo-Martin e Pichler (2013) avaliaram os resultados em inglês falado de crianças surdas usuárias de IC, que têm pais surdos, mostrando que essas crianças têm desempenho em inglês comparável ao de crianças ouvintes também filhas de pais surdos em várias medidas (vocabulário, sintaxe, habilidades linguísticas gerais, etc.). Os autores concluem que a exposição precoce à LS (e consequentemente, ausência de privação linguística) provê acesso a estruturas linguísticas abstratas que têm o potencial de oferecer benefícios para a aprendizagem posterior de outra língua – no caso, o inglês falado. Os autores reafirmam que não há desvantagem para as crianças com IC na exposição precoce à LS. Também há estudos que focam na relação entre as habilidades em LS e o desenvolvimento de habilidades na língua majoritária escrita. No contexto americano, vários estudos têm apontado uma relação positiva entre habilidades em LS e habilidades de leitura em inglês como L2 (HOFFMEISTER, 2000; STRONG; PRINZ, 2000). Por sua vez, Mayberry (2007) aponta o impacto da exposição precoce à LS no desenvolvimento das habilidades em inglês escrito. No Brasil, um estudo de S. Silva (2016) também traz evidências sobre a relação positiva entre a exposição à LS em ambientes educacionais e o desenvolvimento da compreensão leitora em português no caso de estudantes surdos do ensino médio.

Tendo constatado a importância da aquisição de uma LS pelas crianças surdas em tempo e condições ideais, passemos agora à questão do acesso à língua majoritária, o qual vai ser determinado por várias escolhas e contingências vividas pelas pessoas surdas e suas famílias, inclusive o acesso a serviços de saúde e educação. No caso da língua oral, a exposição vai depender do nível de acesso ao sinal da fala (ORMEL; GIEZEN, 2014), o que está relacionado ao grau de surdez e ao uso de aparelhos de amplificação ou ao uso de implante coclear. O aprendizado efetivo da fala então para muitos surdos vai se iniciar somente com o tratamento fonoaudiológico e sofrerá influência de variados fatores, tais como idade de diagnóstico e de início do tratamento, tipo e grau de surdez, tempo de duração do tratamento, etc. (DELGADO-PINHEIRO; ANTONIO; BERTI, 2010).

No que tange à língua majoritária escrita, o acesso será determinado por questões sociais e educacionais. Plaza-Pust (2012) destaca o papel proeminente que a educação assume no caso dos surdos, sendo importante a reflexão sobre como a educação responde às necessidades linguísticas desses estudantes. Uma questão-chave nesse processo é a aquisição de sistemas de escrita fonográficos sem o conhecimento da língua falada (ver revisão de MUSSELMAN, 2000). No contexto brasileiro, de modo geral, muitos pesquisadores assumem que a criança surda aprenderá a língua escrita por meio da mediação da LS, sem necessidade de desenvolver a oralidade, assumindo a autonomia da língua escrita em relação à fala (por exemplo, FERNANDES, 1999). Mais recentemente, vem-se discutindo também vantagens cognitivas para a criança surda do processo de alfabetização na escrita de sinais para um posterior processo de alfabetização na língua majoritária (por exemplo, QUADROS, 1997b). Porém, na esmagadora maioria dos casos, os estudantes surdos serão alfabetizados em sua L2, o que se converte num desafio para professores e alunos que precisam ensinar/ aprender concomitantemente uma L2 e sua modalidade escrita. É digno de menção a esse respeito que inúmeros trabalhos no Brasil vêm denunciando os baixos níveis de letramento das pessoas surdas (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO 2007; G. SILVA, 2010; S. SILVA, 2016, entre outros).

⁷⁶ “O implante coclear, ou mais popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de surdez profunda que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais. [...] Assim o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro.” (Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, s/d) Disponível em: <http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5> Acesso em: 22 de nov. de 2016.

Em relação ao tipo de escola frequentado pelos surdos e a relação com a aprendizagem das línguas, os estudos conduzidos por Capovilla e colaboradores (ver revisão apresentada por CAPOVILLA, 2008) apontam que as escolas especiais, onde os surdos têm contato com outros surdos e professores sinalizadores, são mais eficientes em desenvolver competências em Libras, assim como competências em leitura e escrita em português. S. Silva (2016) também aponta a importância de ambientes educacionais bilíngues que favoreçam a aquisição da Libras e do português escrito e abordem aspectos formais de ambas as línguas.

Como se pode depreender ao longo desta exposição, a partir de seu nascimento, a criança surda pode viver experiências muito diversas de acesso e exposição à LS e à língua majoritária, podendo inclusive passar por privação linguística (MAYBERRY; EICHEN, 1991; GOLDFELD, 2002, entre outros). Com isso, o bilinguismo tem sido reivindicado como um direito das pessoas surdas, considerando a importância de se adquirir em tempo e condições ideais uma L1 e, posteriormente, poder aprender a língua majoritária de seu país. Assim, tendo em conta a importância da idade de exposição à L1 para a pessoa surda, passamos agora a examinar esse fator de forma mais detalhada.

2.1.1 O papel do fator idade no bilinguismo dos surdos

Como se mostrou na seção anterior, os contextos de aquisição da LS e da língua majoritária pelas pessoas surdas são altamente complexos, sendo que os conceitos de L1 e língua materna, assim como os conceitos de língua nativa e não-nativa, podem não ser diretamente aplicáveis sem se considerarem as especificidades do bilinguismo dos surdos (COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; PLAZA-PUST, 2012; ORMEL; GIEZEN, 2014). Uma das principais diferenças dos surdos em relação a outros grupos de bilíngues diz respeito à alta variação na idade de aquisição da L1, sendo encontrados surdos nativos da LS, surdos que adquiriram LS como L1 na infância ou mais tardiamente, e também surdos que adquiriram a LS como L2 (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011). Boudreault e Mayberry (2006), por exemplo, considerando o perfil dos 30 surdos de seu estudo cuja idade de exposição à L1 variou de desde o nascimento até os 13 anos de idade, classificaram os participantes como: (i) aprendizes nativos (*native learners*) – adquiriram a LS desde o nascimento; (ii) aprendizes primevos de L1 (*early learners*) – adquiriram a LS quando matriculados numa escola para surdos entre as idades de 5 a 7 anos; e aprendizes tardios de L1 (*delayed first-language learners*) – adquiriram a LS entre os 8 e 13 anos.

Os estudos que consideram a idade de aquisição da LS como L1 por pessoas surdas têm encontrado fortes efeitos desse fator no que tange à aquisição, ao processamento e à proficiência atingida na L1, bem como ao impacto na aquisição de uma L2 (ver revisão de ORMEL; GIEZEN, 2014, p. 89-90). Esses estudos são uma oportunidade única de discussão dos efeitos do fator idade, considerando os contextos de aquisição da LS e a relação de duas línguas de modalidades diferentes na mente do bilíngue, contribuindo assim para a discussão da Hipótese do Período Crítico na aquisição de L1 e de L2 (MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007).

Os estudos pioneiros sobre os efeitos da idade na aquisição de LS como L1 por surdos confirmaram que a idade tem efeitos de longo prazo na compreensão e produção de surdos sinalizadores. Os trabalhos de Newport (1984, 1988, 1990 *apud* MAYBERRY; EICHEN, 1991, p.489), por exemplo, comparam 3 grupos de sinalizadores – nativos, aprendizes primevos e aprendizes tardios, constatando-se que a média de acurácia dos sinalizadores em tarefas de compreensão e produção coincide com as idades de aquisição de forma que os nativos têm melhor desempenho que os aprendizes primevos que, por sua vez, têm melhor desempenho que os aprendizes tardios. O trabalho de Mayberry e Eichen (1991) buscou avançar, questionando a forma como surdos sinalizadores se diferenciam uns dos outros no processamento da linguagem e

concluiu que sinalizadores apresentam padrões específicos de processamento da linguagem conforme a idade na qual foram expostos à LS.

Trabalhos mais recentes sobre o fator idade na aquisição de LS como L1 têm confirmado os fortes efeitos desse fator na aquisição de LS como L1. Boudreault e Mayberry (2006) conduziram um estudo com julgamento de gramaticalidade de sentenças em Língua de Sinais Americana (ASL) com surdos expostos a essa língua em diferentes idades. O estudo apontou que a idade de aquisição exerce forte influência no nível de proficiência em sintaxe, com o nível de acurácia na tarefa declinando com o aumento da idade de contato com a LS. Já o trabalho de Morford e Mayberry (2000) reexamina o papel da “exposição precoce” (*early exposure*) no caso dos surdos, destacando, por meio de ampla revisão da literatura na área de aquisição de línguas faladas e LS, como a exposição ao sistema linguístico, seja visual ou auditivo, no primeiro ano de vida proporciona o desenvolvimento inicial do sistema fonológico que vai ter impacto em outros níveis do desenvolvimento do sistema linguístico, como o sistema léxico-semântico e o morfossintático. No Brasil, Quadros e Cruz (2011) apresentaram os resultados de seu estudo experimental com a aplicação do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), cujo objetivo foi avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, e concluíram que a idade de exposição à LS tem impacto no desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva dos surdos.

Além da discussão dos efeitos de idade na aquisição da LS como L1, os estudos têm discutido questões relativas aos efeitos da idade na aquisição de L2 por pessoas surdas (ver revisão de MAYBERRY, 2007). Mayberry e Lock (2003 *apud* MAYBERRY, 2007) testaram se o atraso na aquisição de L1, no caso a ASL, afeta também os resultados alcançados na aprendizagem de uma L2, o inglês. Tendo como grupo controle nativos do inglês, esses pesquisadores analisaram a *performance* de 3 grupos de aprendizes de inglês como L2 com perfis próximos no que tange à idade de exposição ao inglês, a saber: (1) surdos nativos de ASL; (2) surdos com aquisição tardia da ASL; (3) aprendizes ouvintes. Foi realizado um experimento com julgamento de gramaticalidade de sentenças do inglês. Os resultados apontaram alta convergência dos grupos 1 e 3 no desempenho da tarefa. Mesmo com as diferenças radicais das experiências linguísticas precoces dos surdos nativos de LS e dos ouvintes, eles têm em comum o período de aquisição de sua L1, que ocorreu no início da infância. Porém, quando se compara o desempenho desses dois grupos com o desempenho do grupo 2, que teve aquisição tardia de ASL, este apresenta desempenho significativamente inferior. Esses estudos e outros sumarizados por Mayberry (2007) apontam que idade de exposição à L1 é um fator crítico nos resultados a serem obtidos na aquisição de L1, sendo que o atraso na aquisição de uma L1 acessível ao surdo leva à aquisição incompleta de todas as línguas adquiridas subsequentemente.

3 Método

3.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são pessoas surdas, com escolaridade mínima de Ensino Fundamental, com idades entre 17 e 71 anos, sendo que a maioria dos respondentes tem entre 25 e 37 anos. Por meio da plataforma *Google Drive*, foram recebidas 117 respostas, e inicialmente foram eliminadas 17 devido a respostas repetidas e incoerentes. A análise dos dados foi realizada a partir das respostas de 100 participantes, sendo 65 do sexo feminino e 35 do sexo masculino. Foram recebidas respostas de surdos residentes em 15 estados do Brasil. Em relação à ocupação profissional, 60% dos participantes declararam atuar no ensino de Libras, como instrutor ou professor de Libras. No tocante à escolaridade, 33 pessoas declararam ter ensino médio completo, 28, ensino superior completo. Houve também participação de 39 surdos com nível de pós-graduação, sendo 31 participantes com especialização, 7 com mestrado e 1 com doutorado.

Como se pode observar, os respondentes de nossa pesquisa foram pessoas surdas com escolaridade mais alta, o que não corresponde à realidade vivenciada pela comunidade surda que tem problemas no acesso à educação, especialmente ao ensino superior. Tal perfil de participantes é comum em pesquisas com questionários on-line, que tem a vantagem de alcançar um maior número de participantes em diferentes regiões, mas também traz impactos no perfil socioeconômico dos respondentes (WILSON, R.; DEWAELE, 2010) especialmente ao se considerar que o uso de certas ferramentas digitais como o questionário exige algum nível de letramento digital e acesso à internet. O nível de escolaridade dos participantes também pode ter-se delineado devido às formas de divulgação do questionário na rede de contatos da autora, bem como em páginas e e-mails de cursos de Letras-Libras.

3.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado o Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB)⁷⁷ (SILVA, 2018a, 2018b), desenvolvido para avaliar o perfil linguístico de surdos bilíngues do par Libras-português, especialmente os perfis de dominância linguística. Seguindo a proposta de Birdsong et al. (2012), cujo questionário é organizado em módulos contemplando diversas dimensões do bilinguismo, o QLSB é constituído por 31 itens divididos em 4 módulos, a saber: história linguística, uso das línguas, proficiência autoavaliada e atitudes linguísticas. O QLSB é um questionário bilíngue, com os itens apresentados por meio de vídeo em Libras e seguidos pelo item correspondente em português, como ilustrado na figura 1.

Figura 1- Item 1 do QLSB



1) Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? *

- a) Os dois são surdos.
- b) Os dois são ouvintes.
- c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.

Fonte: SILVA (2018a)

⁷⁷ O questionário está disponível no seguinte link <https://goo.gl/forms/XzyTBwrPb9MqNLIN2> e pode ser usado por outros pesquisadores.

O questionário foi hospedado na Plataforma *Google Drive* e foi divulgado por meio de e-mails e de redes sociais, especialmente por meio da rede de contatos da autora deste trabalho. O questionário ficou disponível durante 3 meses no ano de 2017 para o acesso e participação dos respondentes. Neste artigo, apresentamos: (i) os dados relativos ao módulo de proficiência linguística, especialmente o item relativo à Libras; e (ii) os dados coletados com todos os itens do módulo da história linguística, que é uma dimensão da experiência bilíngue extremamente importante para a comunidade surda, como explicamos anteriormente. No quadro 1, apresentamos a versão em português do módulo sobre a história linguística dos participantes.

Quadro 1 – Módulo História Linguística

MÓDULO 1 – HISTÓRIA LINGUÍSTICA
<p>1. Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? Marque uma opção. a) Os dois são surdos. b) Os dois são ouvintes. c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.</p> <p>2. Você começou a ter contato com surdos e com a Libras em qual idade?</p> <p>3. Onde e como você aprendeu Libras? Marcar o que você considera como principal contexto de aquisição. a) Em casa, no contato com familiares surdos. b) Na escola, com colegas e professores surdos. c) Na escola, com colegas surdos. d) Fora da escola, em projetos de educação bilíngue para crianças surdas. e) No contato com surdos em associações, federações, etc. f) Em cursos de Libras. g) Outros.</p> <p>4. Há quantos anos você tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Escrever o número de anos. Exemplo: 5 anos/ 7 anos.</p> <p>5. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental- de 1ª a 4ª série, você estudou em que tipo de escola? Escolher uma opção que melhor descreve sua situação. a) Numa escola especial para surdos. b) Numa escola especial para crianças com deficiência. c) Numa escola comum com intérprete de Libras, com muitos alunos surdos. d) Numa escola comum com intérprete de Libras, onde você era o único surdo. e) Numa escola comum sem intérprete de Libras, onde você era o único surdo. f) Outros.</p> <p>6. Em que idade você ficou surdo? Se você nasceu surdo, escrever 0.</p> <p>7. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez) no ouvido esquerdo. a) Leve b) Moderada c) Severa d) Profunda</p> <p>8. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez), no ouvido direito. a) Leve b) Moderada c) Severa d) Profunda</p> <p>9. Você usa aparelho auditivo todos os dias? a) Sim b) Não</p> <p>10. Você tem implante coclear? a) Sim b) Não</p> <p>11. Por quanto tempo você frequentou o atendimento fonoaudiológico? Escrever o número de anos ou meses.</p>

Esse módulo visou capturar:

(i) *por meio dos itens 1, 2, 3, 6, 7 e 8* – as informações que indicam a possibilidade de adquirir Libras ou português como língua materna ou nativa, tais como o status auditivo dos pais, a idade

de contato com a LS, o principal contexto de aquisição da LS, o período de ocorrência e o grau da perda auditiva (COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; MAYBERRY, 2007, entre outros);

(ii) *por meio dos itens 2, 3, 5* - dados concernentes à aquisição da Libras, tal como a idade de início da aquisição e os contextos onde se deu o contato, inclusive os contextos educacionais, já que a escola tem sido considerada um lugar privilegiado de contato com a LS, com destaque para a idade de início de aquisição (BOUDREAU; MAYBERRY, 2006; COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; PLAZA-PUST, 2012; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011);

(iii) *por meio do item 4* - dados relativos ao tempo de contato com a comunidade surda, já que o tempo de contato tem sido um indicador usado na seleção de participantes com perfis próximos aos de nativos (MATHUR; RATHMAN, 2006 *apud* COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006);

(iv) *por meio dos itens 6, 7, 8, 9, 10 e 11* - dados relativos ao tipo e ao grau de surdez (GROSJEAN, 1992, 2008), bem como ao uso de próteses ou implante coclear e ao tratamento fonoaudiológico.

4 Análise dos dados

Nesta seção, inicialmente apresentamos os dados relativos à história linguística dos participantes na subseção 4.1, seguidos da síntese e discussão dos resultados. Na segunda subseção - 4.2, apresentamos os dados relativos à proficiência linguística em Libras, seguidos também de uma discussão dos resultados.

4.1 História linguística dos participantes

Em relação à idade de ocorrência da surdez, dos 100 participantes, somente 94 respostas puderam ser analisadas. Na tabela 1, observa-se que a idade média de ocorrência da surdez é de aproximadamente 2 anos; nota-se ainda que a grande parte das pessoas ficou surda nos primeiros anos de vida, sendo que aproximadamente 50% dos entrevistados nasceram com surdez, e 75% ficaram surdos até os 2 anos de idade. No tocante ao grau de perda auditiva, pela tabela 2, observa-se que 64 participantes relataram ter surdez profunda nos dois ouvidos; 15 relataram ter surdez profunda num ouvido e severa no outro; e 12 participantes relataram ter surdez severa nos dois ouvidos; o restante dos participantes relataram perdas auditivas mais brandas. Dos 100 participantes, 64 relataram não usar aparelho auditivo no cotidiano; e 91 relataram não ter implante coclear. Em síntese, a maioria dos participantes é composta de surdos pré-linguais, pessoas com surdez profunda ou severa, e que não fazem uso de tecnologias voltadas à percepção auditiva.

Tabela 1 - Idade de ocorrência da surdez

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Idade de ocorrência da surdez	94	1,8	4,2	0,0	0,0	0,2	2,0	31,0

Tabela 2 - Grau de perda auditiva nos dois ouvidos

Ouvido Esquerdo	Ouvido Direito				Total geral
	Leve	Moderada	Severa	Profunda	
Leve				1	1
Moderada	1		1	1	3
Severa		3	12	8	23
Profunda		2	7	64	73
Total geral	1	5	20	74	100

Em relação ao tempo de tratamento fonoaudiológico, pela tabela 3, observa-se que a maioria das pessoas fez dois anos de tratamento ou mais, e metade dos respondentes fez mais de 5 anos de tratamento. Considerando-se que a maioria dos participantes tem idades entre 25 e 37 anos, pode-se imaginar que havia, em seu processo de escolarização, forte prevalência de abordagens oralistas, sendo que, mesmo os surdos que não tinham condições financeiras para tratamento fonoaudiológico particular, frequentaram a terapia fonoaudiológica em escolas ou outras instituições.

Tabela 3 - Anos de tratamento fonoaudiológico

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Anos de tratamento fonoaudiológico	85	6,3	5,0	0	2,0	5,0	10,0	19,0

Conforme se mostra na tabela 4, do total de 100 respondentes, 88 são filhos de pessoas ouvintes, 5 são filhos de pessoas surdas, e 7 tinham ou mãe ou pai surdo. Assim, no caso deste estudo, 88% dos surdos são filhos de pais ouvintes, e 12% têm pelo menos um dos pais surdo. Tal resultado se aproxima da estimativa utilizada amplamente na literatura de 90% a 95% de surdos filhos de pais ouvintes e de 5 a 10%, de pais surdos.

Tabela 4 - Condição auditiva dos pais

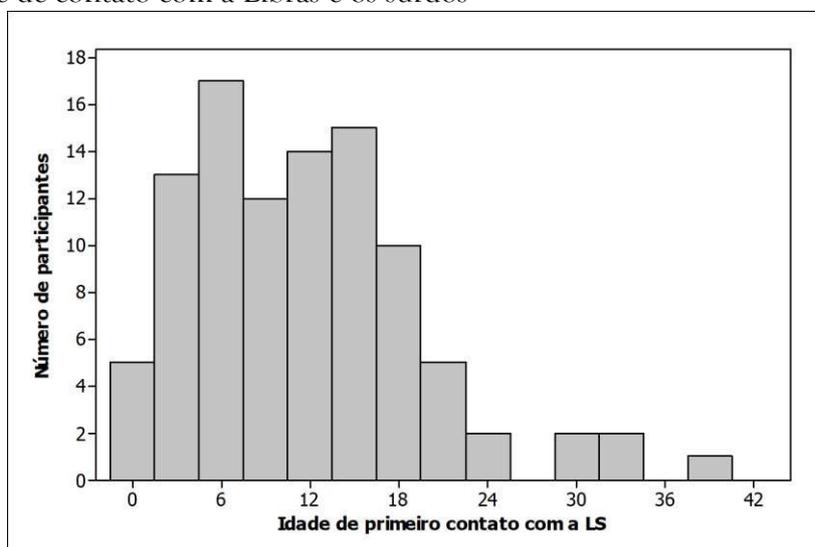
Condição auditiva dos pais	n
Os dois são ouvintes.	88
Os dois são surdos.	5
Um é surdo, e o outro é ouvinte.	7
Total geral	100

Além da condição auditiva dos pais, outro importante fator da história linguística dos participantes surdos é a idade de contato com a LS e os surdos. Pela tabela 5, observa-se que 75% dos indivíduos tiveram contato com Libras a partir dos 6 anos de idade. A idade média de contato é de aproximadamente 12 anos, com desvio padrão de 7 anos. A idade máxima observada é de 40 anos. Como se pode observar pela tabela 5 e o gráfico 1, os dados dos participantes deste estudo confirmam a altíssima variação na idade de contato com a LS, bem como a tendência de contato tardio.

Tabela 5 - Idade de primeiro contato com a Libras e os surdos

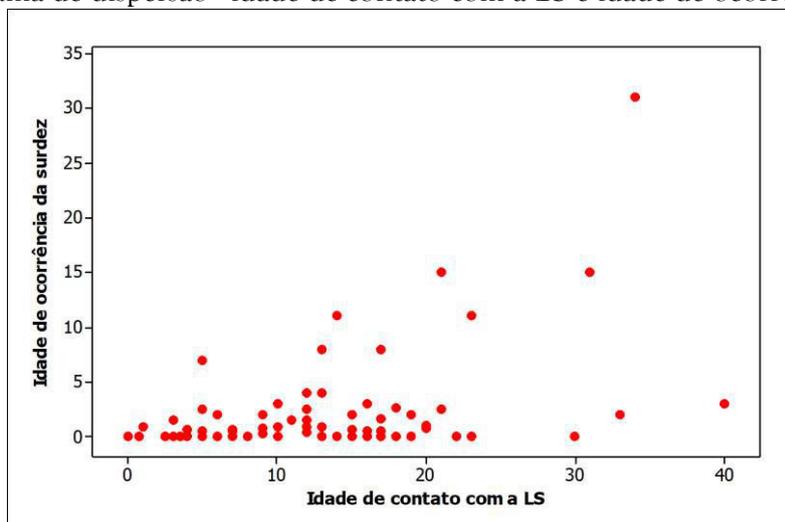
Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Idade de primeiro contato	98	11,7	7,8	0,0	6,0	11,0	16,0	40,0

Gráfico 1 - Idade de contato com a Libras e os surdos



Para observar se há ou não uma relação entre idade de ocorrência da surdez e a idade de contato com a LS, apresenta-se abaixo o diagrama de dispersão entre as variáveis *idade de contato com a Libras* e *idade de ocorrência da surdez* (gráfico 2). Não se observa um padrão de relação visível entre as duas variáveis. É importante destacar que, mesmo os que ficaram surdos no período pré-lingual, apresentam altíssima variação de contato com a LS, o que pode indicar riscos de privação linguística.

Gráfico 2 - Diagrama de dispersão - idade de contato com a LS e idade de ocorrência da surdez



O item do questionário sobre a idade de contato com a Libras e com os surdos era uma questão aberta, o que possibilitou que alguns surdos respondessem de diferentes formas, inclusive sem indicar numericamente a idade. Tais detalhes relatados pelos respondentes nos apontam outras circunstâncias de acesso dos surdos à LS. Alguns participantes relataram o uso de sinais caseiros ou gestos num primeiro contato com outros surdos para, somente na adolescência, ter contato com a LS. Veja os exemplos de dois participantes: o respondente 24 relatou que usava sinais caseiros com sua irmã, e somente aos 16 anos teve contato com os surdos - “Eu aprendi Libras com surdo quando tinha 16 anos de idade mas antes tava língua de sinais caseira com minha irmã é surda”. Já o respondente 60 não tem irmãos surdos, mas relatou algo semelhante: “Desde criança já tive contato com surdos, mas não teve LIBRAS, apenas gestos. Aos 16 anos descobri LIBRAS com surdos. Aos 21 anos, voltei para comunidade surda, aperfeiçoei LIBRAS com maior parte de contato com surdos.” Em ambos os casos, consideramos a idade de 16 anos como início de contato com a LS e a comunidade surda.

Em síntese, pelos dados apresentados, confirma-se a altíssima variação na idade de contato com a LS, sendo que a maior parte dos participantes teve contato com a Libras tardiamente, a partir dos 6 anos de idade, podendo ter corrido riscos de privação linguística.

Em relação ao principal contexto de aquisição da Libras, como se pode ver na tabela 6, os principais contextos apontados foram: “Na escola, com colegas surdos”, indicado por 29 participantes; “No contato com surdos em associações, federações, etc.”, indicado por 16 respondentes; “Em cursos de Libras”, marcado por 16; e “Na escola, com colegas e professores surdos”, marcado por 11 respondentes. No caso dos participantes que marcaram a opção “outros”, foram indicados outros contextos ou a combinação dos elencados nas opções do questionário. Alguns surdos relataram o contato com outros surdos em espaços diversos, dando mais detalhes sobre as formas de contato, como, por exemplo: (i) participante 60 - “Na Igreja; na associação dos surdos; no curso de LIBRAS; no curso de capacitação para instrutor de LIBRAS; no contato com surdos.”; (ii) participante 33 - “No contato com surdos em Associação e curso de Libras”; (iii) participante 53 - “na escola, com colegas, com amigos e salão do reino das testemunhas

de jeová em araras-sp”. Outro contexto de aquisição relatado por 4 surdos (participantes 2, 18, 36, 48) foi o trabalho. Em suma, a escola realmente se constitui como um espaço importante de contato com a Libras e os surdos, indicado pelo total de 40 participantes, sendo que também se destacaram os espaços de associações e federações bem como os cursos de Libras.

Tabela 6 - Contextos de aquisição da LS

Principal contexto de aquisição da Libras	n
Em casa, no contato com pessoas surdas da família.	9
Em cursos de Libras.	16
Em projetos de educação bilíngue para crianças surdas.	2
Na escola, com colegas surdos e professores surdos.	11
Na escola, com colegas surdos.	29
No contato com surdos em associações, federações, etc.	16
Outros	17
Total geral	100

No tocante ao principal tipo de escola frequentada nas primeiras séries do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série ou, na denominação atual, de 2º a 5º ano), analisamos somente os casos de pessoas que ficaram surdas com 8 anos de idade ou menos, por considerar que as pessoas que ficaram surdas com 9 anos ou mais, muito provavelmente, frequentaram escolas comuns na maior parte dessa etapa do Ensino Fundamental. Sendo assim, consideramos o total de 87 participantes que ficaram surdos com menos de 9 anos de idade. Conforme se vê na tabela 7, destacam-se três tipos de escolas: escolas sem intérprete de Libras e sem colegas surdos, frequentadas por 46 surdos (52,9%); escolas especiais para surdos frequentadas por 19 respondentes (21,8%); e escolas para crianças com deficiência, frequentadas por 7 (8%) respondentes. Apesar de não podermos fazer afirmações mais consistentes sobre a situação de acesso dos surdos à LS e ao português, uma grande parte de respondentes estudando em escolas comuns, sem intérpretes e sem colegas surdos, aponta para a questão das prováveis dificuldades de acesso à LS vivenciadas por esses surdos nos primeiros anos de escolarização, dada a falta de contato com professores ou com pares surdos para a aquisição da LS nas interações sociais.

Tabela 7 - Tipo de escola frequentada de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

Tipo de escola - 1ª a 4ª série do Ens. Fundamental	n	%
Numa escola comum com intérprete de Libras, com muitos alunos surdos.	5	5,7
Numa escola comum com intérprete de Libras, onde você era o único surdo.	2	2,3
Numa escola comum sem intérprete de Libras, onde você era o único surdo.	46	52,9
Numa escola especial para crianças com deficiência.	7	8,0
Numa escola especial para surdos.	19	21,8
Outros	8	9,2
Total geral	87	100,0

Na tabela 8, apresentamos as estatísticas descritivas relativas aos anos de contato com a comunidade surda. Observa-se que o tempo médio de contato são 16 anos, com desvio padrão de cerca de 10 anos. A maioria dos participantes tem 7 anos e meio ou mais de contato com a comunidade surda; e 50% dos participantes têm 15 anos ou mais de contato com a comunidade. Os dados relativos aos anos de contato com a comunidade surda apontam para um perfil de respondentes com longo tempo de exposição à LS.

Tabela 8 - Anos de contato com a comunidade surda

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Anos de contato com comunidade surda	93	16,3	10,5	0	7,5	15,0	21,5	60,0

4.1.1 Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, a maioria dos participantes da pesquisa é composta de surdos pré-linguais, pessoas com surdez severa ou profunda, e que não fazem uso de tecnologias voltadas à percepção auditiva. Confirma-se a altíssima variação na idade de contato com a LS, sendo que a maior parte dos participantes tem pais ouvintes e teve contato com a Libras tardiamente. Os principais contextos de aquisição da LS foram a escola, seguida dos espaços das associações e cursos de Libras. A maioria dos participantes tem 7 anos e meio ou mais de contato com a comunidade surda; e 50% dos participantes tem 15 anos ou mais de contato com a comunidade. Em relação ao tratamento fonoaudiológico, a maioria fez no mínimo 2 anos de tratamento.

Tendo em conta o impacto do fator idade de início de aquisição amplamente reportado na literatura (BOUDREAUULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011, entre outros), iniciamos discutindo este fator e as condições de exposição dos surdos à LS. Juntamente com outros fatores, os dados sobre início de exposição podem nos informar sobre as possibilidades de aquisição de Libras como L1 ou de português como L1 e também sobre riscos de privação linguística. Inicialmente, pode-se se aproximar de uma quantidade de surdos que correram algum risco de privação linguística ao considerar simultaneamente os seguintes critérios: (i) participantes que ficaram surdos antes dos 4 anos de idade; (i) com surdez severa ou profunda nos dois ouvidos; (ii) com contato inicial com a LS a partir dos 8 anos de idade. Na nossa amostra com um total de 98 que responderam o item 2, identificamos um número de 45 respondentes (46%) que respondem a esses três critérios, o que é digno de menção considerando o impacto desastroso da privação linguística para o desenvolvimento infantil.

No tocante ao status de nativo ou de aprendiz de L1, partindo da classificação usada por Boudreault e Mayberry (2006) e considerando a condição auditiva dos pais, idade de contato com a LS, bem como a idade de ocorrência da surdez e o grau de perda dos participantes, propomos uma classificação dos surdos que adquiriram a LS como L1, incluindo a categoria “quase nativos”. Apresentamos tal classificação no quadro 2, indicando as características dos participantes de cada categoria, bem como os itens do QLSB correspondentes e o número de participantes que se enquadraram nas categorias.

Quadro 2 – Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L1

Perfil	Características	Itens do questionário	Número de participantes
<i>Nativos</i>	- Adquiriram LS antes de 1 ano; - Têm pais surdos.	Item 1 Item 2	4
<i>Quase nativos</i>	- Adquiriram LS até 3 anos e 11 meses.	Item 1	10
<i>Aprendizes primeiros de L1 (early learners)</i>	- Adquiriram LS entre 4 anos e 7 anos e 11 meses; - Ficaram surdos antes dos 3 anos de idade. - Têm surdez severa ou profunda.	Item 2 Item 6 Itens 7 e 8	20
<i>Aprendizes tardios de L1 (delayed first-language learners)</i>	- Ficaram surdos antes dos 3 anos de idade; - Adquiriram a LS entre 8 anos de idade e 12 anos de idade; - Têm surdez severa ou profunda.	Item 2 Item 6 Itens 7 e 8	13
			TOTAL: 47

Somente quatro participantes tinham pais surdos e também indicaram que adquiriram LS antes de 1 ano de idade, sendo considerados nativos da Libras. Ao contrário do que esperávamos, alguns participantes, apesar de terem pais surdos, indicaram que iniciaram o contato com a LS e a comunidade surda mais tardiamente – isso pode ter sido resultado do fato de não termos especificado na questão a condição dos pais como usuários ou não de LS. No caso dos surdos considerados quase nativos, contabilizamos 10 participantes. Desses 10, 2 são filhos de pais surdos e indicaram o início de contato aos 3 anos de idade; o restante são filhos de ouvintes, e a maioria iniciou o contato aos 3 anos de idade em escolas. Além dos participantes nativos ou quase nativos, contabilizamos também 20 participantes que podem ser considerados como aprendizes primeiros de L1: a maioria deles nasceram surdos e tiveram o primeiro contato com a LS em escolas. Identificamos ainda 13 participantes que foram considerados aprendizes tardios de L1, sendo que a maioria indicou que teve contato com a LS na escola.

Entre os participantes desta pesquisa, também há 10 surdos que adquiriram a Libras como L2, tendo adquirido o português antes da perda auditiva. Para esses participantes, considerando a idade de perda auditiva e de aquisição da LS, propomos as seguintes categorias – aprendizes primeiros de L2 e aprendizes tardios de L2, como detalhamos no quadro 3. 2 participantes foram considerados aprendizes primeiros de L2, sendo que 1 participante teve contato na escola, com colegas surdos e 1 em projetos de educação bilíngue para crianças surdas. 8 participantes foram considerados como aprendizes tardios de LS como L2, tendo adquirido LS na adolescência ou na idade adulta (idade mínima de 13 anos e máxima 34 anos), no contato com surdos em associações, federações, em cursos de Libras, etc.

Quadro 3 – Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L2

Perfil	Características	Itens do questionário	Número de participantes
<i>Aprendizes primeiros de L2</i>	- Ficaram surdos com 4 anos de idade ou mais; - Adquiriram LS até os 12 anos de idade.	Item 2 Item 6	2
<i>Aprendizes tardios de L2</i>	- Ficaram surdos com 4 anos de idade ou mais; - Adquiriram a LS depois de 12 anos de idade.	Item 2 Item 6	8
			TOTAL: 10

Conforme se pode observar nos quadros 2 e 3, pelos critérios estabelecidos, conseguimos delinear o perfil de 57 participantes como aprendizes de Libras como L1 ou como L2. A princípio, os outros 43 participantes não se enquadraram nos critérios estabelecidos, sendo que as informações obtidas com o questionário não nos permitiram fazer maiores afirmações sobre o perfil desses participantes quanto aos aspectos da aquisição de Libras como L1 ou como L2, tendo em conta a natureza complexa das questões biológicas e sociais que cercam a surdez. Muito provavelmente, os perfis dos respondentes desta pesquisa são tão diversos quanto os apontados por Plaza-Pust e Morales-López (2008) no trecho abaixo.

O *continuum* de perfis linguísticos encontrados entre bilíngues surdos variam desde a aquisição de uma ou as duas línguas como língua materna, a aquisição de uma das duas línguas como segunda língua, uma aquisição parcial de uma ou de ambas as

línguas até somente uma aquisição rudimentar de uma ou ambas as línguas. (PLAZA-PUST; MORALES-LÓPEZ, 2008, p. 336)⁷⁸

Conforme explicam essas autoras, as razões para esta variação são diversas, tais como a idade em que se deu a perda auditiva, o grau dessa perda, a idade de exposição às línguas, o status auditivo dos pais e, de forma muito significativa, a escolarização.

4.2 Proficiência autoavaliada

Os participantes avaliaram suas 4 habilidades em Libras por meio de uma escala de zero a dez. Pelo gráfico 3, observa-se que as variáveis relativas às habilidades de “sinalizar” e “compreender a sinalização” têm distribuições muito semelhantes. Ainda, a correlação de Spearman entre essas duas variáveis é de 0,76 (p-valor = 0,00), mostrando forte relação entre as duas respostas. O mesmo pode ser observado para as variáveis “ler escrita de sinais” e “escrever em escrita de sinais”. Ambas as variáveis têm distribuições muito similares (gráfico 3 e tabela 9). A correlação de Spearman entre essas duas variáveis é de 0,87 (p-valor = 0,00) indicando, também, forte relação entre ambas.

Gráfico 3 - Boxplot para habilidades autodeclaradas em relação à Libras

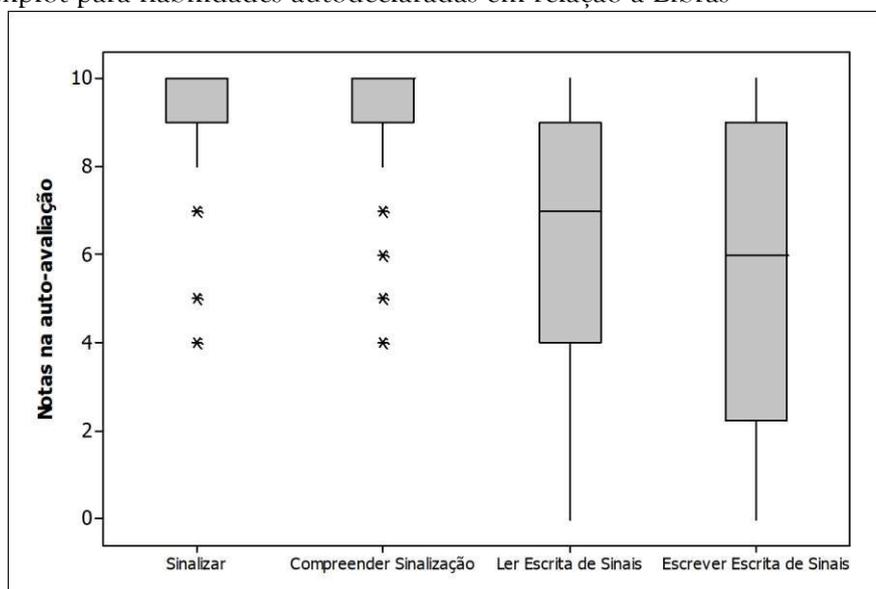


Tabela 9 - Estatística descritiva para autoavaliação das habilidades em Libras

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Sinalizar	9,1	1,3	4	9	10	10	10
Compreender a sinalização	9,2	1,2	4	9	10	10	10
Ler escrita de sinais	6,2	3,3	0	4	7	9	10
Escrever em escrita de sinais	5,6	3,4	0	2,3	6	9	10

⁷⁸ “The continuum of linguistic profiles encountered among deaf bilinguals ranges from mother tongue acquisition of one or both languages, the acquisition of one of the two languages as a second language, a partial acquisition of one or both languages to only a rudimentary acquisition of one or both languages (cf. Plaza-Pust 2005).” (PLAZA-PUST; MORALES-LÓPEZ, 2008, p. 336)

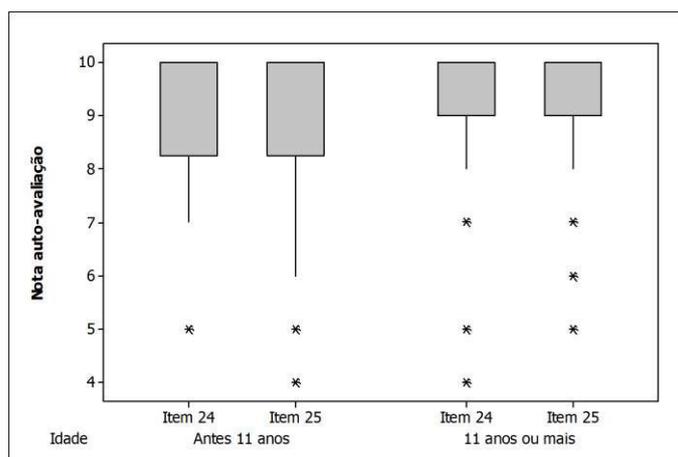
Pela tabela 9, observa-se que a nota média, tanto para sinalizar como para compreender a sinalização, é aproximadamente 9. Ressalta-se ainda que 75% dos participantes se deram nota 9 ou mais nessas duas habilidades, praticamente não havendo diferença entre as habilidades produtiva e receptiva. No tocante às notas na modalidade escrita da LS, 50% dos participantes declararam ter boas habilidades, com notas entre 7 e 10 para ler escrita de sinais e notas entre 6 e 10 para escrever em LS.

A fim de observar a relação entre as habilidades em Libras e variáveis como idade de início de contato e tempo de contato com essa língua, fizemos o cálculo do Coeficiente de Spearman. Pelos resultados, a relação entre idade de início de contato com a LS e nota na habilidade de sinalizar apresenta um coeficiente de $-0,11$ (p -valor = $0,27$), estatisticamente não significativa; a relação entre idade de início de contato com a LS e nota na habilidade de compreender a sinalização apresenta um coeficiente de $-0,01$ (p -valor = $0,95$), também estatisticamente não significativa. Também analisamos a relação entre tempo de contato com a LS e habilidades em Libras: o coeficiente de correlação entre tempo de contato e habilidade de sinalizar é $0,2$ (p -valor = $0,05$), estatisticamente não significativo; já o coeficiente de correlação entre tempo de contato e habilidade de compreender a sinalização é $0,13$ (p -valor = $0,21$), também estatisticamente não significativo. Em síntese, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, sejam moderadas ou fortes, entre idade de início de exposição à LS e habilidades em Libras, nem tampouco entre tempo de contato e habilidades em Libras. A ausência de correlação estatisticamente significativa entre idade de primeira exposição e habilidades em Libras diverge de estudos que apontam o forte impacto do fator idade no desenvolvimento da proficiência linguística, como discutiremos mais a seguir.

4.2.1 Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, os participantes desta pesquisa declararam boas habilidades de uso da Libras, com a maioria se atribuindo notas de 9 a 10 para as habilidades de sinalizar e compreender a sinalização. Pela análise de correlação, constatou-se a ausência de correlação estatisticamente significativa entre idade de primeira exposição e habilidades em Libras, o que diverge de estudos que apontam o forte impacto do fator idade no desenvolvimento da proficiência linguística, seja em pesquisas com pessoas surdas (BOUDREAU; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011) ou com pessoas ouvintes usuárias de L2 (por exemplo, GRANENA; LONG, 2013). Com tal resultado, buscamos verificar se os participantes se autoavaliaram de forma diferenciada, considerando dois grupos – com idade mais precoce e com idade mais tardia de início de exposição à LS, dividindo os participantes pela mediana em: (1) grupo 1 – primeiro contato antes de 11 anos de idade; (2) grupo 2 – primeiro contato com 11 anos ou mais. No gráfico 4, apresentamos a distribuição das notas desses dois grupos.

Gráfico 4 – Notas nas habilidades em Libras cf. a idade de início de contato



Na habilidade de sinalizar (item 24), o grupo 1 apresentou notas ligeiramente maiores ($M=9,17$; $SE = 0,18$) que as notas no grupo 2 ($M=9,08$; $SE = 0,22$). Essa diferença não é estatisticamente significativa ($t = 0,32$; $p = 0,75$). Já na habilidade de compreender a sinalização (item 25), o grupo 1 apresentou notas ligeiramente menores ($M= 9,08$; $SE = 0,19$) que as notas no grupo 2 ($M=9,33$; $SE = 0,17$). Essa diferença não é estatisticamente significativa ($t = -1,02$; $p = 0,31$).

Essa ausência de diferença estatisticamente significativa entre as notas dos dois grupos separados em função da idade de início de exposição à Libras, em contraponto ao impacto do fator idade relatado na literatura, pode indicar que as notas dos respondentes não refletem a proficiência, mas sim certo nível de adesão ao grupo, o que está mais relacionado a questões atitudinais. Tal explicação deriva-se da constatação: (i) do forte impacto do fator idade, que tem sido reportado de forma intensa na literatura em L2 e na literatura sobre aquisição da linguagem por surdos; e (ii) da importância de questões atitudinais na comunidade surda, como minoria linguística, que relaciona mais fortemente língua e identidade. Provavelmente, devido à histórica imposição do português e a importância da LS como símbolo por excelência da comunidade surda, os participantes surdos tenham a tendência a superestimar suas habilidades de uso da Libras, marcando seu pertencimento a este grupo. Tais resultados apontam para a necessidade de outros estudos que possam cotejar notas de autoavaliação com notas em medidas objetivas das habilidades em Libras. Isso se torna ainda mais necessário tendo em vista os fatores complexos que influenciam a aquisição da linguagem por pessoas surdas. Quadros (2017), por exemplo, relata casos de surdos que adquiriram habilidades em LS como nativos, apesar de a terem adquirido depois do suposto período crítico, por terem tido alguma forma de acesso à linguagem em seus primeiros anos de vida, o que evitou, de certa forma a privação linguística⁷⁹.

É digno de comentário também que 50% dos participantes se atribuam notas de 7 ou mais para as habilidades de uso da escrita de sinais. Apesar das notas serem mais baixas do que as notas da modalidade sinalizada, pode-se dizer que um número significativo de participantes declarou ter habilidades de uso da modalidade escrita da Libras, já que é bastante recente o estudo e o uso da escrita de sinais no Brasil. Esse número de participantes com habilidades em escrita de sinais pode ser um reflexo da divulgação dos sistemas de escrita de sinais, nos últimos anos e também, no caso da amostra desta pesquisa, pode estar relacionado aos níveis mais altos de instrução dos participantes, já que tal sistema tem sido bastante divulgado nos meios acadêmicos.

5 Considerações finais

Como se pode confirmar com a síntese sobre a história linguística dos participantes, o contexto biológico e familiar desses surdos torna complexa a aquisição de sua L1 (MAYBERRY, 2007). Tal situação expõe os surdos, especialmente os pré-linguais a riscos de privação linguística que podem ter consequências desastrosas no desenvolvimento global desses indivíduos (MAYBERRY; EICHEN, 1991; GOLDFELD, 2002, entre outros). Considerando tais questões, fazem-se necessárias políticas linguísticas voltadas ao acolhimento da família e das crianças surdas, além da valorização da escola como espaço de contato com usuários de Libras e, conseqüentemente, de aquisição dessa língua, e a reafirmação da importância da educação bilíngue para as pessoas surdas (BRASIL, 2014).

A despeito do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), que estabelece que a família deve ser orientada sobre a importância de a criança ser exposta à Libras e ao português, desde o nascimento, até onde vai nosso conhecimento, não há programas difundidos nacionalmente e

⁷⁹ Nesses casos de sucesso de estabelecimento da língua de sinais como língua primária, parece que outras formas de acesso à linguagem se deram nos primeiros anos de vida, por meio da língua oral aprendida clinicamente (pois os surdos não ouvem a língua falada pelos pais) ou até mesmo pelo que é referido como sinais caseiros (língua inventada por um grupo local que configura, de certa forma, uma língua emergente)." (QUADROS, 2017, p.87).

bem estabelecidos voltados ao acolhimento dessas famílias e atendimento precoce às crianças surdas antes da educação infantil. Além disso, tendo em conta os dados apresentados, confirma-se a escola como um importante espaço de exposição à LS, especialmente por meio dos pares surdos. Assim, a proposta de educação bilíngue para surdos assume um papel fundamental no que tange à criação de um ambiente linguístico favorável à aquisição da LS pelas crianças surdas (BRASIL, 2014; QUADROS, 1997a, entre outros).

Tendo em conta os resultados apresentados especialmente na seção sobre os perfis de proficiência dos surdos desta amostra, particularmente a falta de correlação entre as notas das autoavaliações em Libras e variáveis como idade de início de exposição e tempo de exposição à LS, fazem-se necessárias medidas objetivas de proficiência para surdos adultos bilíngues do par Libras-português.

Referências

- ANN, J. 2001. Bilingualism and Language Contact. In: LUCAS, C. (ed.) *The Sociolinguistics of Deaf Communities*. New York: Cambridge University Press, 2001. pp.33-60.
- BIRDSONG, D.; GERTKEN, L.M.; AMENGUAL, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>.
- BOTELHO, P. Educação Inclusiva para Surdos: Desmistificando pressupostos. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1999, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 1999. pp. 1-5.
- BOUDREAULT, P.; MAYBERRY, R. I. Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, v. 21, n. 5, pp. 608-635, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. In: BRASIL. *Presidência da República*. Presidência da República Federativa do Brasil. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>.
- CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), *Transornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008, pp. 151-163.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. Parte 1: *SignWriting*: como escrever a articulação visível dos sinais da Libras. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012. Vol. 1, pp. 168-171.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. (Tele)avaliando o desenvolvimento da competência de leitura em ouvintes e surdos de escolas especiais e comuns: o estado da arte. In: MIOTTO, E. C.; LUCIA, M. C. S.; SCAFF, M. (Org.), *Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências*. São Paulo, SP: HCUSP, 2007, pp. 229-240.
- CARNEIRO, L. T. Produção lexical de duas crianças usuárias de implante coclear. *ReVEL*. v. 9, n. 17, pp. 289-304, 2011.

- COSTELLO, B.; FERNÁNDEZ, J.; LANDA, A. O sinalizante nativo não-(existente): pesquisa em língua de sinais em uma pequena população surda. In: *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais - Coletânea de trabalhos apresentados em "9 Theoretical Issues In Sign Language Research Conference"*. Florianópolis (SC), Brasil, 2006. pp. 351-366.
- CRUZ, C.; PIZZIO, A.; QUADROS, R. Avaliação da discriminação fonêmica do português brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira em crianças ouvintes bilíngues bimodais e em crianças surdas usuárias de implante coclear. *Revista da ABRALIN*. v. 14, n.1, jan./jun., pp. 337-360, 2015. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/42824/25976>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- DAVIDSON, K; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Spoken English Language Development in Native Signing Children with Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. v. 19, n. 2, pp. 238-250, 2013.
- DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; ANTONIO, F. de L.; BERTI, L. C. Perfil audiológico e habilidades auditivas em crianças e adolescentes com perda auditiva. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 39 (1): pp. 10-20, mai.-ago. 2010.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 11, n. 01, pp. 43 - 61, mar. 2008.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2, pp. 59-81.
- GRANENA, G.; LONG, M. H. Age of onset, length of residence, aptitude and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), pp. 311-343, 2013.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, vol. 77, pp. 307-320, 1992.
- GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, n. 2, pp. 131-149, 1998.
- GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.
- GROSJEAN, F. Bilingualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013. pp. 5-25.
- HOFFMEISTER, R. J. A Piece of the Puzzle: ASL and comprehension in Deaf Children. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 9, pp. 143-163.
- LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), pp. 605-621, 2013.
- MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, v. 28, pp. 537-549, 2007.
- MAYBERRY, R. I.; EICHEN, E. B. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 30, pp. 486-512, 1991.
- MORALES-LÓPEZ, E.; ALIAGA-EMETRIO, D.; ALONSO-RODRÍGUEZ, J. A.; BOLDÚ-MENASANCH, R. M.; GARRUSTA-RIBES, J.; GRASS-FERRER, V. Deaf People in Bilingual Speaking Communities: The Case of Deaf People in Barcelona. In: LUCAS, C. (ed.) *Turn-Taking, Fingerspelling, and Contact in Signed Languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. pp. 107-155.
- MORFORD, J.; MAYBERRY, R. I. A Reexamination of "Early Exposure" and Its Implications for Language Acquisition by Eye. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R.

- (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 7, pp. 111-127.
- MUSSELMAN, C. How do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford (UK), 5, pp. 11-31, 2000.
- ORMEL, E.; GIEZEN, M. Bimodal Bilingualism Cross-Language Interaction: Pieces of the Puzzle. In: MARSCHARK, M.; KNOORS, H.; TANG, G. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, 2014. pp.74-101.
- PASSOS, R. *Construindo Categorias Sonoras: o vozeamento de consoantes obstruintes em surdos profundos usuários de língua de sinais (LIBRAS)*. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PLAZA-PUST, C. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. pp. 949-979
- PLAZA-PUST, C. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Eds.). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, 2014. pp.23-53.
- PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. In: PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. (Eds.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: Benjamins, 2008, pp. 333-379.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- QUADROS, R. M. de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, jul. 1997, Rio de Janeiro. Anais*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997b, pp.70-87.
- QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2017.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, G. M. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, G. M. *Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português*. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.
- SILVA, G. M. Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB): uma proposta para a avaliação de perfis de bilíngues surdos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v.12, n.3. Vitória, pp. 68-87, 2018b.
- SILVA, S. G. de L. da. *Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR,C.(org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. pp. 75-110.
- STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 10, n.1, pp. 3-37, [1960] 2005.

STRONG, M.; PRINZ, P. Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 8, pp.131-141.

WILSON, R.; DEWAELE, J. M. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, v. 26, n. 1, pp. 103-123, 2010.

Recebido em: 30/09/19

Aceito em: 07/11/19

EMPREGO (E NÃO EMPREGO) DE DETERMINANTES EM TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS⁸⁰

PRESENCE OR ABSENCE OF DETERMINERS IN TEXTS WRITTEN BY DEAF INDIVIDUALS

Dayane Celestino de Almeida⁸¹
Deisiel Mirela Libralão de Araújo⁸²

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi investigar quais fatores linguísticos e extralinguísticos regem a variação entre o Emprego e o Não Emprego de Determinantes em contextos em que o Emprego seria obrigatório em Português. Observaram-se 40 redações de 40 indivíduos Surdos que apresentam a Libras como L1 e o Português na modalidade escrita como L2. Partiu-se da premissa de que a produção textual escrita em Português de grande parte dos Surdos ainda está em estágio de "interlíngua". Seguiu-se o quadro teórico metodológico da Sociolinguística Variacionista. Formularam-se duas hipóteses: a primeira é a hipótese de que variante "adequada" (Emprego de Determinante) seria própria do Português e a variante "inadequada" (Não Emprego de Determinante) seria uma influência da Libras; a segunda é a hipótese de que a variação também é determinada pela influência de outros fatores, internos ao sistema linguístico, e não somente pela L1. Os resultados indicam que, quanto aos fatores extralinguísticos, o Não Emprego de Determinantes é desfavorecido quando os indivíduos adquiriram a Libras entre 6 e 12 anos de idade, e quando eles apresentam nível de Escolaridade Superior; quanto aos fatores linguísticos, os resultados nos mostram que o Não Emprego é favorecido quando o núcleo do sintagma apresentar o traço [- Humano] (e não o [+ Humano]) e quando estiver no Singular (e não no Plural). Os resultados indicam que a variação no emprego dos determinantes em Português escrito por Surdos é sistemática e motivada, e não simplesmente fruto do acaso ou de um erro resultante intrinsecamente da condição da surdez, o que é um mito frequente entre os leitores da escrita de Surdos.

Palavras-chave: Bilinguismo de Surdos; variação sociolinguística; determinantes.

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate which linguistic and non linguistic factors govern the variation between the Presence or the Absence of determiners in contexts where the Presence would be mandatory in Portuguese. We have observed 40 essays, by 40 Deaf individuals that have Libras (Brazilian Sign Language) as L1 and written Portuguese as L2. The theoretical and methodological basis was Variationist Sociolinguistics and we have followed the assumption that the texts written by most Deaf bilinguals is still in a interlanguage stage. Two hypotheses were laid down: the first is that the "adequate" variant (the Presence of the Determiners) would be rooted in Portuguese and the "inadequate" variant (the absence) would come from Libras (the L1); the second is that variation is also determined by the influence of other factors, internal to the linguistic system, and not only by the L1. The results indicate that, as far as extralinguistic factors are concerned, the Absence of Determiners is disfavored when individuals acquired Libras between 6 and 12 years of age, and when they have higher level of education. As for linguistic factors, the results show that Absence is favored when the nucleus of the phrase has the trait [- Human] (not the [+ Human]) and when it is Singular (not Plural). The results indicate that this variation in deaf Portuguese is systematic and motivated, and not simply the result of chance, nor an error linked intrinsically to the condition of deafness, which is a frequent myth among readers of deaf writing.

Keywords: Deaf bilingualism; sociolinguistic variation; determiners.

1 Introdução

Este trabalho apresenta os resultados da análise de 40 redações de 40 indivíduos Surdos, em termos de variação entre o Emprego ou o Não Emprego de Determinantes no Sintagma Nominal (doravante SN), em contextos em que o Emprego seria obrigatório em Português. Tais

80 Este trabalho faz parte do Projeto intitulado Variação Sociolinguística no Português Escrito por Surdos, financiado pela FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo nr. 2017/07032-6.

⁸¹ Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo-USP. Professora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

⁸² Aluna do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Bolsista do Projeto "Variação Sociolinguística no Português Escrito por Surdos", financiado pela Fapesp.

participantes são considerados bilíngues, segundo a definição de "bilinguismo de Surdos"⁸³ em que indivíduos apresentam uma língua de sinais como L1 (neste caso, a Libras - Língua Brasileira de Sinais) e a língua majoritária do país em que se inserem, na modalidade escrita, como L2 (neste caso, o Português).

O interesse em verificar o fenômeno aqui relatado (que é frequentemente apontado como uma característica do Português como L2 de Surdos por aqueles que travam contato com seus textos e por pesquisa, tais como, e.g., BROCHADO, 2003; LESSA-DE-OLIVEIRA e LOPES, 2017; LIMA-SALLES e VIANNA, 2010), do ponto de vista da variação linguística, é investigar que fatores influenciam essa variação.

A pesquisa em que esta análise se insere parte da premissa de que a produção textual em Português de grande parte dos Surdos ainda está em estágio de "interlíngua", isto é, um sistema híbrido que manifesta traços tanto da primeira língua (L1) do indivíduo quanto da sua língua-alvo (SELINKER, 1972). Sendo assim, a hipótese é que a variante⁸⁴ "adequada" ("Emprego de Determinante", exemplificada em 1, abaixo) seria própria do Português e a variante "inadequada" ("Não Emprego de Determinante", exemplificada em 2, abaixo) seria uma influência da Libras. Os exemplos foram retirados do corpus analisado:

1. "O homem trabalha na rural".
2. "[Ele] viu **pera** na mão".

Parte-se, também, do pressuposto de que interlínguas e segundas línguas variam tanto quanto as línguas maternas (BAYLEY, 2007; REGAN, 2013) e obedecendo aos mesmos princípios, dentre eles o "princípio de múltiplas causas" (BAYLEY, 2002), que afirma que é improvável que um único fator seja motivador da variação observada. A análise multivariada vê cada ocorrência de uma variável (cada "variante") como "uma função de várias forças simultâneas, interseccionadas e independentes" (GUY e ZILLES, 2007, p. 50). Assim, outros fatores (e não somente a L1) que podem reger a variação linguística neste caso são considerados nesta análise, norteadas pela sociolinguística variacionista, quadro teórico e metodológico que postula que tanto fatores sociais quanto linguísticos (também denominados externos/extralinguísticos ou internos/intralinguísticos, respectivamente) podem se associar a ou motivar o uso de uma ou outra variante linguística (e.g. CHAMBERS, 1995; CHAMBERS, TRUDGILL e SCHILLING-ESTES, 2001; LABOV, 1972, 1966; TRUDGILL, 1974;).

Os fatores observados serão descritos mais adiante na seção de Metodologia, em que também se fala mais detidamente sobre o corpus analisado e sua constituição⁸⁵.

Este trabalho pode demonstrar que a variação existente no Português de Surdos bilíngues (de novo, que tenham a Libras como L1 e o Português na modalidade escrita como L2) é sistemática, motivada e não aleatória (uma "heterogeneidade ordenada", para empregar as palavras de WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968) e não simplesmente fruto do acaso ou de um erro

83 Sobre o bilinguismo de Surdos, ver e.g. Ferreira-Brito, 1989; Goes, 2012; Kail, 2013; Lodi, Harrison e Campos, 2015.

Empregos aqui os termos "variáveis" e "variantes" no sentido laboviano (LABOV, 1966, 1969). Dentro desse quadro teórico, o conjunto de duas ou mais formas de se dizer "a mesma coisa", isto é, duas ou mais formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido em uma dada língua é chamado de variável linguística (mais especificamente, variável dependente). Essas diferentes formas são, por sua vez, chamadas de variantes. A variável linguística é, portanto, um conjunto de duas ou mais variantes.

85 Vale ressaltar que este trabalho faz parte de um projeto maior em que se analisam mais outras 3 variáveis linguísticas, a saber:

- a) emprego ou omissão das preposições "em", "para" e "de";
- b) realização ou não realização da concordância nominal de número;
- c) realização ou não realização da flexão verbal;

resultante intrinsecamente da condição da surdez, o que é um mito frequente não só para este fenômeno linguísticos, mas para várias outros.

2 Metodologia e definição das variáveis e variantes

Como mencionado na Introdução, os dados para este estudo foram extraídos de 40 textos redigidos por 40 participantes Surdos. Tais participantes foram selecionados segundo os seguintes critérios: i) ter aprendido Libras até 12 anos de idade⁸⁶; ii) ser bilíngue, ou seja, empregar o Português Escrito como L2 e escrever com relativa frequência; e iii) ter entre 15 e 35 anos de idade.

Os textos baseiam-se no filme “Estória da Pêra”⁸⁷ (CHAFE, 1980; aproximadamente 6 min., sem falas). Aos participantes, solicitou-se assistir ao filme e em seguida escrever um texto narrativo o mais detalhadamente possível contando a estória vista. As redações foram coletadas e posteriormente transcritas e salvas em formato .txt para facilitar a manipulação dos dados em meios digitais.

A amostra está estratificada segundo os seguintes fatores (8 perfis de informantes, 5 informantes por perfil)⁸⁸:

- 1) Idade de Aquisição da Libras (Até 5 anos de idade / De 6 a 12 anos);
- 2) Exposição à Terapia de Oralização/Habilidades em Leitura Labial (Oralizado / Não Oralizado);
- 3) Nível de Escolaridade (Ensino Médio / Ensino Superior).

Foram exatamente esses fatores os considerados como "fatores externos" na análise, que teve o intuito de testar se eles se correlacionam com o Emprego ou não dos Determinantes. Os dois primeiros grupos de fatores estão evidentemente associados à possível influência da L1 na L2, ou da influência de um *input* incompleto como é o caso da Terapia de Oralização.

Chama a atenção o fato de que o segundo grupo de fatores, que trata da Oralização e das Habilidades de Leitura Labial, é, na verdade, uma categorização que levou em conta não só se o indivíduo surdo de fato oraliza ou se tem uma boa habilidade de Leitura Labial, mas também se fez terapia de oralização por mais de dois anos e antes dos 12 anos de idade⁸⁹.

O grupo de fatores Escolaridade, por sua vez, não está ligado intimamente ao fenômeno de transferência linguística, mas é relevante neste caso já que se espera que uma maior Escolaridade leve o indivíduo a escolher mais regularmente variantes padrão. A pressão exercida pela escola

86 A idade máxima de 12 anos foi adotada observando-se o período crítico para aquisição de linguagem de Lenneberg (1967), já que se pretende verificar se há transferência da L1 para L2. Além disso, vale a pena ressaltar que todos os falantes possuem a Libras como L1, no sentido de “língua de conforto”, mesmo que a tenham aprendido mais tardiamente.

87 O filme pode ser assistido aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>. Acesso em 01/06/2019.

88 Essas informações foram obtidas por meio de uma "Ficha do Participante", entregue no momento da coleta de dados e preenchida pelo participante sob a supervisão de um documentador.

89 Foi classificado como "Oralizado" o indivíduo que foi considerado "Positivo" em pelo menos duas das três perguntas abaixo, que constavam da Ficha do Informante:

- a) Fez terapia de oralização?
- b) Com quantos anos de idade iniciou a terapia de oralização?
- c) Numa escala de 0 a 5, qual você acha que é o seu grau de leitura labial?
Para ser considerado "Positivo", informante deveria ter assinalado:
 - a) Na pergunta 1: "Sim, por 2 a 5 anos" ou "Sim, por 6 anos ou mais".
 - b) Na pergunta 2: "Antes dos 6 anos de idade" ou "Entre 7 e 12 anos de idade".
 - c) Na pergunta 3: "3", ou "4", ou "5".

poderia levar o indivíduo a empregar mais consistentemente a forma tida como própria do Português do que aquela possivelmente associada à sua língua materna.

Além dos três grupos de fatores que estratificam a amostra (chamado de “sociais” ou “externos”), foram observados também os seguintes fatores linguísticos (também chamados de “internos”, selecionadas a partir de uma análise qualitativa dos dados:

1) "Humanidade" no núcleo do SN:

a) traço [+ Humano].

Exemplo: "*Havia um **homem** que colher frutas*".

b) traço [- Humano].

Exemplo: "*João levou muitas **pêras***".

2) Número do SN:

a) Singular.

Exemplo: "*Havia **um homem** que colher frutas*".

b) Plural.

Exemplo: "***Os meninos** andar com bicicleta*".

3) Modificador do Núcleo do Sintagma:

a) Com Modificador.

Exemplo: "***ai caixa de frutas** caiu*".

b) Sem Modificador.

Exemplo: "***Um homem** estava em cima da árvores*".

4) Paralelismo:

a) Primeiro Da Série⁹⁰.

Exemplo: "***Um homem** estava em cima da árvores pegando a pera*".

b) Anterior Com Determinante.

Exemplo: "*Um homem estava em cima da árvores pegando **a pera***".

c) Anterior Sem Determinante.

Exemplo: "*Enquanto homem estaria trabalhando **uma fazenda***".

Com as redações já transcritas, passou-se à análise de cada ocorrência do fenômeno, etiquetando-as como "Com Determinante" ou "Sem Determinante" e também de acordo com as variantes⁹¹ das variáveis linguísticas e sociais. Para isso, foi utilizado o *software* "UAM-CorpusTool" (O'DONNELL, 2012), com adaptações realizadas para tal tarefa. Findo o processo de codificação (ou etiquetação), exportaram-se os dados deste sistema para uma planilha em formato ".csv" que foi importada no programa R (R CORE TEAM, 2013), em que foram feitas as análises estatísticas. O R tem sido mais recentemente utilizado com sucesso em análises quantitativas em sociolinguística, anteriormente dominadas pelo Varbrul (CEDERGREN; SANKOFF, 1974). Para vantagens na sua utilização nesse tipo de análise, ver Oushiro (2015).

90 Uma série corresponde a uma sequência de quatro SNs, sejam eles com presença ou não de Determinantes.

91 Empregaram-se os termos “variáveis” e “variantes” de acordo com a Sociolinguística variacionista que por sua vez empresta os termos da Estatística. A variável linguística sob análise é uma “variável dependente”. As variáveis linguísticas ou não linguísticas que podem ou não influenciar a variação são as “variáveis independentes”. Tanto variáveis dependentes quanto independentes são compostas por variantes. As variáveis independentes também são chamadas, em sociolinguística, de grupos de fatores, e as suas variantes, de fatores.

A partir do R, foram calculadas as proporções do Emprego *versus* Não Emprego de Determinantes por cada variante das variáveis independentes, verificando-se se existia ou não uma diferença estatisticamente significativa entre essas proporções. Em seguida, foi realizada uma análise multivariada, isto é, verificou-se, quais fatores favorecem ou desfavorecem o Não Emprego (variante estigmatizada), quando considerados em conjunto e não isoladamente. Para a análise multivariada das correlações empregou-se um modelo de regressão logística. Um panorama da distribuição dos dados e os resultados dessas análises são apresentados na próxima seção.

3 Análises e Resultados

Foram encontradas 992 ocorrências da variável dependente sob análise, sendo que 655 delas (66%) correspondem ao Emprego de Determinante e 337 (34%) ao Não Emprego, conforme mostra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Distribuição da Variável Dependente

Com Determinante	Sem Determinante	TOTAL
655	337	992
66%	34%	100%

O foco da análise que se seguiu foi o Não Emprego. A primeira coisa a reparar é o fato de que a frequência de uso desta variante é bem menor do que a da variante Emprego, e isto é interessante justamente porque vai contra muitos comentários do senso comum, no sentido de que "os Surdos não usam artigos" (como se isso fosse algo categórico). Ora, não só não é categórico, como ainda ocorre em uma proporção muito menor, ao menos nesse corpus.

Passou-se, então, à verificação das proporções dentro de cada grupo de fatores. Quando se olhou para a Faixa Etária de Aquisição da Libras, vê-se que a diferença entre a primeira faixa etária de aquisição e a segunda é significativa⁹² (Cf. Tabela 2, a seguir), sendo que a proporção de Não Emprego de Determinantes é maior dentre os indivíduos que adquiriram Libras na primeira infância, ou seja, dentre aqueles que teriam a Libras adquirida numa fase considerada menos crítica para aquisição de L1, sendo portanto indivíduos que já teriam a língua de sinais mais consolidada, o que nos faz supor que a hipótese de transferência linguística parece se confirmar.

Tal hipótese ganha força quando se observaram os dados do segundo grupo de fatores, o das Habilidades de Oralização/Leitura Labial (também verificar Tabela 2). Indivíduos que foram codificados como "Não Oralizados" (ou seja, com menos habilidades de Oralização e Leitura Labial) tem uma proporção ligeiramente maior (mas estatisticamente significativa) da variante "Não Emprego", ou seja, nestes indivíduos permanece a influência da L1 que não foi de modo algum substituída pelo *input* fornecido pelos processos de oralização (veja que a proporção de Emprego de Determinantes é maior entre os Oralizados).

Por último, dentre os fatores sociais, vê-se que, no caso da Escolaridade, a diferença entre o Ensino Médio e Ensino Superior é bastante significativa (ver Tabela 2), sendo que a proporção de Não Emprego é muito maior entre os de menor nível de Escolaridade, evidenciando a importância da continuidade desses sujeitos no ambiente educacional para uma maior proficiência do Português como L2.

92 Lembrando que a diferença foi considerada significativa quando o valor de $p < 0,05$ (Teste de Qui Quadrado).

Tabela 2: Distribuição das variáveis sociais

		Com Deter.	%	Sem Deter.	%	Total	p value
FAIXA ETÁRIA DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS	<i>Primeira (Até 5 anos)</i>	254	53,8	218	46,2	472	1.695e-14 *
	<i>Segunda (De 6 a 12 anos)</i>	401	77,1	119	22,9	520	
ORALIZAÇÃO & LEITURA LABIAL	<i>Não Oralizado</i>	281	62,2	171	37,8	452	0.02253 *
	<i>Oralizado</i>	374	69,3	166	30,7	540	
ESCOLARIDADE	<i>Médio</i>	191	45,4	230	54,6	421	< 2.2e-16 *
	<i>Superior</i>	464	81,3	107	18,7	571	

* Diferença Significativa (teste de Qui Quadrado)

A partir desses resultados, pode-se dizer que a Idade de Aquisição (evidenciando que há transferência linguística) e a Escolaridade têm influência sobre a variável em questão, resultado que se confirma em termos de correlações que despontam quando se consideram outros fatores (os linguísticos) em conjunto, como será mostrado mais adiante.

Passando à distribuição dos dados dentro dos grupos de fatores linguísticos, verificou-se que, com relação às diferenças das proporções dos fatores dentro de cada grupo, todos eles se mostraram significativos em termos estatísticos. A Tabela 3 (a seguir), apresenta os resultados:

Tabela 3: Distribuição das variáveis linguísticas

		Com Deter.	%	Sem Deter.	%	TTotal	p value
NÚMERO	<i>Plural</i>	175	87,1	26	12,9	201	3.2e-12 *
	<i>Singular</i>	480	60,7	311	39,3	791	
HUMANID. DO SN	<i>[+ Humano]</i>	323	71,3	130	28,7	453	0.001643 *
	<i>[- Humano]</i>	332	61,6	207	38,4	539	
MODIFICADOR	<i>Sem Modificador</i>	597	68,3	277	31,7	874	5.818e-05 *
	<i>Com Modificador</i>	58	49,2	60	50,8	118	
PARALELISMO	<i>Primeiro Da Série</i>	176	67,7	84	32,3	260	< 2.2e-16 *

Anterior Com Determ.	391	80,3	96	19,7	487
Anterior Sem Determ.	88	35,9	157	64,1	245

* Diferença Significativa (teste de Qui Quadrado)

O Não Emprego de Determinantes é maior em SNs que estejam no Singular, que tenham núcleo com o traço [- Humano], que apresentem um Modificador e que estejam seguindo um SN que também não tenha apresentado o Determinante.

Apesar das diferenças entre as proporções para todos esses grupos serem significativas, cabe verificar se quando considerados em conjunto, num modelo de regressão logística eles se mantêm relevantes em termos de favorecimento do Não Emprego de Determinantes. Em outras palavras, existe correlação entre quais fatores e o Não Emprego?

O primeiro modelo de regressão logística considerado para responder a essa questão incluiu todos os 7 grupos de fatores (3 sociais e 4 linguísticos) presentes no estudo. A seguir encontram-se os resultados entregues pelo programa R (Quadro 1). Não cabe nos limites deste artigo explicar ou detalhar cada *output* fornecido pelo *software* (para detalhes ver OUSHIRO, 2017), mas sim mostrar que os fatores com os asteriscos foram considerados significativos, ou seja, eles favorecem ou desfavorecem as características linguísticas observadas (dito de outro modo: eles se correlacionam a elas). O que nos interessa aqui é a coluna "Estimate". Ela traz valores numa escala com números positivos a negativos. Os valores positivos indicam tendência ao favorecimento em relação ao outro nível da mesma variável. Por exemplo, na linha três, há o grupo Escolaridade, seguida da letra S que aqui é o código para "Ensino Superior". O que se vê é que o valor de "Estimate" nesta linha é -1,5131 ou seja, o fator "Ensino Superior" desfavorece o Não Emprego de Determinante (que é, sempre, a variante em foco), em relação ao "Ensino Médio". Veja-se o Quadro 1 abaixo, com os valores de todos os fatores:

Quadro 1: Correlações entre grupos de fatores e a variável dependente: modelo de regressão logística

	Estimate	Std.	Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	-1.1936	0.3007	-3.969	7.21e-05	***
1 ETARIAsegunda	-0.9596	0.1641	-5.846	5.03e-09	***
2 ORALIZACAO	-0.3977	0.1626	-2.446	0.0145	*
3 ESCOLARIDADES	-1.5131	0.1684	-8.987	< 2e-16	***
4 HUMANIDADEmenoshumano	0.6631	0.1662	3.991	6.59e-05	***
5 NUMEROsingular	1.2684	0.2461	5.154	2.55e-07	***
6 MODIFICADORmodificadorl	0.5083	0.2402	2.116	0.0343	*
7.1 PARALELISMOantsemdet	1.3402	0.1985	6.752	1.46e-11	***
7.2 PARALELISMOprimeiro	0.3827	0.1953	1.959	0.0501	.

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Os resultados podem ser colocados da seguinte forma, divididos em "1" e "2", a seguir:

- 1) O Não Emprego de Determinantes é **desfavorecido** pelos fatores:
 - a) Segunda Faixa Etária de Aquisição de Libras;
 - b) Habilidade de Oralizar/Fazer Leitura Labial;
 - c) Escolaridade Superior.

Em outras palavras, indivíduos que tenham aprendido a Libras mais tardiamente, que sejam mais Oralizados⁹³ ou façam melhor Leitura Labial, e com maior nível de Escolaridade tendem a empregar mais a variante padrão (realizar o Determinante) em relação àqueles que tenham a Libras consolidada como L1 ainda na primeira infância, que não tenham habilidades orais ou de Leitura Labial (dois fatores que se relacionam à influência da L1 na L2) e com nível de Escolaridade até o Ensino Médio. Esses resultados se coadunam com a análise de proporções apresentada anteriormente.

2) O Não Emprego de Determinantes é favorecido, quando:

- a) O núcleo do sintagma apresentar o traço [- Humano] (e não o [+ Humano]);
- b) O núcleo do sintagma estiver no Singular (e não no Plural);
- c) O núcleo do sintagma aparecer seguido de um Modificador (e não sozinho);
- d) Houver Paralelismo, ou seja, quando o sintagma anterior também não empregar o Determinante.

Há algumas observações com relação a tais resultados, que nos mostram o encaixamento estrutural da variação. Em primeiro lugar, ressalta-se que em outro trabalho sobre a variação no Português de Surdos, integrante do mesmo projeto do qual este estudo faz parte, Almeida e Hanada (2019) observaram que o "Núcleo do SN com o traço semântico [- Humano] favorece o emprego da Não Concordância". Ou seja, tanto lá quanto aqui, a variante considerada inadequada está sendo favorecida pelo mesmo traço semântico. É interessante também notar que nos dois casos as variantes sob análise são do tipo "presença ou ausência" de um elemento (morfema de plural realizado ou não; Determinante realizado ou não).

Semelhanças com outros resultados se encontram no que diz respeito ao Paralelismo (item d). Um SN Sem Determinante favorece o aparecimento de outro na mesma condição, analogamente ao que foi visto por Almeida e Hanada (2019), em que não concordância favorece não concordância - o fenômeno descrito por Scherre (1988) como "paralelismo formal".

O favorecimento do Não Emprego de Determinantes quando existe um Modificador (adjetivo, locução adjetiva) acompanhando o núcleo do sintagma, ou seja, a presença de um elemento dentro do sintagma favorecendo a não presença de outro, poderia ser encarado, talvez, como evidência de uma certa "economia" em ação, análoga ao princípio funcional de economia (HAIMAN, 1983). Se existe já um elemento que atua sobre o núcleo (o modificador), não haveria a necessidade de outro (o Determinante).

Voltando aos resultados resumidos em "1", pode-se ir além na nossa observação realizando o cruzamento entre os fatores "Faixa Etária de Aquisição da Libras" e "Habilidade de Oralizar/Fazer Leitura Labial". Quando se observam as faixas etárias isoladamente, vê-se que, nas duas faixas, a proporção maior é sempre a de Emprego de Determinante. Ou seja, de modo geral, independentemente da faixa etária, mais indivíduos empregam o Determinante do que não empregam (voltar à Tabela 1). No entanto, quando se cruzaram os dados (ver Tabela 4), a situação se inverte, apenas dentro da Primeira Faixa Etária, quando considerados somente os indivíduos Não Oralizados nesta faixa. Observe-se também que proporção de Não Emprego no cruzamento "Primeira + Não Oralizado" é ligeiramente maior do que no cruzamento "Primeira + Oralizado". Isso pode nos levar à conclusão de que, de alguma forma, treinamentos de oralização podem barrar, mesmo que em uma pequena medida, a transferência linguística desse fenômeno em indivíduos que tenham a Libras mais consolidada como L1.

93 Lembrando que não se trata de realmente empregar a língua oral, mas da combinação de fatores explicada anteriormente.

Tabela 4: Cruzamento entre os fatores "Faixa Etária de Aquisição da Libras" e "Habilidade de Oralizar/Fazer Leitura Labial"

FAIXA ETÁRIA DE AQUISIÇÃO	HABILIDADES DE ORALIZAÇÃO / LEITURA LABIAL	Com Determinante	%	Sem Determinante	%	Total
PRIMEIRA	NÃO ORALIZADO	103	46,8%	117	53,2%	220
	ORALIZADO	151	59,9%	101	40,1%	252
SEGUNDA	NÃO ORALIZADO	178	76,7%	54	23,3%	232
	ORALIZADO	223	77,7%	64	22,3%	287

O segundo passo da análise de correlações foi criar um modelo de regressão que considerasse também cada um dos participantes, como variável de efeito aleatório. As variáveis linguísticas ou sociais que haviam sido analisadas até o momento são variáveis de efeito fixo, isto é, "cujos exemplares da amostra são representativos da população amostrada" e "podem ser replicados em outros estudos" (OUSHIRO, 2015, p. 56). "Informante" é uma variável de efeito aleatório porque é uma variável específica da amostra analisada (OUSHIRO, 2015). A importância desses modelos de efeitos mistos é que "a inclusão de efeitos aleatórios no modelo estatístico permite verificar se as correlações observadas se devem aos efeitos fixos ou se possivelmente se devem à contribuição casual de certos indivíduos ou itens lexicais que eventualmente se comportam de modo distinto da população em geral" (OUSHIRO, 2015, p. 56). Johnson (2009) afirma que, nesses modelos, uma variável independente só vai ser selecionada como relevante estatisticamente se as correlações forem fortes o suficiente para superar a variação em cada informante (e, por extensão, em cada item lexical).

Quando incluímos, então, em nossa análise, a variável "Informante" como efeito aleatório, as variáveis Habilidades de Oralização/Leitura Labial, Modificador e Paralelismo deixam de ser significativas, isto é, não são suficientemente correlacionadas ao fenômeno de um ponto de vista geral, conforme se vê no *output* do R (Quadro 2), a seguir (variáveis significativas em negrito):

Quadro 2: Correlações entre grupos de fatores e a variável dependente: modelo de regressão logística com variável "Informante" como efeito misto.

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	-0.65737	0.54531	-1.206	0.228009
1 ETARIAsegunda	-1.32469	0.46974	-2.820	0.004802 **
2 ORALIZACAO	-0.57398	0.46685	-1.229	0.218897
3 ESCOLARIDS	-1.78062	0.47131	-3.778	0.000158 ***
4 HUMANIDADE-humano	1.00869	0.19104	5.280	1.29e-07 ***
5 NUMEROsing	1.18521	0.27030	4.385	1.16e-05 ***
6 MODIFICADORmodificadorl	0.53114	0.27744	1.914	0.055560 .
7.1 PARALELISMOsntsemDET	0.41385	0.23529	1.759	0.078592 .
7.2 PARALELISMOprimeiro	-0.05309	0.22475	-0.236	0.813269

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				

4 Considerações Finais

Conforme delineado na Introdução, este trabalho teve o objetivo de entender como a variação entre o Emprego ou Não Emprego de Determinantes se organiza na produção escrita de

indivíduos Surdos. Verifica-se que o Não Emprego de Determinantes é **desfavorecido** pelos fatores:

- a) Segunda Faixa Etária de Aquisição de Libras;
- b) Habilidade de Oralizar/Fazer Leitura Labial;
- c) Escolaridade Superior.

Dito de outro modo, participantes que adquiriram a Libras mais tarde, que têm melhores habilidades Oraís e de Leitura Labial, e maior nível de Escolaridade tendem a empregar mais a variante considerada adequada (realizar o Determinante) em relação àqueles que tenham adquirido a Libras até os 5 anos de idade, que tenham menos ou nenhuma habilidade de Oralizar ou de fazer Leitura Labial e com nível de Escolaridade até o Ensino Médio.

No entanto, quando se considera cada participante no modelo estatístico, a Habilidade de Oralizar/Fazer Leitura Labial deixa de ser significativa, o que indica que provavelmente há indivíduos neste agrupamento que destoam do restante do grupo e a correlação observada não é forte o suficiente para superar essa discrepância.

Este resultado nos confirma que há uma influência da Libras sobre o Português Escrito, no caso dessa variável linguística, quando esta é de fato a L1 do indivíduo surdo, e que quanto maior a exposição ao Português Escrito, por meio da escola, maior a chance de produção de formas consideradas adequadas (as formas de prestígio) e próprias do Português. Por outro lado, as Habilidades Oraís parecem não ter grande influência.

Contudo, a variação não é regida apenas por esses fatores, mas também por fatores linguísticos e, nesse âmbito, os resultados nos mostram que Não Emprego de Determinantes é **favorecido**, quando:

- a) O núcleo do sintagma apresentar o traço [- Humano] (e não o [+ Humano]);
- b) O núcleo do sintagma estiver no Singular (e não no Plural);
- c) O núcleo do sintagma vier seguido de um Modificador (e não sozinho);
- d) Houver Paralelismo, ou seja, quando o SN anterior também não empregar o

Determinante.

Aqui também, quando incluídos os participantes no modelo estatístico, há uma redução dos grupos de fatores que apresentam uma correlação estatisticamente relevante com a variável dependente, permanecendo apenas a "Humanidade" do núcleo e o número do sintagma. Uma análise que examine mais detidamente essas variáveis linguísticas ainda precisa ser realizada e será tema de trabalhos futuros.

A partir desses resultados, podem-se fazer algumas afirmações que suplantam mitos frequentes que rondam a escrita dos Surdos, a ver:

- A escrita dos Surdos não é, pelo menos no caso desta variável, caótica como pode parecer em um primeiro momento, mas sim obedece a padrões de variação.

- O emprego da forma "inadequada" não ocorre devido a um problema intrínseco à surdez enquanto patologia ou a uma deficiência cognitiva do Surdo, mas sim das condições de exposição dos indivíduos Surdos à Libras ou ao Português, e também de uma possibilidade advinda da própria estrutura, do próprio sistema linguístico.

Além disso, saber quais fatores extralinguísticos influenciam a produção escrita dos Surdos pode direcionar Políticas Linguísticas para uma educação bilíngue de Surdos mais eficaz. E saber quais fatores intralinguísticos influenciam tal produção pode direcionar métodos de ensino do Português como L2; por exemplo, uma vez que se sabe que há uma tendência em não se empregar Determinantes em sintagmas que tenham um Modificador depois do núcleo, pode-se focar este ponto ao ensinar a língua, mostrando de modo mais enfático que mesmo que haja um contraste como "Com Modificador" *versus* "Sem Modificador", ainda assim é necessário colocar um Determinante antes do núcleo.

Esperamos ter lançado algumas luzes sobre a questão da variação sociolinguística do Português Escrito como L2 dos Surdos, mostrando o que ocorre no caso de apenas uma variável

linguística, mas lançando também, com isso, uma semente, na esperança de que este trabalho instigue pesquisadores a buscar compreender o funcionamento de outros fenômenos variáveis neste Português.

Referências

- ALMEIDA, D. C. *Variação sociolinguística no Português escrito por Surdos*. Projeto de Pesquisa. Unicamp/Fapesp, Campinas/São Paulo, 2017.
- ALMEIDA, D.C.; HANADA, L. Variação na concordância nominal de número em redações de Surdos. *The Specialist*. Dossiê sobre Bilinguismo de Surdos. No prelo, 2019.
- BAYLEY, R. Second language acquisition: a variationist perspective. In:_____; CELI, L. *Sociolinguistic variation: theories, methods, and applications*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- BAYLEY, R. The quantitative paradigm. In: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change*, pp. 85-107. Malden, MA: Blackwell, 2002.
- BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do Português. *Alfa*, vol. 56, pp. 1035-1064, 2012.
- BROCHADO, S. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Assis, 2013.
- CEDERGREN, H. J.; SANKOFF, D. Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. *Language*, vol. 50 (2), pp. 333-355, 1974.
- CHAFE, W. *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey: Alelix, 1980.
- CHAMBERS, J. *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell, 1995.
- CHAMBERS, J.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The handbook of language variation and change*. Oxford/Malden: Blackwell, 2001
- FERREIRA-BRITO, L. Necessidade psicossocial e cognitiva de um bilinguismo para o surdo. *Trabalhos em linguística aplicada*, número 14, pp. 89-100, 1989.
- GOES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: A. Associados, 2012.
- GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.
- HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. *Language*, Vol. 59, No. 4 (Dec., 1983), pp. 781-819.
- JOHNSON, D. E. Getting off the GoldVarb standard: introducing Rbrul for mixed-effects variable rule analysis. *Language and Linguistics Compass*, vol 3, pp. 359-383, 2009.
- KAIL, M. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013
- KIESLING, S. Style as stance: stance as the explanation for patterns of sociolinguistic variation. In: JAFFE, A. (Org.). *Stance: sociolinguistic perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. São Paulo: Cambridge University Press, 1966.
- LABOV, W. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, pp. 715-762, 1969.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LENNEBERG, E. H. Biological foundations of language. *Neurology*, 17, pp. 1219-1219, 1967.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, L.; LOPES, A. Desenvolvimento linguístico de Surdos adultos no ensino superior: aquisição de determinantes na escrita da L2. In: IX Seminário de Pesquisa e Estudos Linguísticos. Anais. Vol.9, n.1, 2017.

- LIMA-SALLES, H.; VIANNA, A. Estudo da interlíngua de Surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de Português (L2): nominais nus e definidos genéricos. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v.8, n. 1, pp. 241-264, 2010
- LODI, A. C.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. R. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In:_____; MELO, A.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LUCCHESI, D. A variação na concordância verbal no Português popular da cidade de Salvador. *Estudos Linguísticos e Literários*, n.52, ago-dez, Salvador: pp. 166-204, 2015.
- O'DONNELL, M. *UAM Corpus Tool*, 2012. Disponível em <<http://www.corpustool.com/download.html>>. Acesso em 20 de maio de 2019.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.
- OUSHIRO, L. *Introdução à estatística para linguistas*, v.1.0.1 (dez/2017). Disponível em <<http://rpubs.com/oushiro/iel>>. Acesso em 20 de maio de 2019.
- R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, 2013.
- REGAN, V. Variation and second language acquisition. In: HERSCHENSON, J.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (Orgs.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, pp. 272-291. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- SCHERRE, M.M.P. *Reanálise da concordância nominal em Português*. Tese (Doutorado em Linguística). UFRJ - Rio de Janeiro: Dois volumes, 1988,
- SCHERRE, M.M.P.; NARO, A. *Mudança sem mudança: a concordância de número no Português brasileiro*. *SCRIPTA*, vol 9, pp.107-129, 2006.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10, pp. 219-231, 1972.
- TRUDGILL, P. *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: Lehmann, W.; Malkiel, Y. (Orgs.). *Directions for Historical Linguistics, a symposium*, pp. 95-195. Austin: Universit.

Recebido em: 16/08/19

Aceito em: 18/11/19

PORTUGUESE GRAMMAR INSTRUCTION: VIEWS OF HERITAGE AND FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

O ENSINO GRAMATICAL EM PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E DE LÍNGUA DE HERANÇA

Gláucia Silva⁹⁴

ABSTRACT: Research on learner perception has shown that foreign language learners consider formal grammar study quite important (SCHULZ, 1996). However, we know little about perceptions and beliefs of heritage language learners in what relates to grammar instruction. In a qualitative study on heritage language instruction at the college level, Schwarzer and Petrón (2005) do include the opinions of their participants on grammar instruction: that formal grammar instruction, as done in foreign language classes, was not useful for them. In fact, it is now accepted that heritage language instruction needs to be different from foreign language instruction (e.g., BEAUDRIE; DUCAR; POTOWSKI, 2014; PARODI, 2008). Nevertheless, most heritage language learners of Portuguese at the university level take foreign language classes, even if a track designed specifically for them is available. Given this scenario, this paper discusses 1) whether heritage and foreign language learners of Portuguese prefer formal or integrated/contextualized grammar instruction, and 2) whether they believe explicit grammar instruction helps their linguistic development in Portuguese. The methodology consisted of a survey among college students matriculated in Portuguese language classes in a U.S. university. Results suggest that heritage learners tend to prefer integrated/contextualized grammar instruction, whereas the foreign language group does not appear to have a clear preference. However, both groups of learners see value in explicit grammar instruction, which does not necessarily contrast with contextualized instruction (ELLIS, 2016). The paper also includes a discussion of pedagogical implications based on the findings presented.

Keywords: Heritage language; foreign language; learners' views; grammar instruction.

RESUMO: A pesquisa sobre a percepção de aprendizes revela que aprendizes de língua estrangeira consideram o estudo formal da gramática muito importante (SCHULZ, 1996). No entanto, sabe-se pouco a respeito das visões e crenças de aprendizes de língua de herança no nível universitário no que toca a instrução gramatical. Em um estudo qualitativo sobre instrução em língua de herança no nível universitário, Schwarzer e Petrón (2005) incluem opiniões dos participantes a respeito da instrução gramatical: para eles, a instrução gramatical formal, tal como em aulas de língua estrangeira, não era útil. De fato, atualmente aceita-se que a instrução voltada para língua de herança deve ser distinta daquela aplicada em contextos de língua estrangeira (p. ex., BEAUDRIE; DUCAR; POTOWSKI, 2014; PARODI, 2008). Mesmo assim, muitos aprendizes de português língua de herança no nível universitário matriculam-se em aulas de português língua estrangeira, mesmo quando se oferecem cursos específicos para esses aprendizes. Assim, este artigo discute 1) se os aprendizes de português língua de herança e língua estrangeira preferem instrução gramatical formal ou contextualizada/integrada, e 2) se eles creem que a instrução gramatical explícita auxilia o seu desenvolvimento linguístico em português. Os resultados sugerem que os aprendizes de herança costumam preferir a instrução contextualizada, enquanto os aprendizes de língua estrangeira não declararam uma preferência clara. Porém, ambos os grupos de aprendizes valorizam a instrução gramatical explícita, que não se contrasta necessariamente à instrução contextualizada (ELLIS, 2016). O artigo inclui também uma discussão de implicações pedagógicas com base nos resultados apresentados.

Palavras-chave: Língua de herança; língua estrangeira; opiniões dos aprendizes; instrução gramatical.

1 Introduction

Heritage and foreign language learners exhibit different instructional needs, as has been argued since at least the late 1970s (CARREIRA, 2016; CUMMINS, 1979, 1983; FRIEDMAN; KAGAN, 2008; LYNCH, 2003; MONTRUL, 2016; PEIRCE, 2018; RANDOLPH, 2017; VALDÉS; LOZANO; GARCÍA-MOYA, 1981; among others). These differences are related to their linguistic experience: while a heritage language (HL) is learned in a naturalistic environment

⁹⁴ Ph.D. in Hispanic Linguistics from the University of Iowa. Professor in the Department of Portuguese at the University of Massachusetts Dartmouth-USA.

(generally the family home), a foreign language (FL) is learned in the classroom and/or in study abroad experiences (MONTRUL, 2016). Valdés (2001, p. 38) contends that heritage language learners (henceforth, HLLs) are to some degree bilingual in that language and the majority language. Foreign language learners (henceforth, FLLs), on the other hand, tend to have had no previous experience with the language in question before taking a class or traveling abroad. These distinct experiences imply differences in how these two groups approach language learning.

Researchers have argued that, among other dissimilarities, HLLs and FLLs approach grammatical features differently. Parodi (2008, 211) maintains that FLLs use grammar to access the language, while HLLs do the opposite: they use their linguistic repertoire to have access to the grammar. Therefore, the author holds that HLLs should study grammar as an analytical subject. Schwarzer and Petrón (2005) put forth a similar argument based on interviews with HLLs of Spanish, who declared that foreign language classes were of little use to them, given their limited (or non-existent) experience with the metalinguistic terminology used in those classes. For example, while FLLs of Portuguese may be able to describe the differences between the verbs *ser* and *estar*, they tend not to be able to apply that knowledge to their linguistic production (especially if they are monolingual speakers of a language that does not exhibit the same type of distinction). HLLs, on the other hand, tend to simply use those two verbs in appropriate contexts, even though they are often not able to explain why one verb is used and not the other. Therefore, classes that focus on naming and describing structures as opposed to analyzing their use may be of little use to the linguistic development of HLLs. What's worse, these classes may lead to lack of interest and motivation on the part of HLLs (BLANCO, 1987), who do not feel that they can gain much from instruction.

In order to maintain interest in language learning among HLLs and to help them develop their linguistic repertoire, authors such as Beaudrie, Ducar, and Potowski (2014), Burgo (2017) and Villa (1997), among others, have claimed that a sociolinguistic approach to language teaching, including in what related to grammar instruction, is best suited for HLLs. Concepts such as linguistic variation and code-switching, according to Villa (1997), are particularly useful in the heritage language class: HLLs learn that the language that their linguistic repertoire in the HL contains elements of languages in contact. According to Carvalho (2012, p. 149), code-switching should be incorporated in the HL classroom in order to create an environment where learners feel at ease as well as to better explore each learner's linguistic abilities.

While classes that are designed for FLLs may not suit the needs of HLLs, this is not to say that the latter group does not value the study of grammar. Villa (1997) highlights the affective dimension of studying grammar. According to the author, his students often stated that grammar study would help them "sound more educated and write better". Learners also perceived grammar as an intrinsic part of a university education. Thus, the author argues, learning grammar satisfies an affective dimension, especially when learners realize that the variety that they utilize "is chock-full of adverbs, adjectives, pronouns, complex verb tenses, and the like, emphasizing the validity of the grammatical structure of their spoken variety" (VILLA, 1997, p. 100). Empirical studies have validated Villa's claims. Lee (2002) reports that Korean HLLs expected more formal and academic language education than they had received. O'Rourke and Zhiou (2016) include samples of survey answers that show HLLs' frustration about not learning grammar in a STARTALK summer program. So, although grammar instruction should be tailored to the needs of specific groups of learners, studies have shown that HLLs appear to want to learn grammar (presumably) as much as do FLLs.

When tailoring instruction to the needs of groups of learners, it is important to give voice to them and take into consideration their opinions and preferences in what regards their learning. With that knowledge, it is possible to guide students so that they can take advantage of instruction and, where necessary, deconstruct certain beliefs about language learning. This study aims to contribute to the discussion on HLLs and FLLs perceptions on learning grammar by discussing

results of a survey completed by university-level students enrolled in FL and HL Portuguese language courses.

After this introduction, the next section reviews some of the literature available on perceptions of heritage language learners, followed by a discussion of perceptions of foreign language learners in regards to grammar instruction and the research questions that guided this study. Then, the study methodology is presented, followed by analysis of the data and a discussion of the results, including possible pedagogical implications. Some concluding remarks, which include the limitations of the study, are offered in the last section.

2 Perceptions of heritage language learners

Research on views of heritage language learners has included issues related to motivation and attitude (e.g., ALARCÓN, 2010; BECKSTEAD; TORIBIO, 2003; CARREIRA; KAGAN, 2011; MIKULSKI, 2006; YAGUAS, 2010), classroom experience (e.g., EDSTROM, 2007; HARKLAU, 2009; SCHWARZER; PETRÓN, 2005), identity (e.g., ORIYAMA, 2010; TORRES, K., 2011; VENTURIN, 2019; WONG, XIAO, 2010), self-assessment of linguistic skills (e.g., SHINBO, 2004; SILVA, 2011; SWENDER ET AL., 2014), and language anxiety (e.g., GONTIJO; SILVA, 2013; LUO, 2015; TALLON, 2009; TORRES, K., 2011), among others. Some relevant results are outlined in what follows.

Research into HLLs' perceptions of their own linguistic skills has shown that these learners are, in general, confident in their abilities in what concerns speaking and listening, but not so much in relation to reading and writing (SHINBO, 2004; SILVA, 2011). Furthermore, several HLLs in Shinbo's (2004) study indicated that improving their grammar was one of the reasons for them to enroll in Japanese classes. However, several learners also voiced frustration with grammar study, since they were not familiar with the metalinguistic terminology used in the classroom (SHINBO, 2004, p. 74-75).

The lack of familiarity with metalanguage was also a source of frustration for the HLLs interviewed by Schwarzer and Petrón (2005), as previously mentioned. The authors interviewed three students enrolled in a Spanish as a heritage language class at a North American university. One of the participants, for example, wanted to work with bilingual education, but, although he was interested in Spanish language, he did not plan on taking any more classes because teachers "always talk about grammar and all that doesn't interest me at all" (SCHWARZER; PETRÓN, 2005, p. 572). According to the authors, the class that the participants attended could be characterized as a grammar class in which structures were presented in isolation, that is, without any contextualization. In the opinion of the HLLs interviewed for that study, explicit grammar lessons were not useful. Given their results, Schwarzer and Petrón (2005, p. 575) suggest that authentic materials be used in HL classes, and that lessons should go from understanding the whole first (such as reading a website in the target language) to analyzing parts later (such as grammatical structures used).

The two participants in Harklau's (2009) study, who were HLLs of Spanish in high school, had a different opinion about grammar lessons, at least when classes first started. According to the author, both students had a positive impression of grammar in their classes (HARKLAU, 2009, p. 224). However, by the end of a 2-year span, both learners expressed antipathy towards their Spanish language classes. The author clarifies that the change in opinion was due to several different factors, including the lack of instructor preparation to teach HL classes, which led to rejection of participants' varieties of Spanish and objectification of their cultures.

Mikulski (2006) reports that the goals of the four HLLs in her study (who were enrolled in a university-level Spanish for native speakers class) included mastery of grammar structures. As a matter of fact, "improve grammar/spelling" was the only item that all four participants considered a "very important" goal in the two questionnaires used in the study (MIKULSKI, 2006, p. 667). It

was also the item with the highest score in self-reported progress, with a combined score of 31 (scale 0-10, average 7.75/participant; the lowest score was 4, the highest was 10).

The differences in opinions about grammar instruction expressed by HLLs in the studies outlined above may be due to many different factors. However, it is clear that one of the most salient differences relates to the classroom experience they had and how well instructors were prepared to deal with the particularities of this group of students. While the participants in Schwarzer and Petró's (2005) study were enrolled in a heritage language class, it was described as a grammar class where items were taught in isolation, not a class that catered to their specific needs. That scenario appears to have been quite different for the learners in Mikulski's study. The author mentions that the course instructor "was concerned because the Spanish of many of her students had been stigmatized in the past and she did not want them to feel that way again" and that she was relieved when she learned that the researcher did not intend to find out what was "wrong" with her students' Spanish (MIKULSKI, 2006, p. 664). This type of preoccupation demonstrates that the instructor was aware of sociolinguistic issues surrounding the language of HLLs, and that, most likely, was prepared to help them develop their linguistic skills, rather than inundate them with rules. This awareness does not appear to have been present among the high school teachers who taught the participants in Harklau's (2009) study, judging from the excerpts of interviews included in the article. Without this type of sociolinguistic knowledge on the part of the instructor, language classes are bound to frustrate or demotivate HLLs—or, worse, to alienate them by stigmatizing their contributions (ROCA, 1997).

Although little research is available on the perceptions of heritage language learners on grammar instruction, it is already clear that those views depend on the experience they have had in the classroom, among other factors. We also know that (at least some) heritage learners may want to develop their grammar skills. To shed more light on the issue, we turn next to the perceptions of foreign language learners on grammar teaching and learning.

3 Views of foreign language learners on grammar instruction

Grammar is often considered an essential part of foreign language instruction, one that instructors often feel comfortable with, given that rules make it tidy and easily testable. As Swan (2002, p. 149) puts it, "[l]earning grammar is a lot simpler than learning a language". However, Swan (2002, pp. 151-152) also calls attention for good reasons to teach grammar, namely comprehensibility and acceptability, noting that instructors should teach the points of grammar that are needed in light of those factors.

In a text that considers whether teaching grammar explicitly is a worthwhile effort, Ellis (2006, p. 95) explains that explicit knowledge consists of facts about a language that speakers have learned and can verbalize. Implicit knowledge, on the other hand, is held unconsciously and is easily available in fluent communication. The author suggests that explicit knowledge can help the development of implicit knowledge and, assuming that at least some grammatical features should be taught explicitly, he concludes that both deductive and inductive approaches to teaching grammar may be of value.

The difference between deductive and inductive grammar teaching was tackled by Fortune (1992). The study investigated learners' preferences in regards to the two types of grammar instruction in English as a second language (ESL, being learned in an English-speaking country, namely the UK). The participants in Fortune's study declared a preference for deductive learning (69%) before being exposed to the inductive type of process. Afterwards, that percentage declined to 53%, while the number of students who declared a preference for the inductive approach went from 24% to 42%. Fortune (1992, p. 168) also notes that, in the opinion of many participants, the inductive approach should be reinforced by presenting the grammar rule in a later stage, and then

by further practice. Therefore, following Eisenstein (1987), Fortune suggests that both approaches to grammar instruction may be useful, depending on how students prefer to learn.

In a study conducted at a North American university, Schulz (1996) compared students' and teachers' beliefs about the role of explicit grammar instruction in foreign language classrooms. In her study, 80% of the students (as opposed to 64% of teachers) agreed that "the formal study of grammar is essential to eventual mastery of the language" (SCHULZ, 1996, p. 345). Almost half of the students (48%) also stated that studying and practicing grammar is best for improving communicative abilities. Although most learners in her study agreed that grammar is useful in foreign language learning, the majority did not indicate that they liked or wanted more grammar study. Still, Schulz notes (1996, p. 345), a "surprising" 46% of student participants asserted that they did like to study grammar and 26% would like to have more grammar in their lessons. In what concerns pedagogical implications of her findings, the author suggests that learner opinions be taken into account when planning lessons, noting that "perceptions influence reality", even if they do not necessarily correspond to the cognitive processes that happen in language learning (SCHULZ, 1996, p. 349).

While Schulz's 1996 study revealed views of learners and instructors in a U.S. institution, a later study (SCHULZ, 2001) shows that beliefs regarding grammar instruction may be culturally bound to a certain extent. In a survey of learners of English as a foreign language (EFL) in Colombia, 76% of participants stated that they liked the study of grammar; 77% agreed that their English would improve most quickly if they studied and practiced grammar; and 51% thought that there should be more formal study of grammar in their EFL courses (SCHULZ, 2001, p. 247). When compared with the results detailed in the 1996 study (46%, 48%, and 26%), it's clear that students in Colombia place higher value in formal grammar instruction than do their counterparts in the U.S. However, it is important to note that most U.S. and Colombian students believed that practicing the foreign language in real-life situations helped their linguistic development more than studying grammar (SCHULZ, 2001, p. 251).

If the native culture of learners influences their views on grammar instruction, so does the language they learn. Loewen et al. (2009) surveyed 754 students of 14 different foreign languages (as well as learners of ESL) at a North American university and found that those enrolled in a group of less commonly taught languages (Korean, Turkish, Thai, Persian, Nepali, and Urdu) had the most positive attitudes toward the role of grammar in L2 learning. The least positive attitudes were expressed by the ESL learners. The authors also report that the learners of Japanese were the least likely to prioritize communication over grammar, while learners of Italian and Portuguese (which were grouped together in the study) were among those more likely to do so. Besides a questionnaire, Loewen et al.'s study also included open-ended prompts, which revealed that many participants believed that grammar provided a foundation for their linguistic knowledge and that it helped them with specific aspects of the language (writing, reading, speaking, listening). Although some learners stated that they enjoyed studying grammar, others did not: over half of the participants had negative comments about grammar study, including complaints about rules and exceptions. The authors conclude that "it is clear that the learners valued grammar instruction", though "not everyone valued grammar instruction equally" (LOEWEN ET AL., 2009, p. 101).

The idea that FL learners consider grammar instruction important is corroborated in other studies, such as Ahmadi and Shafiee (2015), who investigated EFL teachers' and learners' views in language institutes in an Iranian locality; Saaristo (2015), who looked at views of university students in Finland (reporting on opinions both on the role of grammar in mother tongue and in FL development); and Sogutlu and Veliáj-Ostrosi (2016), who surveyed EFL learners in Albania.

Drawing on Spada and Lightbown (2008), who distinguish between isolated and integrated grammar instruction (ie, activities that are separate from or in the context of communicative activities), Spada and Lima (2015) report on the preferences of ESL and EFL teachers and learners. Spada and Lightbown (2008) note that integrated grammar instruction includes a variety of

approaches that can contribute to the automatization of language features, but isolated lessons may be useful for learners as well (SPADA; LIGHTBOWN, 2008, p. 200). Spada and Lima (2015) confirm that teachers and learners see value in both types of approaches. They present results from two studies: a questionnaire study and a feedback study. Their questionnaire study included 294 ESL learners in Canada and 175 EFL learners in Brazil; their feedback study, done after both integrated and isolated materials were used in lessons, included 102 ESL and 63 EFL students. Spada and Lima (2015) report a preference for integrated over isolated grammar instruction among EFL students (and teachers) in both studies. ESL learners as well as teachers stated a preference for integrated instruction in the questionnaire study, but revealed a slight preference for isolated instruction in the feedback study. The authors note, however, that the slight imbalance may be due to more opportunities for output practice in the isolated materials used in the ESL group (SPADA; LIMA, 2015, p. 187). The authors conclude that, although participants expressed some preference for integrated over isolated grammar instruction, the results do not mean that they do not value isolated activities, since results are influenced by several factors, such as proficiency level, language feature taught and individual learning preferences (SPADA; LIMA, 2015, p. 188).

The findings discussed in this and in the previous section show that perceptions of learners regarding grammar instruction has been at the center of several studies in FL/L2 education, but we still know little about heritage language learners. The present study intends to contribute to the discussion on learners' perceptions as well as to heritage language education by comparing the views of FLLs and HLLs enrolled in Portuguese language courses. The questions that guided this study were:

1. What kind of grammar instruction do Portuguese heritage language learners prefer? Formal or contextualized?
2. What kind of Portuguese foreign language learners prefer? Formal or contextualize?
3. Do Portuguese heritage and foreign language learners believe that explicit grammar instruction helps their linguistic development?

As explained in section 5 below, “formal instruction” refers to grammar practice that is decontextualized and detached from other activities. “Contextualized” grammar practice, on the other hand, relates to instruction that focuses on use of language and to grammar instruction that is integrated with other activities. The next section presents the methodology used in this project and includes information on the study participants.

4 Methodology

The present study was conducted at a public university in the New England region of the United States. This region is home to a significant number of Portuguese-speaking immigrants and their descendants (U.S. CENSUS BUREAU, 2016). The study, which was approved by the Institutional Review Board at the university (IRB # 18.045 of April 5, 2018), included a background questionnaire and a survey with 24 statements. The instrument was distributed among students enrolled in four Portuguese language courses, including a course designed specifically for heritage learners, in the Spring of 2018. Although the university offers Portuguese as a heritage language courses, many HLLs enroll in courses designed to teach Portuguese as a foreign language. The background questionnaire and the survey were completed during class time; participants took about 15 minutes to complete them.

The background questionnaire consisted of four questions and was used to determine whether participants were heritage or foreign language learners. Participants who included “Portuguese” in question 1 (“What language(s) did your relatives speak when you were growing

up?") and/or in question 2 ("What language(s) did you speak when you were growing up?") were considered to be heritage learners (n=30). The others (n=28) were considered foreign language learners. Out of the 28 FLLs who participated in the study, 22 were monolinguals (ie, had only been exposed to English in the home environment) and 6 had been exposed to other languages in their childhood (namely, Arabic, Cantonese, Greek, Khmer, Lithuanian, and Thai) and are likely bilingual (to some degree, at least) in English and those languages.

The third question in the background questionnaire related to the class in which participants were enrolled ("What Portuguese class are you currently taking?"). The university where the survey was administered offers a 2-semester Portuguese for heritage learners (PHL) track as well as two different Portuguese as a foreign language (PFL) tracks: a 4-semester sequence and an intensive 2-semester sequence. Every Spring term the university offers the second and the fourth courses in the 4-semester PFL track (namely, elementary II and intermediate II), the second course in the PFL intensive sequence (intensive intermediate) and the second course in the PHL track (PHL II). Participants were enrolled in all four courses, to wit: 26 in elementary II, 21 in intermediate II, 5 in intensive intermediate and 6 in PHL II.

The fourth and last background question asked: "Have you learned (or studied) any other language(s)? Which?". Six of the 28 FLLs who filled out the survey had studied Spanish (including 2 of the 6 bilinguals, ie, FLLs who had been exposed to other languages in childhood), the English-Greek bilingual had studied Spanish and German, and the English-Cantonese bilingual had studied Mandarin. Out of the 30 HLLs, 10 had studied Spanish, 2 had studied French, 2 had studied both Spanish and French, and one had studied German. The remaining 22 participants had only studied Portuguese.

Participants were all college age (typically, 18-24), although no specific information about age was collected. Even though participants provided information about the Portuguese language classes in which they were enrolled, they were not asked to participate in tests that might determine their actual proficiency in Portuguese. Such tests would have required time for which participants would have to be compensated, not to mention the likely need for research assistants. Given the lack of a budget for such expenses, it was not possible to carry out proficiency tests.

For the survey, participants were asked to rate statements about grammar learning in a Likert-type scale that included five possibilities: 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neither agree nor disagree), 4 (agree), and 5 (strongly agree). Of the original 24 statements, 23 were analyzed for this study. One statement was excluded because its wording was too similar to that of another statement (as expected, the two statements were rated similarly). The survey was developed by the author and was based on the instruments used in Loewen et al. (2009), Schulz (1996, 2001), and Spada and Lima (2015).

5 Data analysis

The statements in the survey were rated in a Likert-type scale (from 1=strongly disagree to 5=strongly agree). Of the 23 statements analyzed, 10 related to formal or isolated instruction, focusing on grammar itself. Ten other statements pointed to contextualized or integrated grammar practice, focusing on meaning and language use. For ease of reference, the first group of statements is called "formal instruction/practice", while the latter is referred to as "contextualized instruction/practice". Table 1 shows the results for each statement that relates to formal or explicit grammar instruction; Table 2 displays the values concerning contextualized or non-explicit grammar practice.

Table 1. Results for formal grammar study

Statement	HLLs	FLLs
I like to know the names of verb tenses and other grammatical structures in Portuguese.	3.6	3.78
Before reading a text, I like to study the grammar used in it.	3.13	3.1
In order to learn Portuguese, it's very important to do grammar exercises.	3.56	3.78
I learn Portuguese grammar by memorizing the rules.	3.43	3.53
Studying grammar formally is essential for learning Portuguese.	3.46	3.67
My skills in Portuguese improve most quickly if I study the grammar.	3.43	3.71
Knowledge about grammar rules helps me understand spoken Portuguese.	3.73	3.53
I find it helpful to study grammar separately from communicative activities.	3.36	3.71
I would like to have more formal study of grammar in Portuguese class.	2.76	3.28
Portuguese class should focus on grammar rules.	3.3	3.53
Mean	3.37	3.5

Table 2. Results for contextualized grammar practice

Statement	HLLs	FLLs
I like learning grammar during writing, speaking, reading or listening activities.	3.86	3.17
I prefer to practice Portuguese grammar in context than going over grammar rules.	3.86	3.5
I can use the language even if I can't name grammatical structures in Portuguese.	3.9	3.14
It is more important to practice Portuguese in real-life situations than to learn about grammar rules.	3.83	3.82
Grammar should be taught during communicative activities.	3.56	3.32
I learn Portuguese grammar by using the language.	4.06	3.72
I can communicate in Portuguese without knowing the rules explicitly.	3.4	2.85
I would like to have more contextualized language practice in Portuguese class.	3.83	3.67
Portuguese class should focus on communication in the language.	4.2	3.85
Grammar can be learned as we work on different skills and activities.	4.2	4
Mean	3.87	3.56

Tables 1 and 2 show FLLs expressed a somewhat higher preference for formal grammar study than did HLLs, while the HLLs who participated in this study are more likely than the FLLs to prefer grammar instruction that is integrated within contextualized activities. The data in these tables also reveal that the opinions of these two cohorts of learners are nuanced, not absolute. As an example, HLLs rated the statement "Portuguese class should focus on communication in the language" highly: 4.2/5. Nevertheless, they also attributed some value (3.73/5) to the statement "Knowledge about grammar rules helps me understand spoken Portuguese". The same type of apparent contradiction was revealed by FLLs, who seem to find it somewhat helpful to study grammar separately from communicative activities (3.71/5), but, at the same time, also think that grammar can be learned as they work on different skills and activities (4/5). These numbers bring to light the fact that groups of learners are not monolithic: there is variation within these groups, especially in what concerns individual learning preferences. Furthermore, the fact that they state preferences that may seem divergent shows that they may in fact see value in both types of instruction, even if one seems to be more appealing than the other.

The values assigned by HLLs and FLLs to each type of grammar practice (formal/explicit and contextualized/non-explicit) were compared in order to assess differences among expressed preferences. In order to determine statistical significance, a Student's *t*-test was performed. Table 3 displays the mean values for each group and for each type of grammar instruction, as well as the *p*-value and the standard error (SE) revealed by the *t*-test.

Table 3. Formal and contextualized grammar practice: Student's *t*-test (intragroup)

	Formal	Contextualized	<i>p</i> -value	SE
HLLs (n=30)	3.376	3.87	<0.001	0.118
FLLs (n=28)	3.562	3.504	0.68	0.137

As Table 3 shows, this cohort of Portuguese HLLs expressed a clear preference for contextualized over formal grammar practice: a p -value of less than 0.05 is considered statistically significant (MCLEOD, 2019). Learners who were studying Portuguese as a foreign language, on the other hand, appeared not to have a definitive preference. Although the mean value for formal grammar instruction is slightly higher than the one for contextualized practice, a p -value of 0.68 shows that FLLs expressed no obvious preference for one or the other type of grammar practice.

Another way to look at the data is to compare the averages between HLLs and FLLs. As shown in Table 4, when the two groups of learners are compared to each other, there is a significant difference in relation to preferences regarding contextualized practice. However, while FLLs showed a somewhat higher preference for formal grammar practice than did HLLs, that difference is not statistically significant.

Table 4. Formal and contextualized grammar practice: Student's t -test (intergroup)

	HLLs (n=30)	FLLs (n=28)	p value	SE
Contextualized	3.87	3.504	0.0205	0.142
Formal	3.376	3.562	0.11	0.111

The preference stated by HLLs regarding contextualized practice is corroborated by the intergroup comparison displayed in Table 4. When compared to FLLs, HLLs demonstrated a stronger—and statistically significant—preference for contextualized practice.

The survey also contained statements related to explicit grammar instruction. It is important to note that explicit instruction is not necessarily opposed to contextualized instruction. Researchers such as Long (1991) and Ellis (2003, 2016) have argued that it is possible to target linguistic forms that arise in context, a procedure called “focus on form” by Long (1991). Ellis (2016, p. 411) maintains that, in a communicative context, learners’ attention may be drawn implicitly or explicitly to linguistic forms. In other words, it is possible to have explicit instruction on linguistic forms that is integrated with other activities and not decontextualized. Therefore, it makes sense to inquire about learners’ opinions on explicit grammar teaching and learning. Two statements included in the survey addressed that topic. Table 5 contains the average of the results related to those two statements as well as results of Student’s t -test (p -value and standard error). Table 6 shows the percentages of HLLs and FLLs selecting each alternative.

Table 5. Explicit grammar instruction: Averages and t -test results

Statement	HLLs	FLLs	p value	SE
I learn grammar rules when they are explained explicitly.	4.16	4	0.47	0.228
Explicit grammar instruction contributes in a fundamental way to my linguistic development in Portuguese.	3.56	3.78	0.44	0.283

Table 6. Explicit grammar instruction: Percentages of participants selecting each alternative

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
I learn grammar rules when they are explained explicitly.					
HLLs	3.3	0	10	50	36.7
FLLs	0	7.2	14.3	50	28.5
Explicit grammar instruction contributes in a fundamental way to my linguistic development in Portuguese.					
HLLs	10	3.3	30	33.4	23.3
FLLs	3.6	7.2	14.3	57.1	17.8

Participants in this study assign value to explicit instruction of grammar features: on average, both groups of learners agreed with statement “I learn grammar rules when they are explained explicitly”. Table 6 shows that 86.7% of HLLs and 78.5% of FLLs either agreed or strongly agreed

with the statement. Agreement is less strong in what relates to the effect that explicit grammar teaching may have on their linguistic development. Still, on average, both heritage and foreign language learners leaned towards agreement with the second statement, even if HLLs did not agree as strongly as FLLs did: 56.4% of HLLs and 74.9% of FLLs either agreed or strongly agreed with the second statement, as shown in Table 6. The intergroup comparison does not reveal a statistically significant difference between the groups for either statement, as shown by the results displayed in Table 5, which suggests that both groups find explicit grammar instruction a worthwhile effort.

Finally, one statement in the survey addressed learners' perception of the difficulty posed by Portuguese grammar: "Portuguese grammar rules are very difficult to learn". Perhaps unsurprisingly, FLLs rated this statement more highly than did HLLs: 4/5 among the former, 3.63/5 among the latter. Still, HLLs do not necessarily find grammar an easy topic: no statistically significant difference between the groups was observed, with a *p*-value of 0.15, standard deviation of 0.367 and standard error of 0.252. Heritage learners in other studies (MIKULSKI, 2006; SHINBO 2004) mentioned that they wanted to improve their grammar. Given that HLLs learn the language in a naturalistic environment, many may not have had access to grammar studies in Portuguese before starting classes at university, and thus do not find grammar a topic that is easy to tackle, especially if instruction involves metalinguistic knowledge such as names of verb tenses or of parts of speech. The next section contains a discussion of these results in relation to the research questions that guided the study, as well as pedagogical implications.

6 Discussion

The first research question that guided this study asked if heritage learners of Portuguese preferred grammar instruction that was focused on grammar itself or if they favored grammar practice that was integrated with other activities and/or focused on language use. The HLLs who answered the survey expressed a preference for grammar instruction that is contextualized and/or integrated with other activities. This is not to say, however, that this group of learners does not see any value in formal grammar instruction. The HLLs in the present study appear to see benefits in formal practice, as indicated by a mean of 3.376 out of 5. Only the statement "I would like to have more formal study of grammar in Portuguese class" was ranked below 3.0 by HLLs, and one of the statements regarding formal grammar study was actually ranked higher by HLLs than by FLLs: "Knowledge about grammar rules helps me understand spoken Portuguese" (3.73/5). This particular rating is somewhat unexpected, given that HLLs are exposed to their heritage language mainly in spoken form and tend to rank their own listening skills quite highly (CARREIRA; KAGAN, 2011; SHINBO, 2004; SILVA, 2011). Thus, it appears that, at least for this group of heritage learners, class should focus on communicating in Portuguese, but instruction on grammar rules may help them in their listening abilities, even if they have been exposed to Portuguese since early childhood. So, although the HLLs who participated in this study favor grammar instruction that is contextualized, they also see some value in instruction that is directed exclusively at grammar features.

After addressing the preferences expressed by participants who were learning Portuguese as a heritage language, the second research question in this study was concerned with learners for whom Portuguese was a foreign language (ie, those who were not exposed to it in the familial context): what type of grammar instruction do they favor? As seen in the previous section, the FLLs who participated in this study did not express a clear preference for either type of approach to grammar teaching and learning. As a group, they seemed to perceive both types of instruction as useful. This finding endorses Spada and Lightbown's (2008, p. 200) claim that integrated and isolated form-focused instruction may have a different role in language learning. However, it is

worth noting that, like the participants in Schulz's studies (1996, 2001), both groups of students consider practicing Portuguese in real-life situations more important than studying grammar.

The third research question guiding this study related to explicit instruction: Do Portuguese heritage and foreign language learners believe that explicit grammar instruction help their linguistic development? The survey filled out by participants included two statements directed at explicit grammar instruction. Both groups of learners rated those statements similarly. The largest difference between the groups was of only 0.28 points and was found in the statement that received the lowest rating by HLLs (3.56): "Explicit grammar instruction contributes in a fundamental way to my linguistic development in Portuguese". It is not surprising that HLLs would attribute a lower rating to this statement than FLLs. What seems surprising is that several HLLs rated it so highly: 56.6% of HLLs (17/30) agreed or strongly agreed with that statement. Equally unexpected (if not more so) was the rating attributed by HLLs to the other statement, "I learn grammar rules when they are explained explicitly". Heritage learners rated this item 4.16, while FLLs rated it 4. This result corroborates findings such as those reported by Montrul and Bowles (2010), who attested significant gains by Spanish HLLs after they received explicit instruction concerning two grammatical features (specifically, differential object marking—the personal *a*—and dative experiencers with *gustar*-type verbs).

In terms of pedagogical implications, the findings in this study show that not only do HLLs and FLLs have different instructional needs, but they also display (somewhat) different preferences, at least in what relates to grammar instruction. The preference expressed by HLLs for contextualized grammar instruction supports suggestions put forth by authors such as Carreira (2016) and Parra, Bravo and Polinsky (2018), who defend that grammar instruction for heritage learners should be "dictated by function and context" (CARREIRA, 2016, p. 125). However, both groups see value in formal grammar instruction as well. Therefore, while many if not most activities designed for heritage language classes or for mixed classes (which have both FLLs and HLLs) should in fact be integrated with other activities, there may be room for isolating a certain grammatical structure that may present special challenges. As noted by Ellis (2016, p. 410) the two approaches should be thought of as part of a continuum. Perhaps, then, there may be room for both types of approach, even if one is favored.

Participants in this study also consider that explicit grammar teaching is important. Foreign language classes have traditionally incorporated explicit instruction (the first P in the famous PPP procedure—presentation-practice-production). In what concerns heritage language instruction, however, the picture may be different. Given that HLLs have been exposed to the language in naturalistic settings, they tend not to be as familiar with metalinguistic terminology as FLLs are and tend not to do as well in tasks that involve this type of knowledge (BEAUDRIE, 2009; POTOWSKI; JEGERSKI; MORGAN-SHORT, 2009; TORRES, J., 2018). Nevertheless, other authors have called for the inclusion of explicit instruction in the heritage language classroom, either for a particular feature (BEAUDRIE, 2017) or more broadly (PARRA; BRAVO; POLINSKY, 2018). For cases of mixed classes (those with both FLLs and HLLs), the findings in Bowles (2011), Edstrom (2007) and in Randolph (2017), as well as the suggestions provided by Burgo (2017) and by Carreira (2017) can be very helpful. Those findings and suggestions are outside of the scope of this paper, however. For our purposes, suffice it to say that interactions between the two types of learners can be quite productive: for example, the heritage learners in Edstrom's (2007) study stated an appreciation of FLLs' ability to explain grammar rules, while Bowles (2011) reports that FLLs may rely on HLLs' lexical knowledge (Bowles, 2011). The final section offers some concluding remarks, including limitations of the present study.

7 Conclusion

The field of L2/foreign language education has debated issues related to grammar instruction for decades, and is likely to continue to do so (Ellis, 2006). In heritage language education, which is a more recent field of study, there is consensus that HLLs differ from FLLs, and, therefore, teaching approaches (including grammar teaching) should be different for the two groups of learners. This paper has contributed to this debate by presenting data related to the preferences expressed by students learning Portuguese as a heritage and as a foreign language. While HLLs stated a clear preference for contextualized approaches to instruction over formal grammar study, the FLLs who participated in the study did not express a clear preference. The preference expressed by HLLs does not mean that they see no value in studying grammar formally, separately from other activities. Furthermore, both groups attached value to explicit grammar instruction—noting, again, that explicit does not oppose contextualized: focus-on-form activities, as Ellis (2016) explains, can call attention to grammatical features (such as explicit correction) while learners are engaged in activities that focus on meaning. Knowing about learners' expressed preferences may help instructors plan their lessons so as to provide opportunities that benefit different learners.

The present study has shed light on the views of heritage and foreign language learners of Portuguese regarding grammar instruction, and, as such, has contributed to the debate on grammar teaching as well as to the fields of heritage language education and Portuguese language teaching. However, some limitations of the study must be noted. Questionnaires such as the one used in this study are, by nature, limiting, since they require that participants respond to the stated question. Furthermore, data collection was carried out during class periods, which meant that the questionnaire had to be short enough to be answered in no more than 15 minutes.

Another limitation relates to the type of data obtained. The instrument used was quantitative only and there was no space (or time) for open-ended answers. Qualitative data may have helped in drawing a clearer picture of learners' perceptions. Finally, we do not know what Portuguese language teachers believe about grammar instruction. Comparing instructors' and students' views may be useful to detect similarities and dissimilarities, so that instructors can better tailor their practice to the needs of their students.

The limitations outlined here provide a blueprint for future research. Qualitative data should be used to allow learners to elaborate on their views. Besides open-ended questions, interviews with at least a few learners from each group would allow for in-depth probing of their perspectives. It would also be important to compare and contrast the perceptions of Portuguese language instructors to those of learners. It is hoped that more research on the views of Portuguese heritage and foreign language learners as well as instructors will add to the findings of the present study.

References

- AHMADI, F.; SHAFIEE, S. L2 teachers' and learners' beliefs about grammar. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, v. 9, n. 1, pp. 245-261, 2015.
- ALARCÓN, I. Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, v. 43, n. 2, pp. 269-288, 2010.
- BEAUDRIE, S. M. Receptive bilinguals' language development in the classroom: The differential effects of heritage versus foreign language curriculum. In: LACORTE, M.; LEEMAN, J. (Eds.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert Verlag, 2009. pp. 325-346.

- BEAUDRIE, S. M. The teaching and learning of spelling in the Spanish heritage language classroom: Mastering written accent marks. *Hispania*, v. 100, n. 4, pp. 596-611, 2017.
- BEAUDRIE, S. M.; DUCAR, C.; POTOWSKI, K. *Heritage language teaching: Research and practice*. Columbus, Ohio: McGraw-Hill Education, 2014.
- BECKSTEAD, K.; TORIBIO, A. J. Minority perspectives on language: Mexican and Mexican-American adolescents' attitudes toward Spanish and English. In: ROCA, A.; COLOMBI, M. C. (Eds.). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003. pp. 154-169.
- BLANCO, G. *Español para el hispanohablante: Función y noción*. Austin, TX: Texas Education Agency, 1987.
- BOWLES, M. Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom. *Heritage Language Journal*, v. 8, n. 1, pp. 30-65, 2011. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 3 Dec. 2011.
- BURGO, C. Meeting student needs: Integrating Spanish heritage language learners into the second language classroom. *Hispania*, v. 100, n. 5, pp. 45-50, 2017.
- CARREIRA, M. Supporting heritage language learners through macrobased teaching: Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In: FAIRCLOUGH, M.; BEAUDRIE, S. (Eds.). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2016. pp. 123-142.
- CARREIRA, M. Learning for all: Addressing issues of access and participation in mixed classes. *Hispania*, v. 100, n. 5, pp. 51-52, 2017.
- CARREIRA, M.; KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, v. 44, n. 1, pp. 40-64, 2011.
- CARVALHO, A. M. Code-switching: From theoretical to pedagogical considerations. In: BEAUDRIE, S.; FAIRCLOUGH, M. (Eds.). *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2012. pp. 139-160.
- CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, pp. 222-251, 1979.
- EDSTROM, A. The mixing of non-native, heritage and native speakers in upper-level Spanish courses: A sampling of student opinion. *Hispania*, v. 90, n. 4, pp. 755-768, 2007.
- EISENSTEIN, M. Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the method. In: LONG, M.; RICHARDS, J. (Eds.). *Methodology in TESOL*. New York: Harper & Row, 1987. pp. 282-297.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLIS, R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, pp. 83-107, 2006. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40264512>. Date of access: 26 Sept. 2019.
- ELLIS, R. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, v. 20, n. 3, pp. 405-428, 2016.
- FORTUNE, A. Self-study grammar practice: learners' views and preferences. *ELT Journal*, v. 46, n. 2, pp. 160-171, 1992.
- FRIEDMAN, D.; KAGAN, O. Academic writing proficiency of Russian heritage speakers. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (Eds.). *Heritage language education: A new field emerging*. New York & Abingdon: Routledge, 2008. pp. 181-198.
- GONTIJO, V.; SILVA, G.V. A ansiedade no aprendizado de português como língua estrangeira e português como língua de herança. In: SILVA, K.A.; SANTOS, D.T. (Eds.). *Português como língua (inter)nacional: Faces e interfaces*. Campinas, SP: Pontes, 2013. pp. 47-67.

- HARKLAU, L. Heritage speakers' experience in new Latino diaspora Spanish classrooms. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 6, n. 4, pp. 211-242, 2009.
- LEE, J. S. The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, n. 2, pp. 117-133, 2002.
- LOEWEN, S., et al. Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, v. 93, n. 1, pp. 91-104, 2009.
- LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. pp. 39-52.
- LUO, H. Chinese language learning anxiety: A study of heritage learners. *Heritage Language Journal*, v. 12, n. 1, pp. 22-47, 2015. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 10 May 2016.
- LYNCH, A. Toward a theory of heritage language acquisition. In: ROCA, A; COLOMBI, M. C. (Eds.). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003. pp. 25-50.
- MCLEOD, S. A. **What a p-value tells you about statistical significance**, 2019. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/p-value.html>. Date of access: 26 Sept. 2019.
- MIKULSKI, A. M. Accent-uating rules and relationships: Motivations, attitudes, and goals in a Spanish for Native Speakers class. *Foreign Language Annals*, v. 39, n. 4, pp. 660-682, 2006.
- MONTRUL, S. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- MONTRUL, S.; BOWLES, M. Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *Heritage Language Journal*, v. 7, n. 1, pp. 47-72, 2010. Retrieved from <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 5 Oct. 2012.
- ORIYAMA, K. Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, v. 7, n. 2, pp. 76-111, 2010. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 14 Apr. 2014.
- O'ROURKE, P.; ZHOU, Q. Heritage and second language learners: Different perspectives on language learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 21, n. 8, pp. 994-1003, 2018.
- PARODI, C. Stigmatized Spanish inside the classroom and out: A model of language teaching to heritage speakers. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (Eds.). *Heritage language education: A new field emerging*. New York & Abingdon: Routledge, 2008. pp. 199-214.
- PARRA, M. L.; BRAVO, M. L.; POLINSKY, M. *De bueno a muy bueno*: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners. *Heritage Language Journal*, v. 15, n. 2, pp. 203-241, 2018. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 25 Feb. 2019.
- PEIRCE, G. Representational and processing constraints on the acquisition of case and gender by heritage and L2 learners of Russian: A corpus study. *Heritage Language Journal*, v. 17, n. 1, pp. 95-115, 2018. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 25 Feb. 2019.
- RANDOLPH, L. Heritage language learners in mixed Spanish classes: Subtractive practices and perceptions of high school Spanish teachers. *Hispania*, v. 100, n. 2, pp. 274-288, 2017.
- ROCA, A. La realidad en el aula: logros y expectativas en la enseñanza del español para estudiantes bilingües. In: COLOMBI, M.C.; ALARCÓN, F. (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin, 1997. pp. 55-64.
- SAARISTO, P. Grammar is the heart of language: grammar and its role in language learning among Finnish university students. In: JALKANEN, J.; JOKINEN, E.; TAALAS, P. (Eds.). *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*. Dublin: Research-publishing.net, 2015. pp. 279-318. Retrieved from: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.9781908416261>. Date of access: 16 Mar. 2018.

- SCHULZ, R. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, pp. 343-364, 1996.
- SCHULZ, R. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA: Colombia. *The Modern Language Journal*, v. 85, n. 2, pp. 244-258, 2001.
- SCHWARZER, D.; PETRÓN, M. Heritage language instruction at the college level: Reality and possibilities. *Foreign Language Annals*, v. 38, n. 4, pp. 568-578, 2005.
- SHINBO, Y. Challenges, needs and contributions of heritage language students in foreign language classrooms. 2004. 147 p. Thesis (MA in Foreign Language Education and Applied Linguistics) – Department of Language and Literacy Education, University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0078382>. Date of access: 24 Sept. 2019.
- SILVA, G.V. Textbook activities among heritage and non-heritage Portuguese learners. *Hispania*, v. 94, n. 4, pp. 734-750, 2011.
- SOGUTLU, E.; VELIAJ-OSTROSI, M. Learners' beliefs of the role of grammar in EFL learning. *European Academic Research*, v. 4, n. 1, pp. 310-328, 2016.
- SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, v. 42, n. 2, pp. 181-207, 2008.
- SPADA, N.; LIMA, M. S. Teacher and learner preferences for integrated and isolated form-focused instruction. In: CHRISTISON, M.; CHRISTIAN, D.; DUFF, P.; SPADA, N. (Eds.). *Teaching and learning English grammar*. New York; Abingdon: Routledge, 2015. pp. 178-193.
- SWAN, M. Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge; Cambridge University Press, 2002. pp. 148-152.
- SWENDER, E.; MARTIN, C.; RIVERA-MARTÍNEZ, M.; KAGAN, O. Exploring oral proficiency of heritage speakers of Russian and Spanish. *Foreign Language Annals*, v. 47, n. 3, pp. 423-446, 2014.
- TALLON, M. Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, v. 42, n. 1, pp. 112-137, 2009.
- TORRES, J. The effects of task complexity on heritage and L2 Spanish development. *The Canadian Modern Language Review*, v. 74, n. 1, pp. 128-152, 2018.
- TORRES, K. *Heritage language learners' perception of taking Spanish language classes: Investigating perception of skill-specific anxieties, self-efficacies, and ethnic identity*. 2011. 140 p. Thesis (Doctorate in Educational Psychology) – College of Education, Florida State University. Retrieved from <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A253942>. Date of access: 25 Sept. 2019.
- U.S. CENSUS BUREAU. 2012-2016 American Community Survey 5-Year Estimates. 2016. Retrieved from: <http://factfinder2.census.gov>. Date of access: 25 May 2018.
- VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a natural resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics e Delta Systems, 2001. pp. 37-77.
- VALDÉS, G.; LOZANO, A.; GARCÍA-MOYA, R. (Eds.). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. New York: Teachers College Press, 1981.
- VENTURIN, B. “I don't fit in here and I don't fit in there:” Understanding the connections between L1 attrition and feelings of identity in 1.5 generation of Russian Australians. *Heritage Language Journal*, v. 16, n. 2, pp. 238-268, 2019. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 23 Sept. 2019.
- VILLA, D. Theory, design, and content for a “grammar” class for native speakers of Spanish. In: COLOMBI, M.C.; ALARCÓN, F. (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin, 1997. pp. 93-102.
- WONG, K. F.; XIAO, Y. Diversity and difference: Identity issues of Chinese heritage language

learners from different backgrounds. *Heritage Language Journal*, v. 7, n. 2, pp. 314-348, 2010. Retrieved from: <https://www.heritagelanguages.org/>. Date of access: 13 Aug. 2013.

YANGUAS, I. A quantitative approach to investigating Spanish HL speakers' characteristics and motivation: A preliminary study. *Hispania*, v. 93, n. 4, pp. 650-670, 2010.

Recebido em: 29/09/19

Aceito em: 03/11/19

FATORES (IN)CONSCIENTES QUE INFLUENCIARAM UMA ÍTALO-BRASILEIRA A USAR PROGRESSIVAMENTE O PORTUGUÊS EM DETRIMENTO DA VARIEDADE ITALIANA

(UN)CONSCIOUS FACTORS THAT INFLUENCED AN ITALIAN-BRAZILIAN WOMAN TO USE PROGRESSIVELY MORE PORTUGUESE THAN ITALIAN

Cristiane Horst⁹⁵
Marcelo Jacó Krug⁹⁶
Simone Raquel Bernieri⁹⁷

RESUMO: Com o presente artigo buscou-se compreender os fatores (in)conscientes que influenciaram a decisão de uma ítalo-brasileira com hoje 90 anos, cuja língua materna foi uma variedade italiana, a usar progressivamente, com mais dominância, o português em detrimento de sua primeira língua. Investigou-se de que forma a língua instituída como língua nacional, no caso o português, foi gradualmente ganhando mais espaço e dominância na vida da informante desta pesquisa. A metodologia utilizada foi gravação audiovisual da aplicação de questionário (meta)linguístico (KRUG, 2013) e análise dos dados. As motivações para que aprendesse uma nova língua foram distintas em cada período de sua vida: primeiramente foi o medo da punição empregada aos que não falassem o português no Brasil na década de 30, durante o Estado Novo, levando-a a usar português em contatos sociais e a variedade italiana no seio familiar. Além disso, havia o receio em ofender os que eram apenas falantes de português ao usar a variedade minoritária. Posteriormente, com o nascimento dos filhos, a motivação em usar o português surgiu da preocupação de que estes tivessem uma vida escolar bem-sucedida, e para isso a variedade de imigração italiana não poderia "atrapalhar" o desenvolvimento das habilidades com o português. Com o nascimento dos netos, a preocupação foi de estreitar laços afetivos, aproximando-se deles com o uso da língua que compreendiam, passando assim, com a chegada dos netos, a usar o português com maior dominância.

Palavras-chave: Bilinguismo; Fatores de substituição linguística; Língua de imigração italiana; Português.

ABSTRACT: Throughout this article we aim to understand the (un)conscious factors that influenced the decision of a 90-year-old Italian descendant woman, whose mother tongue was one variety of Italian, speaking progressively more Portuguese than her mother tongue. We aim to investigate why the Brazilian national language progressively reached more dominance of usage. The methodology for the research was audiovisual record of an interview done by asking a meta-linguistic questionnaire (KRUG, 2013) and the analysis from the answers obtained. The motives that made her learn another language were different in every moment of her life. Firstly it was the fear of the punishment suffered by those who didn't speak Portuguese in Brazil in the 30's, making her use her native language at home and Portuguese in external social contexts. Then, when her children were born, it was the concern about their progress in the studies, because if they spoke the minority language they were punished at school, and the school success would depend on their perfect proficiency in Portuguese. So, it made her start using both languages at home. Later, it was when her grandchildren who didn't understand another language besides Portuguese were born, the motivation for using just Portuguese at home was to promote affective bonds with them.

Keywords: Bilingualism; Language substitution factors; Italian immigration language; Portuguese.

1 Introdução

O panorama linguístico do Brasil é de multilinguismo. A imagem da unidade da língua nacional brasileira propiciou de certa forma uma imagem distorcida de nossa identidade

⁹⁵ Doutora em Letras/Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Alemanha). Professora associada I da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó - UFFS. Pesquisadora e docente do Mestrado em Estudos Linguísticos - PPGEL.

⁹⁶ Doutor em Letras/Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Alemanha). Professor associado I na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó - UFFS. Pesquisador e docente do Mestrado em Estudos Linguísticos - PPGEL.

⁹⁷ Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS.

linguística, remetendo à ilusão de que somos um país monolíngue, dominado pelo português em toda sua extensão, fato que camufla nossa realidade plurilíngue, marcada pela coexistência de várias línguas além do português. De acordo com Ferraz (2007, p. 43) “a realidade multilíngue em um mesmo território nacional tem sido um fato a permitir amplas análises no que concerne ao contato de línguas, com suas implicações na esfera das questões socioculturais.”

O multilinguismo no Brasil é constituído pela existência de uma língua oficial, de maior prestígio social (português) e de línguas minoritárias, que são as faladas por um grupo de pessoas em um país cuja língua oficial é diferente. Atualmente, a estimativa de número de línguas presentes em território nacional é apresentada, por diferentes pesquisadores, com dados que oscilam: Segundo Oliveira (2008, p. 3) “No Brasil hoje são faladas por volta de 210 línguas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas.” Para Altenhofen (2013) a estimativa é de que haja no Brasil 330 línguas, total constituído de 274 línguas autóctones, 56 variedades alóctones.

Línguas autóctones são línguas de grupos indígenas, as primeiras presentes em solo brasileiro. Línguas alóctones são as línguas de imigração, definidas por Altenhofen e Margotti (2011, p. 290) como:

1) originárias de fora do país (alóctones) que, no novo meio, compartilham o status de língua minoritária. Distinguem-se das línguas indígenas (autóctones) e de línguas específicas (como as línguas de sinais), que, embora também constituam línguas minoritárias, não possuem na sua gênese um processo de imigração.

Considerando-se que quando os portugueses chegaram ao Brasil nossa nação era povoada por indígenas, é interessante pensarmos que o português também pode ser considerada uma língua de imigração, que foi promovida a língua nacional. É possível percebermos o poder da instituição desta língua quando, segundo Ferraz (2007 p. 46), considerarmos que:

Antes do início da colonização pelos europeus, a diversidade das línguas existentes no Brasil refletia-se em um número de aproximadamente 1200 línguas faladas por diversos povos indígenas, segundo dados levantados por Rodrigues (1993), o que significa que apenas 15% teriam sobrevivido.

Dentre as línguas de imigração, encontramos as de imigrantes africanos que foram forçados a virem ao Brasil ao longo de três séculos através do tráfico de escravos, e línguas de asiáticos e europeus que após a abolição da escravatura, em finais do século XIX e início do século XX, o Brasil recebeu em grande fluxo, em uma campanha imigratória que buscava mão de obra para o desenvolvimento do país, favorecendo e impulsionando a contratação destes imigrantes.

O sul de nosso país é marcado pela formação de colônias de imigrantes europeus, dentre elas, a de italianos, que primeiramente instalaram-se no Rio Grande do Sul e depois migraram para Santa Catarina em busca de novas terras férteis. Segundo Vicenzi (2008, p. 16):

A colonização europeia no Sul do Brasil por pequenos proprietários camponeses ensejou a formação de núcleos coloniais pioneiros - Colônias Velhas - que gradativamente expandiam-se através da chegada de novos imigrantes e sobretudo do aumento demográfico vegetativo que produziu uma população à procura de terras virgens e férteis para formar novos núcleos-Colônias Velhas. Nesse processo, principalmente imigrantes casados adquiriam uma colônia, para explorá-la, nas terras postas à disposição pelo Estado ou empresas particulares. A chegada dos filhos aumentava a força de trabalho e, portanto, a produção. Ao crescerem e se casarem, os filhos buscavam um novo lote, onde fosse possível prosseguir com o ciclo iniciado

pelos pais [...]. Com o esgotamento das terras à disposição da migração no Rio Grande do Sul, a frente de expansão colonial agrícola sul-rio-grandense atravessou o Rio Uruguai para instalar-se e Santa Catarina.

Muitos colonos riograndenses migraram para o noroeste do estado de Santa Catarina – que naquele período compreendia o município de Chapecó – em busca de terras férteis. Neste processo de formação de colônias, o elo em comum das novas comunidades em formação era o anseio de uma vida próspera, a descendência italiana, e por isso a cultura. Como elementos culturais, podemos citar os hábitos, a culinária, a música e o que perpassa todos estes contextos: a língua, variedade italiana, uma das marcas da identidade do grupo.

A comunicação humana, mais especificamente a fala, é um dos pilares das interações sociais. A língua é um bem comum e a fala um ato individual. Pensando-se que o contexto da comunidade era de indivíduos monolíngues, objetivamos apresentar os fatores conscientes e/ou inconscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira, cuja primeira língua é uma língua de imigração italiana, que trataremos aqui como “italiano”⁹⁸, a tornar-se bilíngue, e ao longo de sua vida ter o português como língua dominante, mesmo vivendo em comunidades que falassem a variedade de imigração. Através de uma entrevista, buscamos compreender os fatores sociais e/ou pessoais que a influenciaram a optar por usar predominantemente o português. O *corpus* para a presente pesquisa constituiu-se através de uma gravação audiovisual de uma entrevista voltada a questões (meta)linguísticas do questionário ALCF de Krug (2013). A informante é neta de italianos, gaúcha de Guaporé, que atualmente mora em Coronel Freitas-SC, cidade que foi desmembrada em 6 de outubro de 1961 de Chapecó. A seguir, aprestamos os direcionamentos metodológicos que delinearão este trabalho.

2 Procedimentos metodológicos

Como já exposto, o objetivo da pesquisa foi compreender motivos (in)conscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira, cuja primeira língua era a língua de imigração italiana, a usar progressivamente, com maior dominância, o português que o italiano.

Para a coleta de dados e posterior análise do *corpus* selecionado que ensejaram responder a esse questionamento, realizamos uma entrevista estruturada, com parte do questionário Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) (KRUG, 2013).

A seção do questionário intitulado “questionário metalinguístico”, utilizado para a pesquisa, é composto de perguntas sobre crenças linguísticas, que geram do entrevistado (informante) comentários sobre sua percepção e opinião em relação às línguas, aos seus usos e seus falantes.

Ao total foram 20 perguntas, sendo destas 13 objetivas e 7 subjetivas, todas realizadas e respondidas em *talian*, ou seja; a variedade italiana de imigração falada pela informante, e por pessoas que moram na mesma cidade que ela (Coronel Freitas/SC). Para melhor compreensão do leitor:

⁹⁸ Para melhor contextualização, explicitamos que usamos o termo “italiano” ao nos referirmos à língua de imigração italiana falada pela informante. Não estamos caracterizando especificamente qual das variedades de italiano é a utilizada pela informante, pois não é o alvo desta pesquisa. Quando italianos chegaram ao Brasil trouxeram diferentes variedades dialetais de cada uma de suas regiões de origem, que no Brasil, através de contatos interlinguísticos e intralinguísticos assumiram características próprias. Os diferentes dialetos de italiano que chegaram ao Brasil passaram por um processo de nivelamento dialetal, surgindo entre os ítalo-descendentes uma Koiné linguística formada pela fusão dos dialetos da língua italiana em contato com o português. Neste trabalho, não descreveremos a(s) variedades de português e italiano falada pela informante, por isso, referiremo-nos a elas como “português” e “italiano”.

Perguntas objetivas cujas respostas eram: Italiano/Português:

- 1) Que língua costuma falar na família? *Che lengoa ti costumi parlar ntea fameia?* (KRUG, 2004; STEFFEN, 2007 apud KRUG, 2013 - questão 1)
- 2) Em que Língua gosta de conversar mais? *Che lengoa ti piàse parlar depi?* (KRUG, 2013 - questão 4)
- 3) Em que língua costuma falar mais? *Parla depi Talian o Brazilian?* (KRUG, 2013 - questão 5 adaptada)
- 4) Qual a sua língua materna? *Qual è la prima lengo che ga imparato?* (KRUG, 2013 - questão 10)
- 5) Quando vem visita, que língua prefere usar? *Quando vien gente, che lengoa ti piàse parlar?* (KRUG, 2004 apud KRUG, 2013 - questão 6)
- 6) Que língua fala nas seguintes ocasiões no município? *Che lengoa ti parle ntele seghinte ocasion in to munissipio:*
 - 6.1) No mercado / *Ntel merca*
 - 6.2) Nas lojas / *Ntel lògie*
 - 6.3) No sindicato / *Ntel sindacato*
 - 6.4) No restaurante / *Ntel ristorante*
 - 6.5) Na prefeitura / *Ntel prefeitura*
 - 6.6) No posto de saúde / *Ntel posto de salute*
 - 6.7) No posto de gasolina / *Ntel posto de gasolina*
 - 6.8) No trabalho / *Ntel laoro*
- 7) Quando você encontra um estranho na rua de sua cidade, em que língua você fala com ele? *Quanto ti incontri una persona che non consci, che lengoa ti parli?*

Perguntas objetivas, cujas respostas eram: Sim/Não:

- 8) Já lhe aconteceu de estar com alguém que sabia sua língua de casa, a língua italiana, mas insistia em só falar português? *Ti ga catà con un persona che savea parlar talian, mas solo la volea parlar portoghese?* (KRUG, 2013 - questão 9)
- 9) Acha importante que os filhos aprendem a língua italiana dos pais? *Ti piàse che i bambinni parlesse in Talian? Perchè?* (KRUG 2013 - questão 28 - adaptada)
- 10) Há situações em que você tem vergonha de falar italiano? *A le olte, ti ga vergogna di parlar talian?* (KRUG, 2013 - questão 27)
- 11) Acha que deveria ter ensino de italiano nas escolas? *La scuoladeveria insegnar parlar anca talian?* (KRUG, 2013 - questão 28 adaptada)
- 12) Quando você fala português, mistura com italiano? *Quando ti parli portoghese, mistura talian ?* (KRUG, 2013 - questão 33 - adaptada)
- 13) Quando você fala italiano, mistura com português? *Quando ti parli talian, mistura portoghese?* (KRUG, 2013 - questão 34 - adaptada)

Perguntas com respostas de cunho subjetivo:

- 14) O que acha das pessoas que só falam português, e nunca a própria língua de casa, o italiano? *Che pensa dele persone che sa talian ma che solo parla portoghese?* (KRUG, 2013 - questão 8)
- 15) Muitos jovens não falam mais a língua dos pais (italiano). O que acha disso? *Tanti giòveni non parla piu Talian, Dir ge anca che?* (KRUG, 2013 - questão 32)
- 16) Em que situações você fala a língua italiana, e em quais a português? *In che posto parli talian, in che posto parli portoghese?* (KRUG, 2013 - questão 26)
- 17) Há diferença entre o italiano falado aqui, e em outras cidades? *Genè diferenza dele talian che parla qua e nantra cità?* (KRUG, 2004 apud KRUG, 2013 - questão 3)

- 18) Como é/foi na escola e na igreja o uso do italiano? *Come si é in chiesa il talian, e in scola?*
19) Como acha que as pessoas que vem de fora, veem as daqui? *Cosa le persone de nantra cità le cata de noantri?*
20) Como se sente mais: italiano/alemão/brasileiro? *Come ti senti tu? Brasiliano(a)? Italiano(a)?*
(KRUG, 2004 apud KRUG, 2013 - questão 4 adaptada)

A informante é feminina, com 90 anos, e a motivação para seleção deste perfil, foi de que a geração mais velha da cidade, é a que parece usar com mais frequência o talian quando comparada às gerações mais jovens. Porém, mesmo assim, com visível esforço, optam por usar português em diversos contextos. Fato que suscitou nossa inquietação, e motivou a pesquisa.

Como exposto acima, das perguntas de cunho objetivo, em 7 delas a informante respondia se falava português ou italiano em locais públicos mencionados pelo entrevistador, e as outras 6, respondia com “sim” ou “não”. As demais sete questões eram de resposta aberta, para compreendermos suas percepções acerca das línguas e seus falantes. A entrevista foi gravada com a devida autorização da participante, bem como atendendo diretrizes éticas, aprovada pelo conselho de ética em pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) sob o parecer 702.162 e no número de identificação 20380713.2.0000.5564. A entrevista durou duas horas e meia pois houve, por iniciativa da informante, comentários e fala espontânea, além das respostas às perguntas realizadas; comentários estes que também fizeram parte do corpus e foram agregados às análises.

Para realização da análise, primeiramente transcrevemos a entrevista, e depois examinamos o *corpus* orientados pela pergunta de pesquisa.

3 Coronel Freitas, uma comunidade ítalo-brasileira de imigrantes oriundos do Rio Grande do Sul

Coronel Freitas está localizada na região oeste do Estado de Santa Catarina, a 12 quilômetros de Chapecó. Possui 9.981 habitantes em uma área superficial de 233,698 km², conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Faz divisa ao norte com os municípios de Quilombo e União do Oeste, ao sul com Chapecó e Cordilheira Alta, ao Leste com Xaxim e Marema, e ao Oeste com Nova Itaberaba, Nova Erechim e Águas Frias.

Segundo o site oficial da cidade, o município começou a ser colonizado em 1929 por famílias de descendência italiana, procedentes do Rio Grande do Sul, na esperança de um futuro melhor. Foram atraídas pelas novas terras, grandes quantidades de erva-mate e principalmente pela possibilidade de extração de madeira que nas décadas de 1920 a 1950 eram abundantes na região.

Dentre as famílias que chegaram a Coronel Freitas (na época Chapecó) em 1946, estava nossa informante e seu esposo, que um ano após se casarem em Guaporé-RS, migraram para Coronel Freitas depois da compra de uma chácara através da empresa Colonizadora Bertaso. Assim como todos os imigrantes, vieram em busca de novas terras férteis para se estabelecerem.

4 A (co)existência da língua de imigração italiana e o português, e fatores que motivaram a substituição da língua minoritária em detrimento da língua nacional

A informante que participou desta pesquisa nasceu em 1924 em Guaporé-RS. Mudou-se para Santa Catarina, (na época município de Chapecó) em 1946, um ano após casar-se. Neta de imigrantes, em sua infância, a única língua que compreendia e utilizava era o italiano. Quando fez referência a seu avô, contou que:

L' era cego, no? Lu parlea italian, dava catecismo, par tutti i tozatei. I là lora lu parlea italian, el dizea que la em Italia diz que laurea... si laurea so sei mesi que era caldo

dopo no si laurea. Lora era lá cerrati sui se scaldea em casa. Il nonno contava que era tré mesi par vegner dell' italia per Brasil, de vapor. Quà tel Brasil era molto méglío. Una città più bella...le ghà piazesto tanto quà tel Brasil... Non parlea brazilian, tutto italian. (Informação verbal).⁹⁹

Cresceu junto a seus avós e pais, na cidade de Guaporé-RS. A colônia de Guaporé foi criada em 1892, em terras pertencentes aos municípios de Lajeado e Passo Fundo. Os primeiros imigrantes provindos das colônias de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Veranópolis chegaram ao local, de modo que, em 1896, a colônia já contava com cerca de 7 mil habitantes, em sua maioria italianos, incluindo alguns alemães, poloneses, russos e austríacos.

A informante não se recorda de contatos com falantes de outras línguas que não fosse a variedade italiana. Era a única língua que compreendia e que utilizava na comunidade. A informante reporta que onde morava, na cidade de Guaporé, esta língua estava em todos os espaços: em casa, na vizinhança, no comércio e na igreja. Ela relata que:

Non parlea brazilian, tutto italian. Quando precisava de alguma coisa, ia te la bodega. el primero tempo tutto italian, dópo ghà muda. Lora se dicea: Mi so venhesta quá comprar um quilo de açucro. Son vignesta quá comprar um quilo de erba-mate. son vignesta quá compra um quilo de sal. Son vignesta quá compra chiodi. Coisa que precisava, né? La mama la me ghà mandá compra due metri di roba ma de quella più popolare que ghè esiste..

I na igreja onde rezava a missa no? là o padre el padre là parlea italian, enton todo mundo là ia assisti a missa. El padre rezava a missa tutto italiana, i lora, intanto que el prete rezea la messa i noantri se rezea el terço. (Informação verbal).¹⁰⁰

Fishman (2006) ao apresentar exemplos de manutenção linguística aponta fatores que influenciam no processo de manutenção de uma língua, são eles: a) fator demográfico (quantidade de falantes de determinada língua); b) geográfico (se refere ao tamanho e localização mais isolada da comunidade de fala); c) econômico (caso em que a comunidade é auto-sustentável ou não); d) cultural (quando a língua identifica o grupo); e) regulamentação (existência de leis que estimulem e valorizem o uso de uma determinada língua). No contexto da informante, apresentava-se de forma marcante os fatores: demográfico, geográfico e econômico, pois era uma localidade de pequenos agricultores, de subsistência, oriundos da Itália. O quinto fator apontado por Fishman (2006), ou seja; o de regulamentação operou contrariamente à manutenção e incentivo da língua, observando assim, as forças externas e internas que atuam na diminuição do uso de uma variedade. Fatores que acompanharemos, mais detalhadamente no decorrer deste artigo.

A informante recorda-se claramente do período que foi o “divisor de águas”: o momento em que sentiu que precisaria impreterivelmente aprender a falar o “*brazilian*”. Ela lembra-se que era uma jovem de quinze anos de idade.

⁹⁹ Ele era cego. Falava italiano, dava catecismo para todas as crianças. E lá, então, falava tudo em italiano, ele dizia que lá na Itália diz que se trabalhava só seis meses que era quente e depois não se trabalhava. Então, se fechava em casa para se esquentar. O nono contava que levava três meses para vir da Itália para o Brasil, de vapor. Que aqui no Brasil era muito melhor. Uma cidade mais bonita... Ele gostou muito daqui do Brasil, não falava português, tudo em Italiano.

¹⁰⁰ Não se falava português, tudo italiano. Quando precisava de alguma coisa, ia lá na bodega. No primeiro tempo era tudo em italiano, depois mudou. Então se dizia: Vim aqui para comprar um quilo de açúcar. Vim aqui para comprar um quilo de erva-mate. Vim aqui para comprar um quilo de sal. Vim aqui para comprar prego. Coisas que precisavam, né? A mãe me mandou aqui para comprar dois metros de tecido, mas aquele mais comum, barato que tem... E na igreja onde rezava a missa? Lá o padre falava Italiano, então todo mundo lá ia assistir a missa. O padre rezava a missa toda em Italiano, e então, enquanto que o padre rezava a missa, nós rezávamos o terço.

Até os quinze ano, tutto, tutto en italian, dopo mudo, começo a vim eleiçon tudo mudo, tudo começo a aprende. El primo tempo que ghá escomicià parlar brazilian, è stato la guerra, non só, mi non só qui anni non mi intendo. Enton lori ghà escomicia prender le giente que parlea italian, no? I era so brigue, brigue, brigue...Pegava mulher, botava na cadeia...Enton depois começo a sair giente que começo a falar português... Enton começaram a aprender. Tutti si espaura porque andarne dove desso? Toca estar casa. Se ia mesmo que se precisava, se no se ficava em casa. Dopo con la guerra se escumicio a falar mais português. (Informação verbal).¹⁰¹

Era o ano de 1939, momento histórico conturbado tanto no cenário nacional quanto internacional. No âmbito nacional, em 1938, segundo Chaves (2003), iniciou-se oficialmente o Estado Novo do governo Getúlio Vargas, misturando valores nacionalistas e autoritários, iniciando a “grande obra nacionalizadora”, apoiando-se num conjunto de leis que tinham como objetivo suprimir toda e qualquer atividade política de estrangeiros no Brasil e a “adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros”. O programa de ação dessa campanha de nacionalização tinha como principal objetivo erradicar as influências estrangeiras atuantes, sobretudo, nos estados do sul, e inculcar nas populações de origem europeia, principalmente os alemães, poloneses e italianos, o sentimento de brasilidade. As medidas que fizeram parte deste plano incluíam: nacionalização do ensino, com a obrigatoriedade do ensino em português nas escolas, proibição de falar línguas estrangeiras em público, e censura a programas de rádio e restrições à imprensa em língua estrangeira.

No âmbito internacional, era o final do período entre guerras e início da Segunda Guerra Mundial. Este panorama de repressão intensificou-se em 1942 com a entrada do Brasil no conflito. Nesse período, as grandes potências mundiais entraram em confronto na Segunda Guerra, quando observamos a cisão entre os países totalitários (Alemanha, Japão e Itália) e as nações democráticas (Estados Unidos, França e Inglaterra). Ao longo do conflito, cada um desses grupos em confronto buscou apoio político-militar de outras nações aliadas. Getúlio Vargas declarou guerra contra os italianos e alemães em agosto de 1942. Esta decisão intensificou o panorama de repressão às nacionalidades ligadas às potências do Eixo: alemães, italianos e japoneses (Oliveira 1996).

Segundo Laps (2003), o projeto nacionalista do Estado Novo, que pretendia realizar a “formação da identidade brasileira”, tinha como objetivo a integração dos núcleos de imigrantes na cultura nacional. Falar, cantar ou escutar canções alemãs, possuir/ouvir um rádio, sendo alemão, italiano ou japonês, tudo isto estava proibido. O governo tentava dar fim a qualquer impulso de formação de um Estado paralelo no sul do país. Moser (2004) afirma que os colonos eram perseguidos na chamada “nacionalização forçada”, pelo fato de não terem se integrado nacionalmente através do conhecimento e uso da língua oficial. Estereotipados como “inimigos da Pátria”, eram denominados de “fascistas” e “nazistas” e como tais, humilhados, presos, extorquidos monetariamente e castigados, a pretexto de terem, às vezes, pronunciado uma só palavra em língua estrangeira.

Os “brigues” mencionados pela informante eram, segundo ela e outros membros da comunidade de mesma faixa etária, delatores recrutados às vezes entre os membros da própria etnia. Não se respeitava nem o espaço privado. A proibição de expressar a identidade italiana foi reforçada por um aparelho policial extremamente feroz. As delações passaram a ocorrer sistematicamente, e as relações passaram a ser de tensões e medo de ser delatado (MOSER, 2004).

¹⁰¹ Até os quinze anos, se falava tudo, tudo em italiano. Depois, mudou, começou a vir eleição, tudo mudou, todos começaram a aprender. No primeiro momento que se começou a falar português, foi quando começou a guerra, não sei, não sei que ano, não lembro. Então, começaram a prender pessoas que falasse, italiano, né? E eram “brigues”, “brigues”... pegavam mulheres, botavam na cadeia... Então depois começou a sair pessoas que falavam o português... Então começaram a aprender. Todos tinham medo, porque andar aonde, agora? Vamos ter que ficar em casa. Saía mesmo se precisava, se não, se ficava em casa. Depois, com a guerra, se começou a falar mais o português.

Neste contexto de conflito, de opressão e medo, a informante sentiu que precisava aprender o português, e, aos poucos, pessoas que sabiam falar a língua começaram a chegar à comunidade com o intuito de colaborar com a aprendizagem do português. Reuniam-se então na igreja e ensinavam aos falantes da variedade italiana o português:

Dopo ghà escumicia vegner gente que parlea, que expliquea, tinha reunion [...] explicava, no? tale palavra é assim assim, enton todo mundo começo a ter prática, i aprende, no? fazia tanto te le chiese, [...] assistia la missa, dopo ficava, la explicava tal palavra é assim, assim... No começo era tutto atrapaiado, oh... dava cada atrapaiason! Começava a falar uma coisa e quando era por fim não saia nada... foi pesado pra começa a aprende. Ainda agora do umas atrapaiada, tem palavra que num con consigo fala direito. [...] agora que tenho prática me sinto melhor fala em português. (Informação verbal).¹⁰²

O processo de aprendizagem das línguas, pela informante, ocorreu de forma consecutiva/sucessiva que, de acordo com Romaine (1995, p. 181) é quando o indivíduo aprende uma língua, depois a outra. A informante não era alfabetizada, pois não teve a oportunidade de frequentar escola e, então, o processo de ensino-aprendizagem era exclusivamente através da oralidade. A nova língua aprendida era usada em contextos sociais que o demandassem, pois em casa e, quando possível, dentro da comunidade, continuava-se a usar a variedade italiana. A primeira mola propulsora para o uso do português foi a repressão e punição, como já apresentado, e o segundo fator, além do medo, foi o receio de ser mal compreendida, e acidentalmente ofender aos que não conheciam a variedade italiana, conforme observamos no relato a seguir:

Acontecesto tante volta de que venia quá giente que parlea brazilian i eu no capia niente. A volte ofendea anca porque no era bona de capir cosa que dizia, no? (Informação verbal).¹⁰³

A informante explicou que não se sentia à vontade e segura de estar se comunicando bem em todos os contextos de sua convivência por não entender o português, mas também por achar o italiano uma forma mais “bruta” de se expressar, que com o português sentia que poderia se expressar melhor, de maneira bonita, e principalmente sem ofensas.

Assim, é possível observar que a comunidade local em que a informante morava configurava-se como uma sociedade de indivíduos monolíngues, e, devido aos fatores expostos, iniciou-se um processo de reconfiguração, uma sociedade que caminhava para uma realidade de diglossia com bilinguismo. Optou pelo português nas esferas sociais, por dois motivos: “*paura*” (medo) de repressão, e receio de provocar ofensas, enquanto que em família e amigos de confiança permanecia o uso do italiano.

Fishman (2006, p. 29) apresenta a ideia de diglossia como a realidade de uma comunidade linguística em que as pessoas utilizam duas ou mais línguas para a comunicação interna (intra-society). Ferguson (1974, p. 111) complementa a definição:

¹⁰² Depois começou a vir pessoas que falavam (português), que explicavam, tinha reunião [...] Explicavam, né? Tal palavra é assim, assim assim, então todo mundo começou a ter prática e aprender, né? Se fazia isso tanto na igreja [...] se assistia a missa, depois ficava lá, explicavam, tal palavra é assim... No começo era tudo atrapalhado, ah... dava cada atrapalhação! Começava a falar uma coisa e quando era por fim não saia nada... foi pesado para começar a aprender. Ainda agora faço umas atrapalhadas, tem palavras que não consigo falar direito [...] agora que tenho prática me sinto melhor falar em português.

¹⁰³ Aconteceu tantas vezes que vinham pessoas que falavam português e eu não entendia nada. Às vezes até ofendia porque não era capaz de entender o que diziam, né?

É uma situação linguística relativamente estável na qual além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais) há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada em nenhum setor da comunidade na conversação usual.

Segundo Ferguson (1974, p. 100) a diglossia pode se desenvolver a partir de várias origens e ocorrer em diferentes situações linguísticas, como: Função, Prestígio, Herança Literária, Aquisição, Padronização, Estabilidade, Gramática, Léxico.

Em contextos diglóticos uma das situações que impulsionam o uso concomitante de mais de uma língua é a função que uma língua exerce em detrimento da outra, ou seja; em um conjunto de situações somente uma língua é apropriada, e, em outros contextos, a outra. O *Prestígio*, é quando as pessoas consideram uma língua superior em vários aspectos. A *Herança Literária* é o acervo considerável de literatura escrita em uma língua altamente considerada pela comunidade linguística. A *Aquisição* é o contexto em que a língua usada na comunicação dos pais com as crianças, é diferente daquela utilizada no contexto educacional. A *Padronização* é uma norma estabelecida para pronúncia, gramática, vocabulário, que permite variação apenas dentro de certos limites, as línguas que são superpostas na sociedade são aquelas nas quais há uma forte tradição de estudo, enquanto estudos descritivos e normativos são reduzidos ou inexistentes nas variedades consideradas de menor prestígio. A *Estabilidade* concerne à reflexão de que se poderia supor que a diglossia fosse altamente instável, com tendências a se transformar em uma situação linguística mais estável. Porém ela persiste a alguns séculos e a evidência de alguns casos parece mostrar que ela pode perdurar ainda por mais muitos anos. A *gramática*, são as diferenças estruturais entre as línguas da comunidade. No que se refere ao *léxico*, as línguas e/ou variedades usadas pela comunidade podem utilizar o mesmo vocabulário, com variações na forma e com diferenças de uso e significado.

Dentre estas situações de diglossia apresentadas por Ferguson (1974), no caso que estamos analisando, o fator prestígio foi uma forte característica e a mola propulsora para o aprendizado da língua oficial do país, somado ao fato de que como uma língua “formal” poderia ser usado sem riscos de punição e/ou ofensas.

Ao sair da casa dos pais ao casar-se, a informante relata que continuou a usar predominantemente a variedade italiana com seu esposo e filhos, e que esta escolha não foi uma decisão consciente, que não demandou esforço ou disciplina, foi natural. A função do uso do português continuava sendo em contextos externos, na comunidade, ao se comunicar com pessoas que trabalhavam no comércio e até igreja (neste momento as missas já eram ministradas em português). Quando questionada sobre as motivações de usar a variedade de imigração italiana no contexto familiar, a informante explica que era assim que melhor se sentia ao comunicar-se com o esposo, filhos e também com amigos, por mais que estes falassem o português, era na variedade italiana que preferia conversar. Fora destes círculos, o familiar e de amigos, por mais que o interlocutor soubesse a variedade, a informante ressalta que a abordagem da conversa sempre era iniciada em português.

É interessante observar que, nos contatos afetivos, inconscientemente a língua dominante era a língua materna da informante. A língua em que primeiro se comunicou com os pais e avós e posteriormente a língua que elegeu para comunicar-se com os filhos. Segundo Altenhofen (2004, p. 151):

Estabelece-se via de regra uma relação de identidade entre língua materna e família, tão forte como o vínculo que une mãe-pai e filho. Essa identidade afetiva é proporcional ao estilo de interação dos pais com as crianças e parece aumentar na medida em que a língua usada na família se distingue da língua do meio, como nos casos dos falantes de línguas minoritárias.

Quando os filhos começaram a frequentar a escola, tiveram o primeiro contato intenso com o português, pois fora do contexto escolar não havia acesso a rádio e televisão para o contato com a língua, e os vizinhos da comunidade em que viviam falavam também a variedade italiana.

O contexto educacional da época exigia que as crianças falassem apenas o português em sala de aula, e, se não o fizessem, estavam suscetíveis à punição. Com a preocupação de apoiá-los e de que não sofressem com esta realidade, a informante buscou aprimorar seu próprio conhecimento em português com os filhos, aprendendo também com eles o português e incentivando-os a falar esta língua em casa.

Com o passar do tempo, a chegada da eletricidade e de mídias de comunicação como o rádio, o jornal e posteriormente a televisão, oportunizou-se o acesso e o contato com o português e consequentemente um maior desenvolvimento de sua compreensão.

Até então, as motivações para o uso do português foram o medo de punição ao falar a variedade italiana, o receio de ofender as pessoas ao comunicar-se na língua minoritária e a preocupação com a qualidade da educação dos filhos. Com a chegada dos netos, uma vez mais sentiu que precisaria lapidar suas habilidades com o português para estreitar os vínculos afetivos. A preocupação agora não era mais conseguir entendê-los (todos falavam apenas o português), pois os compreendia muito bem, a necessidade agora focava-se na expansão do conhecimento e uso lexical do português para melhor comunicar-se com eles.

Em um relato, a informante lembra que uma de suas netas pediu à avó que fizesse sopa de galinha, e ela respondeu que sim, que iria fazer “sopa de *guli*”. A neta foi então pedir para a mãe fazer sopa porque a avó não iria fazer o que ela teria solicitado. Mas era exatamente a mesma comida a que as duas estavam se referindo. A informante usava a estrutura do português, mas em sua comunicação havia um *mixing*¹⁰⁴ de léxico do italiano na estrutura, o que a fazia sentir-se distanciada dos netos em termos de comunicação.

Uma segunda preocupação que levou a informante por decidir não usar e também não incentivar a família ao ensino de duas línguas simultaneamente para as crianças, no caso os netos, é acreditar que a aprendizagem seja difícil e de alguma forma prejudique a criança:

Acho que seria bonito aprende fala italiano, no? mas quando pequeno non, porque é muito confuso, eles se atrapalham bastante. Depois de grandinho, depois que fala bem o português sim, mas antes non, porque se atrapalham. (Informação verbal).

Esta concepção de “atrapalhar-se” com as duas línguas provém do fato de que, quando duas línguas distintas estão sendo aprendidas, ocorre a mistura de ambas na comunicação, denominado de “mixed code”, que é definido como “*a way of speaking which shows evidence of substantial amounts of morpho-syntactic and/or lexical material from at least two different languages*” (MUYSKEN, 2007, p. 315).¹⁰⁵ Este processo é possível que aconteça e é natural. Não significa que a criança esteja confusa, e sim que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento de sua linguagem, pois “*learning to speak more than one language often involves putting together material from two languages, this is*

¹⁰⁴ Code mixing é a mudança de código intrassentencial, quando a mudança de uma língua para outra acontece dentro da mesma sentença (THOMASON, 2001, p. 132).

¹⁰⁵ Uma maneira de falar que apresenta elementos morfo-sintáticos e/ou lexicais de pelo menos duas línguas diferentes (MUYSKEN, 2007, p. 315).

a part of the normal process of growing up bilingually and acquiring competence in more than one language" (ROMAINE, 1995, p. 2).¹⁰⁶

Esta mistura é uma preocupação comum a muitos pais, que, receosos de que isso possa repercutir negativamente nas capacidades cognitivas e no desenvolvimento da comunicação das crianças, decidem por não criarem filhos bilíngues. Quando uma segunda língua não for vista como uma língua hegemônica, como ferramenta de ascensão social, a decisão de criar filhos monolíngues é a que normalmente prevalece. Edwards e Newcombe (2006, p. 149) reforçam que:

Because myths about bilingualism are so prevalent, parents are often plagued with doubt (Boodz 1994). They may mistakenly believe that early exposure to two languages will result in confusion, they may also worry about what will happen when their child arrives in school with little or no knowledge of the language. When the minority language is in competition, the decision to use another language in the home is particularly difficult. Minority languages can seem old-fashioned and unglamorous [...]¹⁰⁷

Muito maior que esta preocupação em prejudicar os netos com a mistura de duas línguas, estava a preocupação em construir vínculos afetivos com eles, e a ideia de que o uso de uma outra língua causasse estranhamento e um distanciamento foi a nova mola propulsora para o uso mais frequente do português em um espaço em que antes prevalecia a variedade italiana por décadas: o contexto familiar.

O movimento de imigração primeiramente foi de espaço geográfico, com a colonização, e depois dentro do campo linguístico. A língua majoritária migrava do convívio externo para o interno, a língua afetiva que até então era sua língua materna, ou seja, a variedade italiana, não exercia esta função nos momentos de afetividade com os netos; as duas línguas se construíam em suas funções e espaços na vida da informante.

É interessante refletir como este movimento e o bilinguismo influenciam na construção da identidade. Pois quando questionada se a informante sentia-se brasileira ou italiana, sua resposta foi: (informação verbal)

Oh, mi era italiana, no? ma adesso so ntel brazil, me digo que saró una brasiliana.¹⁰⁸

A informante, que nunca esteve na Itália, quando as relações de convívio eram prioritariamente com a variedade italiana, sentia-se italiana. A partir do momento em que passaram a ser primordialmente em português, sente-se brasileira.

Ao longo da entrevista, apresentamos motivações da informante em decidir por usar predominante o português. As perguntas eram conduzidas em *talian*, e as respostas eram parte na variedade italiana, e parte em português. Ao iniciarmos a entrevista, a informante questionou se era preciso responder em italiano ou poderia ser em português. Orientamos que poderia falar como preferisse, como sentia-se à vontade. Respondeu então que estava sem prática, mas que, mesmo assim, iria tentar falar na variedade italiana.

¹⁰⁶ Aprender a falar mais de uma língua frequentemente envolve misturar material de duas línguas, isto é uma parte natural do processo de quando somos criados de forma bilíngue, e adquirimos competência em mais de uma língua (ROMAINE, 1995, p. 2).

¹⁰⁷ Porque mitos sobre bilinguismo são prevalentes, pais frequentemente se deparam com a dúvida (Boodz, 1994). Eles podem erroneamente acreditar que a exposição precoce a duas línguas resultará em confusão, eles podem também se preocuparem sobre o que acontecerá quando seus filhos chegarão à escola com pouco ou nenhum conhecimento da língua. Quando a língua minoritária está em competição, a decisão por usar uma outra língua em casa é particularmente difícil. Línguas minoritárias podem parecer antiquadas, e menos glamurosas [...]

¹⁰⁸ Eu era italiana, né? Mas agora estou no Brasil, digo que sou brasileira.

Neste transitar entre as duas línguas durante a entrevista, as narrações de eventos que ocorreram na sua infância e juventude apresentavam ter mais elementos da variedade italiana, e em descrições de fatos mais recentes de sua vida apresentavam mais elementos do português. Por vários momentos, ao responder as perguntas na variedade italiana ao pesquisador, sem ser solicitada, traduzia para o português o que havia acabado de dizer, com a preocupação de que o interlocutor não estivesse compreendendo o que dizia, por mais que este lhe tenha explicado que, por mais que não falasse a variedade, a compreendia. Através desta observação, e do relato do pedido da sopa pela neta, vemos que é presente na informante a concepção de que a comunicação efetiva dar-se-á quando a mesma for toda em uma única língua, sem alterná-lo. Fator este que também a motivou a migrar para o uso mais dominante de uma língua, tentando não alterná-lo e assim influenciar seus filhos e netos para o mesmo direcionamento.

Fishman (2006, p. 407) realizou uma pesquisa nos Estados Unidos com famílias descendentes de imigrantes e detectou que são poucos os falantes de línguas minoritárias que sejam mais do que duas gerações em relação a geração dos imigrantes que chegaram ao país. Esta questão remete a três aspectos deste contexto linguístico: Primeiro, que os netos e bisnetos têm se tornado monolíngues em português.¹⁰⁹ Segundo, permaneceram poucos falantes da língua minoritária. Terceiro, nem viagens, trabalho ou o contexto educacional oportunizam condições de promoção do uso da língua minoritária.

Os resultados desta pesquisa de Fishman trazem um elemento bastante característico à realidade linguística da informante: A terceira geração não é mais falante da variedade italiana, e os meios de convivência social, como escola, não promoviam o uso da língua minoritária. O cenário das experiências foi de um bilinguismo com uma certa “competição” entre a primeira língua e a segunda língua. É como se “The languages remain exposed to then Darwinian law of the linguistic jungle: the strong will survive, and in competition with the strong, the weak die off” (FISHMAN, 2006, p. 421).¹¹⁰ Para a informante, para primeiramente “sobreviver” às opressões que sofriam os que não falassem a língua oficial do país, e depois sentir-se integrada, aceita e pertencente à sociedade e posteriormente pelos netos, e oportunizar à família possibilidades de ascensão econômico-sociais através do progresso e sucesso com os estudos, sua primeira língua, a variedade de imigração italiana, que no início era a mais forte, foi aos poucos perdendo parte de sua força e dividindo espaço com o português, que continuou gradativamente abrangendo mais espaços e funções, permeando todas suas relações sociais e familiares.

5 Considerações finais

O objetivo do trabalho foi investigar os fatores (in)conscientes que impulsionaram o uso gradual e cada vez mais frequente do português em detrimento da variedade italiana por uma ítalo-brasileira, gaúcha, hoje com 90 anos e residente no município de Coronel Freitas, oeste de Santa Catarina. Este município foi colonizado, em toda sua extensão, por descendentes de italianos, que no início, tinham como prevalente o uso da variedade italiana e hoje o uso do português.

Este processo de transição e de convívio entre as duas línguas teve diferentes configurações ao longo da vida da informante. Até os quinze anos de idade era monolíngue, e a partir de então diferentes fatores a impulsionaram a usar o português, primeiramente apenas em situações isoladas, em contextos sociais, e depois em casa, no convívio familiar.

A primeira mola propulsora que a “forçou” à aprendizagem do português foi aos quinze anos de idade, em 1939, com a política nacional denominada de “Estado Novo” que impunha valores nacionalistas em um conjunto de ações que tinham como objetivo suprimir toda e qualquer política de estrangeiros no Brasil. As medidas que fizeram parte deste plano incluíam:

¹⁰⁹ Porém vale destacar que eles podem ter se tornado bilingues na escola, de línguas prestigiadas.

¹¹⁰ As línguas permanecem expostas à lei Darwiniana da selva linguística: as fortes sobreviverão, e em competição com as fortes, as fracas desaparecerão.

Nacionalização do ensino, com a obrigatoriedade do ensino e português nas escolas, proibição de falar línguas estrangeiras em público, e censura a programas de rádio e restrições à imprensa em língua estrangeira. Dentro deste contexto de punição, além deste receio, a preocupação era em ofender os que não conhecessem a variedade de imigração italiana com o seu uso.

Na década de cinquenta, com a frequência dos filhos no contexto escolar que impunha medidas que coíbiam o uso da variedade italiana, e preocupada com o bom desenvolvimento educacional dos filhos, buscou aprimorar suas habilidades com português e incentivá-los a isso também, iniciando o uso do português em casa, junto à variedade italiana.

A partir da década de 70, com o nascimento dos netos que não aprenderam a língua minoritária com os seus pais, a informante, com o intuito de construir e estreitar vínculos afetivos com eles, assumiu a postura de, no contexto familiar, intensificar e gradualmente usar predominantemente a língua nacional.

Permeando estes contextos que impulsionaram o uso mais frequente da nova língua estavam o medo, o interesse de construir amizades e relações com pessoas não-falantes da variedade, a preocupação com a educação dos filhos, pensando que o uso concomitante das duas línguas pudesse prejudicá-los em seu progresso educacional. Esta mesma preocupação teve com os netos, somado também ao fato de buscar uma maior aproximação e maiores vínculos afetivos através do uso da língua materna deles, que é o português.

A pergunta que norteou a pesquisa (compreender fatores (in)conscientes que influenciaram uma ítalo-brasileira a usar progressivamente, com maior dominância, o português que o italiano) foi respondida. Inicialmente optamos por usar o termo (inconsciente) por não estarmos certos se foram iniciativas tomadas com total ciência por parte da informante ou não. Ao longo do trabalho percebemos que foram decisões conscientes, tomadas em diferentes circunstâncias e fases da vida.

Os dados mostraram que fatores externos à vida familiar, como político-ideológicos, educacionais socioeconômicos e culturais abriram as portas do seio familiar para a (co)existência de uma nova língua, que ao longo do tempo e das gerações foi fortalecendo-se cada vez mais.

Horst e Krug (2012) desenvolveram uma pesquisa motivados a compreender fatores de redução na aplicação de variedades alemãs (*Hunsrückisch*, *Westfälisch* e *Hochdeutsch*) em troca do português, especialmente nos centros urbanos e entre as gerações mais novas na pesquisa. Constatou-se, através do estudo que o processo de lusitanização de termos de Alemão está diretamente relacionado a casamentos interétnicos. Trazendo, assim mais um elemento a complementar os fatores apontados por Fishman (2006).

O tecido linguístico de uma nação é entrelaçado de muitos fios, que sofrem forças intralinguísticas e principalmente inter e extralinguísticas. Compreender estes elementos contribuem na desconstrução de preconceitos e favorecem uma melhor direção ao trabalho em prol da manutenção da diversidade linguística de uma região. Grande e fértil é o solo brasileiro nesta temática.

Referências

- ALTENHOFEN, C.V. Migrações e Contatos Linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional contatual. *Revista de Letras@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, 12. ed., 2. sem. 2013.
- ALTENHOFEN, C.V.; MARGOTTI, F. W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (Orgs.). *Os Contatos Linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. pp. 289-315.
- ALTENHOFEN, C.V. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, pp. 135-165, 2004.

- BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. (Eds.). *The handbook of bilingualism*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing, 2006. pp. 406-436.
- CHAVES, P. A. C. *O exército e a campanha de nacionalização do Estado Novo*. 2003. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- CORONEL FREITAS. Disponível em: <www.coronelfreitas.sc.gov.br> Acesso em novembro 2015.
- EDWARDS, V; NEWCOMBE, L.P. Back to basics: marketing the benefits of bilingualism to parents Published. In: GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M.E. (Eds.). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- FERGUSON, C.A. Diglossia. In: FONSECA, S.V.; NEVES, M.F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1959]. pp. 99-118.
- FERRAZ, A.P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 9, pp. 43-73, 2007.
- FISHMAN, J.A. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. (Eds.). *The Handbook of bilingualism*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing, 2006. pp. 406-436.
- FISHMAN, J. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In: FISHMAN, J.A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, pp. 29-38, 1977.
- HORST, C.; KRUG, M. Línguas em contato no sul do Brasil: um estudo de caso do português e da variedade alemã Hunsrückisch. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, v. 22, n. 2, 2012.
- IBGE. *Cidades*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 29 set. 2019.
- KRUG, M.J. *ALCF: Missões Misiones Atlas das línguas em contato na fronteira*. Questionário pluridimensional do Atlas das línguas em contato na fronteira Missões no Brasil, Misiones na Argentina. 2013.
- KRUG, M.J. *Questionário do Atlas das Línguas em Contato na Fronteira*. No prelo.
- LAPS, L. *Alemães em Santa Catarina: da história não escrita à necessidade da História*. Jul. 2003. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br>>. Acesso em: 2 jan. 2015.
- MOSER, A. *A violência do estado novo brasileiro contra os colonos descendentes de imigrantes italianos em Santa Catarina durante a Segunda Guerra Mundial*. 2004. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=200>>. Acesso em: 3 jan. 2015.
- MUYSKEN, P. Mixed Codes. In: AUER, P.; WIE, L. (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2007. pp. 315-330.
- OLIVEIRA, G.M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: IPOL, 2008.
- OLIVEIRA, S. *Getúlio Vargas depoe: O Brasil na segunda guerra mundial*. Revisão: 2006.
- ROMAINE, S. Introduction to the Study of Bilingualism. In: ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford: Brazil Blackwll, 1995 [1989]. pp. 1-22.
- ROMAINE, S. The bilingual child. In: ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. d. Oxford: Brazil Blackwell, 1995 [1989]. pp. 181-241.
- THOMASON, S.G. *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.
- VICENZI, R. *Mito e história na colonização do oeste catarinense*. Chapecó, SC: Argos, 2008.

Recebido em: 10/10/19

Aceito em: 07/11/19

AGE AND PROFICIENCY IN FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

IDADE E PROFICIÊNCIA NA ANSIEDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rafael Dutra¹¹¹

Ingrid Finger¹¹²

ABSTRACT: This study aimed to investigate how proficiency and age are related to Foreign Language Anxiety (FLA). A total of 88 teenagers and adults with different levels of proficiency answered the Language History Questionnaire and the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. The analyses revealed (1) a significant negative correlation between the participants' mean self-assessed proficiency and their level of FLA; and (2) a significant positive correlation between the participants' age and their level of FLA. In other words, the lower the proficiency level, the higher the participants' anxiety level. In addition to that, the older the participant, the higher his anxiety level. The results of the study suggest that Foreign Language Anxiety seems to be related to both proficiency level and learner age. Such results are discussed in light of previous investigations in the field of Applied Linguistics.

Keywords: Foreign language anxiety; proficiency; age.

RESUMO: Este estudo investigou como proficiência e idade estão relacionadas à Ansiedade em Língua Estrangeira. Para isso, um total de 88 participantes adolescentes e adultos com diferentes níveis de proficiência responderam a um Questionário de Histórico da Linguagem e à *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. A análise dos dados revelou (1) uma correlação significativa negativa entre a média de proficiência autoavaliada e o nível de ansiedade dos participantes; e (2) uma correlação significativa positiva entre a idade dos participantes e o seu nível de ansiedade. Em outras palavras, no caso dos participantes testados neste estudo, quanto menor o nível de proficiência, maior o nível de ansiedade demonstrado através das respostas na escala. Além disso, quanto maior a idade dos participantes, maior foi o seu nível de ansiedade. Os resultados obtidos, portanto, sugerem que a ansiedade em língua estrangeira parece estar relacionada tanto à proficiência quanto à idade do aprendiz. Tais resultados são discutidos à luz de pesquisas anteriores na área de Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Ansiedade no aprendizado de língua estrangeira; proficiência; idade.

1 Introduction

Emotions are an essential part of our lives and affect our ideas and behavior. They are so common and intrinsic to the human being that one could barely give an exhaustive definition of what they are. Our feelings regulate our behavior in all aspects of life, including when we try to learn something new, such as driving, dancing, new tasks or new jobs. Likewise, emotions play a significant role when one decides to learn a foreign language. The development of foreign language may trigger both positive and negative feelings, which leads us to questions such as how teachers should respond to the arousal of emotions – particularly the negative ones – during foreign language classes.

The initial work on the role emotions play in foreign language learning was developed by Gardner & Lambert (1972) and focused mainly on the role of attitudes and motivation. The authors' main claim was that motivated students develop positive attitudes that foster their language development. However, learning a new language can be very difficult for some individuals and this may trigger negative emotions. A very recurring negative emotion that has received particular attention from researchers is foreign language anxiety (therefore, FLA), since in foreign language classrooms, students might unconsciously create barriers to their learning process, demonstrating fear and concerns about their performance in the target language and about the level of success they expect to achieve (Horwitz et al., 1986; Dewaele, 2002; Dewaele et al., 2016;

¹¹¹ Master student in Psycholinguistics at the Federal University of Rio Grande do Sul.

¹¹² Ph.D. in Linguistics (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul – PUCRS). Professor at the Federal University of Rio Grande do Sul.

Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2017; MacIntyre, 2017). Horwitz et al. (1986) highlight the importance of identifying anxiety in students in language classes due to the tremendous impact anxiety feelings may have in the language learning process.

Even though language teachers often follow specific methodologies, these methodologies do not normally include suggestions on how to deal with FLA in the classroom. Without training and support, teachers may face complicated situations when dealing with anxious learners. Students themselves very often report that they feel like they will never learn a new language. They also frequently say things such as “I can understand, but when I have to speak I feel stuck!” or “I cannot find the right words to say!” or else “I’m afraid to speak in front of other people.” Usually these same students know how to express the ideas they want to communicate, but they get extremely nervous and uncomfortable with the fact that they need to communicate in the foreign language and end up not being able to speak. These negative emotions can be a problem and an obstacle in the learning process. Therefore, we argue that expanding our knowledge on the role FLA may play in language development is a very important tool for language teachers and may shed light on the methodological decisions they make every day.

Previous studies have shown the role emotions play in the learning process and have demonstrated that there are certain variables that trigger FLA. For instance, Horwitz et al. (1986) argue that people who are overall anxious are more likely to demonstrate anxiety related behavior in foreign language classes too. Another study carried out by Dewaele et al. (2016) found out that female learners experience more FLA - as well as enjoyment in class - in comparison to male students. Also, several studies about the role of emotions in our lives have also showed that they affect our cognition. According to López & Aguilar (2013), emotions can even influence student’s decision related to keeping on with the studies and, once language teachers are aware of that, they might develop better approaches to help increase rapport with the students. Similarly, Frenzel (2007, apud Khajavy, 2017) also studied the effects of emotions in the learning process and credited anxiety as an impediment for student’s communication practice. Different reasons have been considered triggers for anxiety, but not much attention in the literature, however, has been given to how age and proficiency are related to FLA, which are the independent variables explored in the present study.

Within this context, this study aims to investigate whether age and proficiency affect FLA. In order to do so, English learners were invited to answer the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (hereafter called FLCAS), created by Horwitz et al. (1986), a scale used to measure the participants’ anxiety levels related to English learning. A Language History Questionnaire (hereafter called LHQ) was also used to provide background about participants’ use and knowledge of the English language and additional personal information such as age, gender and history of language study. Additional information regarding the study is provided in the Methods section.

This article is organized as follows. After this brief introduction, the theoretical background that reviews emotions in foreign language development and anxiety, in particular, is presented, followed by a description of the methods used in the investigation reported here. After that, the results and discussion are presented. This article ends with the final considerations, where some pedagogical implications derived from this study are discussed.

2 Literature review

2.1 *The role of emotions in language learning*

According to Ismail (2015), teachers have given increased attention to the cognitive aspects of language learning sometimes neglecting how affect interferes with such learning. The author emphasizes, however, that emotions play an important role in the learning process. In a study with 315 Saudi EFL learners of English Language about emotions, such as anger, anxiety, enjoyment,

hope, hopelessness, pride, boredom and shame, in an academic environment, the researcher found that positive and negative class emotions play a significant part in the student's outcomes. His study followed a paper by Frenzel (2007, apud Khajavy, 2017), who claims that emotions affect the learning process by arguing that positive emotions "are influential factors in student's psychological well-being" (p. 6) and that they help students to achieve better results. On the other hand, when students have anxiety - which is a negative emotion - concerning the language instruction, language acquisition may become a tough goal.

FL anxiety has been defined as "worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language" (MacIntyre, 1999, p.27). Foreign language classrooms can be full of anxiety-provoking situations (Horwitz et al., 1986; Khodadady & Khajavy, 2013; Young, 1991), especially when language learners must communicate in a foreign language. It has been found that communication anxiety is one of the main obstacles to fostering willingness to communicate (Peng & Woodrow, 2010; Khajavy et al., 2016; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 1996) (Khajavy, 2017, p. 6)

Ideally, the classroom should be a place with a good atmosphere, so negative emotions such as tension and anxiety would not easily emerge. According to Dewaele and Mercer (2018), students' and teachers' emotions and motivation are linked. The atmosphere in the classroom can be negatively affected by the teacher's attitudes. It is not only the students, therefore, who should be positive regarding the process of learning a new language. If teachers do not demonstrate positive emotions towards the process, students are likely to experience bad emotions as well. Dewaele and Mercer (2018) also argue that "teacher attitudes towards their students are also reflected in the emotions that teachers experience and express both consciously and unconsciously in their behaviours in class." (p. 181). Thus, they argue, it is imperative that teachers try to establish a good rapport with the learners.

According to López & Aguilar (2013), it is very common for language learners to have bad experiences during their learning process. Many students report having problems with previous language teachers and attribute their difficulties to such experiences. According to the authors,

if a student, for example, has had very bad learning experiences which he or she attributes to his or her capacities, he or she might not be willing to participate in any learning activity again because he or she considers that the cause of failure is something he or she cannot change (his or her cognitive ability); however, if a learner considers that the reason for failure is that he or she did not make his or her best effort, then he or she could go into a new learning situation with the disposition to make his or her best effort so he or she can have better results this time (p. 111).

By the same token, Fredrickson (2004) states that positive emotions improve cognition and attention. Moreover, the author argues, they expand people's attention, help undo persistent negative emotions, fuel psychological resiliency, build personal resources and improve psychological and physical well-being. According to Ismail (2015), taking in consideration students' emotions "should be an aim of education" (p. 30), and teachers should talk about it with their students because this could provide more enjoyment in class.

2.2 Anxiety

One may think anxiety is a problem of the modern world. This is probably because it is nowadays much easier to notice how anxiety affects us in our daily lives. The modern pace of life

that technology has provided us with makes everything happen faster. We are surrounded by loads of information, work, concerns, problems, and all those things often suffocate us. It seems like everyone is always running out of time to handle all the obligations imposed on them, and high levels of anxiety affect individuals worldwide. Although many people report suffering from it, they are not necessarily aware of what anxiety is nor seem able to provide a sound definition for it.

The first writings that mention the feeling of anxiety date back to the Greeks and Romans. According to Silverman and Field (2011), in the past, anxiety in children was seen as vulnerability. It was only in the second half of the nineteenth century that anxiety in children acquired the status of a disorder. The first one to regard anxiety as a mental illness was Emminghaus (1887) in his book *Anomalies of the Feelings*. According to Emminghaus (1887, apud Silverman and Field, 2011, p. 15), anxiety is a pathology and has no recognizable cause:

In his systematic discussion of symptomatology in child psychiatry, *Anomalies of the Feelings*, Emminghaus (1887) also became the first to afford anxiety a significant role in mental illness. He regarded anxiety, cowardice, and nervousness as pathological only “if they were present as new behavior in the child in addition to other signs of a psychic disorder”. (Silverman and Field, 2011, p. 15)

When we use the word ‘anxiety’, we may be referring to an emotion related to how we are feeling in a particular moment or situation because of bad or good events happening in our lives. Anxiety can be classified into a state or a trait. According to Oxford (1999), if language anxiety starts as isolated episodes when students need to perform in the target language, for instance, it is just a passing state. However, if episodes of anxiety become recurrent, language anxiety becomes a lasting trait. In addition, anxiety can mean a number of things, from a momentary emotion to a disorder. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), anxiety is, in fact, an umbrella term and there are different kinds of disorders related to it. The one that best seems to apply to language instruction is the so-called Generalized Anxiety Disorder, described in the DSM-5 as “excessive anxiety and worry (apprehensive expectation) about a number of events or activities” (p. 222). Likewise, Barlow (2002, apud Craske et al, 2009) claims that anxiety is a mood state when someone thinks about the future and is concerned about the outcome, having in mind that negative events are about to happen. Another study made by Craske et al (2009) also uses Barlow’s definition. The author claims that

This view of human fear and anxiety is comparable to the animal predatory imminence continuum. That is, anxiety corresponds to an animal’s state during a potential predatory attack and fear corresponds to an animal’s state during predator contact or imminent contact. (Craske et al., 2009, p. 1067)

As noted above, some special attention has been given to the matter, and the construct of anxiety has changed definitions throughout history. Anxiety can also be a complication in the process of learning a new language. According to Oxford (1999), language anxiety is one of the most common problems learners face during the learning process. Therefore, it is key to improve our understanding of the relationship between anxiety and foreign language learning, a topic that will be discussed next.

2.3 Foreign Language Anxiety (FLA)

Research investigating FLA started in the seventies. MacIntyre (2017) presents three broad approaches to Language Anxiety research, which are the Confounded Phase, the Specialized Approach, and the Dynamic Approach. During the Confounded Phase, it was difficult for

researchers to establish a relation between the construct of anxiety and the process of learning languages. According to the author, there were many kinds of measures for research studies related to anxiety, but none of them specific to the field of language learning, even though some scholars still claimed that anxiety interfered in students' motivation.

All of these types of measures were available and being used for various purposes at the time in psychology, the discipline from which Scovel and other language researchers were taking their lead. However, what was not clear at the time was that the measures of anxiety that were adapted from psychology for use in language studies had little to do with language itself. (MacIntyre, 2017, n.p)

Within the Specialized Approach, research studies focused on creating a definition for anxiety that would be associated with the process of learning languages. It was during this phase that Horwitz et al. (1986) created the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), an instrument to measure levels of FLA that has been used in several studies in the field, and the first anxiety measure tool specifically designed for language learning. According to Dewaele (2017), the major breakthrough of this period in the anxiety studies was the possibility of discerning the construct of language anxiety from the former approach, which was a blend of several kinds of anxiety. The author also claims that it was during this phase that research evidence began to suggest that FLA affects abilities such as listening, speaking, writing and reading in different ways. Finally, in the third phase, the so-called Dynamic Approach, recent studies have included the support of technology (shooting, heart rate monitoring) in the investigation of anxiety within communicational situations. MacIntyre (2017, n.p.) also argue that such modern studies are now situating anxiety among several other factors that influence second language development, such as “linguistic abilities, physiological reactions, self-related appraisals, pragmatics, interpersonal relationships, specific topics being discussed, type of setting in which people are interacting, and so on”.

According to Horwitz et al. (1986), FLA is a specific anxiety reaction. In other words, instead of being anxious in a variety of situations, one normally gets anxious specifically when it comes to learning a new language. The authors describe anxiety as a “subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system” (p. 125). Many teachers, for instance, have listened to their students claiming to have mental blocks when studying a foreign language. Even though these students may be good learners, they have a strong difficulty to learn a new language because anxiety hinders their performance in class and this negative emotion is unconsciously harming students' performance. MacIntyre and Gregersen (2012, p. 195) claim that language anxiety is “a voluntary and/or involuntary call for help”, and when learners face problems in the learning process due to the appearance of negative emotions, teachers have to find resources to convert these feelings into positive emotions.

Some authors have made an attempt to discover which kinds of students suffer from higher levels of anxiety. Horwitz et al. (1986), for instance, argue that people who are anxious in other aspects of their lives tend to be more likely to show anxiety-related difficulties in language learning. Other studies, on the other hand, have demonstrated that there are some specific variables. A study carried out by Dewaele et al. (2016), for instance, found out that female learners experience more FLA, and they are also more affected by both positive and negative emotions (in the classroom) than male peers. In this study, in which items from the FLCAS were also used to measure anxiety levels, 1736 multilinguals were interviewed in order to assess gender differences in foreign language enjoyment and foreign language anxiety. From the results, the authors concluded that female learners worried more about making mistakes and were less confident, but also had more fun in class when compared to male learners.

Findings from previous research studies seem to suggest that not only internal factors may trigger anxiety in language instruction, but also external factors might be responsible for or at least related to FLA. It is possible, however, that these external factors be soothed by language teachers. For example, a study carried out by Dewaele et al. (2017) found a strong correlation between anxiety and enjoyment in 189 high school students, suggesting that the teachers' attitudes were more related to students' enjoyment than to students' anxiety levels. The authors concluded that it is essential that teachers foster enjoyment in class. That is, creating a good environment for the students, in which they feel comfortable to learn, may contribute to prevent negative emotions in class, decreasing FLA levels. According to the authors, an ideal strategy to deal with anxious learners would be to focus on positive emotions instead of focusing on negative ones.

This conclusion is not far from what Dewaele and Macintyre (2014) found in a study that focused on the relationship between FLA and Foreign Language Enjoyment (FLE). The authors investigated the extent to which levels of anxiety and enjoyment in 1746 learners were linked to variables such as participants' perception of their relative level of proficiency within the foreign language (FL) classroom, number of languages known, level of formal education, number of FLs under study, age group, and general level of proficiency in the FL. Overall, levels of enjoyment were considerably higher than levels of anxiety. Regarding age and FLA, more specifically, the results reported by Dewaele and Macintyre (2014) demonstrate younger learners had higher levels of anxiety. However, we believe these findings are due to the fact that the sampling consisted of very well-educated participants. In their sampling, levels of anxiety decreased in participants who had an MA or PhD diploma. Thus, educational background may overlap with age in this particular context, which would be very unlikely in other contexts where participants do not necessarily advance in education as they get older.

Opposite results are reported in Onwuegbuzie, Bailey and Daley (1999), who designed a study with 210 university students to analyze factors that could predict FLA. A total of seven variables (age, academic achievement, prior history of visiting foreign countries, prior high school experience with foreign languages, expected overall average for current language course, perceived scholastic competence, and perceived self-worth) were investigated and they all were found to predict FLA levels. With respect to age and FLA, in particular, the authors argued that older learners were found to demonstrate higher anxiety levels in comparison to young learners.

In trying to explain the reasons why increasing age could be an aggravating factor in FLA, MacIntyre and Gardner (1994) claim that adult learners normally take longer to process information and are more self-critical on their outcome in terms of accuracy, in comparison to children. Dewaele (2007), on the other hand, argue that young learners may show more anxiety than adults in situations in which language learning is a new experience, that is, in the beginning stages of development.

In sum, the studies presented above (MacIntyre and Gardner, 1994; Onwuegbuzie, Bailey, and Daley, 1999; Dewaele, 2002) have mostly found that more mature learners tended to demonstrate higher levels of anxiety, in comparison to younger learners, with the exception of Dewaele and Macintyre (2014), whose results indicate exactly the opposite. Despite conflicting evidence, research seems to suggest that age is a considerable variable in FLA, but it might overlap with other variables (such as educational background and level of proficiency).

In addition, according to Macintyre (2017), biased perception of proficiency is a cognitive cause for language anxiety. This is reason to believe lower proficiency might be linked to higher levels of anxiety. Moreover, the author considers that misunderstanding communication is also a cause for language anxiety. Therefore, we can imply improving proficiency could alleviate these obstacles and lower one's level of anxiety. Thus, further investigation should be conducted to better understand how age and FLA are related and the extent to which levels of proficiency may be a factor that predicts FLA. This is the empirical gap the present paper aims to fill in.

3 Methods

This study has empirical characteristics. It involved the use of a scale to measure the participant's anxiety levels. This methods section is divided into general and specific objectives, hypotheses, participants, materials, procedures for data collection and analysis. This study was approved by the Ethics Committee under the number CAAE 97908318.4.0000.5347.

3.1 General objectives

The prime goal of this research was to investigate the effects of anxiety in instructed foreign language learning. This study focused on variables that can trigger FLA in English learning, more specifically, proficiency and age. Answering this question may help teachers to create strategies that might contribute to create a good environment for students who demonstrate signs of anxiety in their learning process.

3.2 Specific objectives

The following were the specific objectives of the present study:

- (A) Investigate the relationship between proficiency in the target language and FLA levels.
- (B) Investigate the relationship between age and FLA levels.

3.3 Hypotheses

The hypotheses below were designed to verify the specific objectives aforementioned:

(A1) The lower the level of proficiency of the participant, the higher would be their scores in the FLA scale. This hypothesis was based on previous studies (MacIntyre and Gardner, 1994) that suggest that more proficient learners may be less affected by FLA.

The participants' proficiency level was obtained through the analysis of the answers given to the self-assessment items in the Language History Questionnaire. It was expected that crossing this information with the results of the FLCAS would show whether participants' proficiency level in the foreign language affected their scores in FLA.

(B1) The older the participant, the higher would be his score in the FLA scale. This hypothesis was based on previous studies (MacIntyre and Gardner, 1994; Onwuegbuzie, Bailey, and Daley, 1999; Dewaele, 2002) which have demonstrated that older learners show higher levels of anxiety,

The participants' age information was also obtained through the Language History Questionnaire. It was expected that crossing this information with the results of the FLCAS would show whether age affected FLA.

3.4 Participants

Since the study had the goal of investigating differences between teenagers and adults, it was necessary to find participants who comprised this age range. The teenagers (students from middle and high school) were recruited in a private regular school in the city of Novo Hamburgo, and the adults (English learners) were recruited in a public university in Porto Alegre. In total, 90 learners of English Language participated in the initial sample. All of them had been recruited through spoken invitation before they consented. Only those who met the criteria below were included in the sampling:

- be Brazilian;

- speak Portuguese as a first language;
- be currently taking English lessons;

The following items were used as exclusion criteria:

- not being Brazilian;
- not speaking Portuguese as a first language;
- people with intellectual or cognitive disability;

It is important to mention that all volunteers who contributed to the research were not paid and were free to withdraw in case they wanted to cancel their participation any time during data collection.

3.5 Materials

3.5.1 Language History Questionnaire (LHQ)

The Language History Questionnaire - LHQ used in this study was based on the Language Background Questionnaire for Research with Bilinguals, developed by Scholl & Finger (2013). The questionnaire is divided into three parts. The first one contains questions regarding the participants' education background, in which they are asked to choose the option that represents their schooling level. The second part concerns the environment where the participants learned English; here, participants could choose one or more options that represented where they first learned English (e.g., at home, at school, in a private language course, or others). In the last part, participants assessed their own level of proficiency considering the comprehension skills -listening and reading - as well as production skills -speaking and writing.

3.5.2 Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

In 1983, beginner students of English were invited to participate in a "Support Group for Foreign Language Learning" at the University of Texas (Horwitz et al., 1986). Two groups were formed to attend meetings where they would discuss concerns and difficulties related to language learning. This experiment resulted in the creation of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, a questionnaire that measures the level of Foreign Language Anxiety in a classroom through thirty-three questions. These questions are divided into three categories: Communication apprehension (eleven questions), Fear of feedback by peers and teachers (seven questions), and Fear of language tests (fifteen questions). Below are examples of sentences from the three categories of items:

Communication apprehension:

"I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class."

"It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language."

Fear of feedback by peers and teachers:

"I don't worry about making mistakes in language class."

"I keep thinking that the other students are better at languages than I am."

Fear of language tests:

"It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes."

"I worry about the consequences of failing my foreign language class."

In the FLA scale, participants are asked to read the statements and choose in a Likert scale from five options, that include Strongly agree; Agree; Neither agree nor disagree; Disagree; Strongly disagree. The results classify learners as showing 1) a low level of anxiety, 2) a medium level of anxiety, or 3) a high intensity anxiety. Since the participants of the present study range from beginners to advanced students, the scale was translated into Brazilian Portuguese. In order to make sure the translation did not remove the gist of the original scale, two proficient English speakers made a back translation.

3.6 Procedures for data collection

The tasks were applied in a sequential order. First, the participants or their parents (in the case of underaged students) signed the Informed Consent Form. Soon after, participants answered the Language History Questionnaire, used to obtain student's background information, such as age and self-assessed proficiency. Finally, they were asked to answer the FLCAS, which measured their anxiety levels. On the day of data collection, decided in agreement with the coordination (at school) and professors (at university), students received all documents printed and filled them out manually.

3.7 Procedure for data analysis

Once all data was collected, the information was manually inserted in an Excel spreadsheet in the following order: number, name, age, total score, anxiety level, and group. The FLCAS gives the result as a total score ranging from 33 to 165, so the total scores from each participant were classified as follows, on the basis of the calculation proposed by Horwitz et al. (1986).

Table 1: Scoring of the answers in the FLCAS

Score	Classification
33 - 75 (low)	1
76 - 119 (medium)	2
Above 120 (high)	3

Later on, all data was transposed to the software SPSS, in which the analysis of the information obtained in the LHQ and in the FLCAS was conducted in order to verify the objectives.

4 Data analysis and discussion

After applying the exclusion criteria, 88 participants were included in the final sample. The sampling consisted of 23 male (26.1%) and 65 female (73.9%) participants. Mean age was 18.81 (SD: 4.328). All of them self-evaluated their proficiency levels in English considering listening, reading, speaking and writing. They were asked to self-evaluate each ability from 1 to 6. The lump-sum was divided by four so each participant would have a mean proficiency also ranging from 1 to 6. One of the problems was that, due to reasons we can only presume, participants with lower levels of proficiency did not differentiate much from participants with higher levels of proficiency (considering mean proficiency). Perhaps they either did not know how to accurately evaluate their proficiency, or they did not feel comfortable to answer honestly. Even though a higher difference between the participants' proficiency levels was expected to be found, this did not compromise the results of the study.

The first specific objective of this study was to investigate the relationship between proficiency in the target language and FLA levels. As previously stated, the participants' proficiency

level was obtained through the answers given to the self-assessment items in the Language History Questionnaire. On the basis of previous studies (MacIntyre and Gardner, 1994), it was expected that the lower the proficiency level of the participant, the higher would be their scores in the FLA scale, a hypothesis which was supported by the results found. A Pearson correlation analysis of the data gathered through the LHQ and the FLCAS revealed a significant negative correlation between mean proficiency and the level of anxiety ($r = -0.390$; $p = 0.000$). In other words, the results obtained indicated that the lower the participant's proficiency level, the higher their level of anxiety as demonstrated in the scale.

The second specific objective of this study was to investigate the relationship between age and FLA. The participants' age information was obtained through the answers given in the Language History Questionnaire. The hypothesis, which predicted that the older the participant, the higher would be his score in the FLA scale, was also supported by the results found, confirming what was reported in previous studies (MacIntyre and Gardner, 1994; Onwuegbuzie, Bailey, and Daley, 1999; Dewaele, 2002). A Pearson correlation analysis of the data related to age and levels of anxiety revealed a significant positive correlation ($r = 0.026$; $p = 0.035$). This result means that the older the participant, the higher their anxiety level as demonstrated in the scale.

The results found in this study seem to suggest that both older and beginner learners of English are more affected by FLA than younger and more advanced learners, respectively. This may be due to the fact that adults have less time to practice the target language when compared to teenagers and are usually impatient and in a hurry to see results; therefore, they are more likely to have negative emotions (such as anxiety) towards the whole learning process. As Fredrickson (2004) stated, positive emotions improve one's cognition and attention, so it is likely that beginners lack this advantage. They might be less confident due to the fact that they do not yet master the language, as suggested by MacIntyre and Gardner (1994). The statistical analysis of the data demonstrate that more proficient learners showed lower levels of anxiety, possibly because higher proficiency boosts their confidence; reducing anxiety levels as a consequence. However, as they advance in learning, we can assume that anxiety tends to reduce. Therefore, the results of the present study are consistent with previous investigations that have revealed an important role for age and proficiency in the levels of FLA.

Finally, in what regards age, as mentioned in the literature review of this article, López and Aguilar (2013) state that previous bad experiences hinder the foreign language learning process. Thus, older learners have probably endured more time exposed to either bad environments for learning or frustrating attempts of learning, which might have prevented them from creating psychological resources to deal with the learning process, resulting in higher levels of anxiety. These are all, of course, assumptions. More detailed research on external factors would be necessary to better understand all the variables that have led to these results.

5 Final considerations

The goal of the present study was to investigate the relationship between foreign language anxiety (FLA) and two specific individual variables: proficiency and age. The findings of this study suggest that both older and beginner learners of English are more affected by FLA than young and more advanced learners, respectively. What motivated the research in the first place was mainly the possibility of thinking about new approaches to deal with anxiety in the classroom. Therefore, we expect that these results will provide a contribution so that teachers can create strategies that might contribute to ensure a good environment for students who demonstrate signs of anxiety in their learning process. Hopefully, this will be a starting point for future research studies on emotions and language learning in Brazil.

At the end of the analyses, we wondered whether we were trying to calculate something that cannot be mathematically analyzed: emotions, which took us back to what Dewaele et al. (2017)

argue about how to deal with anxiety in the classroom. According to the authors, teachers should work more towards the arousal of positive emotions rather than focusing on negative ones. Therefore, the most important pedagogical implication this study brings is the endorsement of the teacher's role as an agent who should foster positive emotions in the classroom. Pekrun (2014) claims that teachers are able to help students develop self-confidence and reduce negative emotions through high-quality instructions and should be careful with the peer climate in the classroom, for example. The author also suggests that teachers should use their own emotional experiences to better understand students, as seen below:

Positive teacher emotions can promote students' enjoyment of learning within the classroom and can have long-lasting effects on the value of learning perceived by students. Therefore, teachers should take care to show the positive emotions they feel about teaching and the subject matter, and make sure that they share positive emotions and enthusiasm with their students. (Pekrun, 2014, p. 21)

Having in mind that focusing on positive emotions is the best answer for now, the next step should be identifying how to foster positive emotions during language instruction. The future is positive.

References

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.
- CRASKE, M.G.; RAUCH, S.; ZINBARG, R. What is an anxiety disorder? *Depression and Anxiety*, v. 26, n.12, pp. 1066-1085, 2009.
- DEWAELE, J-M. Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, v.6, n.1, pp. 23-38, 2002.
- DEWAELE, J-M. Psychological Dimensions and Foreign Language Anxiety. In: LOEWEN, S.; SATO, M. (Eds.) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2017. pp. 433-450.
- DEWAELE, J-M.; DEWAELE, L. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of The European Second Language Association*, v. 1, n. 1, pp.12-22, 2017.
- DEWAELE, J-M.; MACINTYRE, P.; BOUDREAU, C.; DEWAELE, L. et al. Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, v. 2, n. 1, pp.41-63, 2016.
- DEWAELE, J-M.; MERCER, S. Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. In: MERCER, S.; KOSTOULAS, A. (Ed.). *Language Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 2018. pp. 178-195.
- DEWAELE, J-M.; WITNEY, J.; SAITO, K.; DEWAELE, L. Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, v.22, n.6, pp. 676-697, 2017.
- FREDRICKSON, B. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, v.359, n.1449, pp.1367-1377, 2004.
- GARDNER, H.; LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, pp.125-132, 1986.

- ISMAIL, N.M. EFL Saudi Students' Class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, v. 7, n. 4, pp.19-42, 2015.
- KHAJAVY, G.H.; MACINTYRE, P.D.; BARABADI, E. Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, v.40, n.3, pp.605-624, 2017.
- MACINTYRE, P.D. An overview of language anxiety research and trends in its development. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J-M. (Ed.). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. pp.11-30.
- MACINTYRE, P.D.; GARDNER, R. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, v.44, pp.283-305, 1994. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MACINTYRE, P.D.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 2, n. 2, pp.193-213, 2012.
- MÉNDEZ LÓPEZ, M.G.; AGUILAR, A.P. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, Bogotá, v. 15, n. 1, pp.109-124, 2013.
- ONWUEGBUZIE, A.; BAILEY, P.; DALEY, C.E. Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, v. 20, n.2, pp. 217-239, 1999. doi:10.1017/S0142716499002039
- OXFORD, R.L. Anxiety and the Language Learner: New Insights. In: MORGAN, Jane Arnold (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999. pp.58-67.
- PEKRUN, R. Emotions and learning. Switzerland: Unesco International Bureau of Education, 2014. 32 p. Available on: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>>. Access: 10 jun. 2019.
- SCHOLL, A.P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, 2013.
- SILVERMAN, W.K.; FIELD, A.P. (Ed.). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Recebido em: 14/11/19

Aceito em: 29/11/19

AN INSTRUMENT FOR ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION (EMI) CLASSROOM OBSERVATION IN HIGHER EDUCATION

UM INSTRUMENTO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA EM CONTEXTOS DE INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ron Martinez¹¹³

Francisco Fogaça¹¹⁴

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo¹¹⁵

ABSTRACT: Classes taught through English in higher education (in countries where English is not an official language) is a growing phenomenon worldwide. In Brazil the trend has only emerged in the last decade, and has faced some resistance on many fronts, including among professors. One of the concerns raised by professors is related to their identity: essentially, are instructors who teach through a foreign language delivering a class that is qualitatively different? For example, are they as able to interact with the students in the same way they would in their L1? In order to move beyond mere conjecture regarding these and related questions, the present study describes the development and validation of a classroom observation instrument designed to be used (or adapted for use) by researchers wishing to investigate issues surrounding, especially, interactivity in English Medium Instruction in higher education settings.

Keywords: EMI; classroom interaction; bilingual education; internationalization.

RESUMO: Aulas ministradas no ensino superior por meio de língua inglesa (em países onde o inglês não é um idioma oficial) é um fenômeno crescente no mundo acadêmico. No Brasil, a tendência só surgiu na última década e tem enfrentado certa resistência em muitas frentes, inclusive entre os professores. Uma das preocupações levantadas por docentes é relacionada à identidade: isto é, será que os professores que ensinam através de uma língua estrangeira ministram uma aula qualitativamente diferente? Por exemplo, será que eles conseguem interagir com os alunos da mesma maneira que eles conduzem uma aula na primeira língua? Para ir além da mera conjectura sobre essas e outras questões relacionadas, o presente estudo descreve o desenvolvimento e a validação de um instrumento de observação de aula projetado para ser usado (ou adaptado para uso) por pesquisadores que desejam investigar questões relacionadas, principalmente, à interatividade didática quando em contextos de Inglês como Meio de Instrução em inglês no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: EMI; inglês como meio de instrução; ensino bilíngue; internacionalização.

1 Introduction

It is fairly well established that English as a medium of instruction (henceforth, EMI) in higher education is a growing global phenomenon (DEARDEN, 2014; WÄCHTER & MAIWORM, 2014), though that growth has often met with challenges (DOIZ, LASAGABASTER, & SIERRA, 2012). The decision to implement (or not) EMI—whether at a particular institution or across an entire country—is often fraught with complexity on a number of levels (Bradford, 2016), including issues of language policy (JENKINS, 2013; NUNAN, 2003), sociolinguistics (HU & LEI, 2014; LUEG & LUEG, 2015), teacher and student attitudes and beliefs (DEARDEN & MACARO, 2016; KIRKGÖZ, 2009), proficiency in English (JENSEN,

¹¹³ Graduado em Letras pela West Virginia University, Mestrado em Applied Linguistics and Second Language Acquisition pela University of Oxford. Doutor em Linguística Aplicada pela University of Nottingham e pós-doutorado pela University of Nottingham. Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

¹¹⁴ Doutor em estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Pós-doutorado na San Francisco State University. Professor no Curso de Letras e do programa de Pós-graduação em letras da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

¹¹⁵ Doutor em Linguística Aplicada pela Arizona State University. Professor da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

DENVER, & MEES, 2013; LEI & HU, 2014), assessment of proficiency (DIMOVA, 2017; KLAASSEN & BOS, 2010), and possible effects on learning (DAFOUZ, CAMACHO, & URQUIA, 2014; HERNANDEZ-NANCLARES, 2017). Broadly speaking, it can thus be said that extant literature on EMI has generally reflected that inherent complexity.

An area of EMI that has received somewhat less attention, however, is what actually happens inside EMI classrooms. There is a considerable amount of research that *alludes* to or even reports on concerns about classroom behavior in some form. For example, in a survey of 115 lecturers at a public university in Italy (HELM & GUARDA, 2015), most respondents voiced apprehensions related to teaching methodology (though many had never actually taught in English), and their (in)ability to be as spontaneous in English, vis-à-vis Italian. Similarly, lecturers at a private university in Ukraine reported having to adjust their speaking pace and classroom discourse style when delivering EMI classes (Goodman, 2014), though their classes were not actually observed. Indeed, there are similar misgivings that surface in most contexts, especially when EMI is new at an institution, and concerns range from lecturers' ability to deliver content as effectively as they would in their first language, to worries that students might be unable to participate as much in EMI classrooms, thus potentially hindering their learning (WÄCHTER, 2008).

However, with few exceptions, most research on actual classroom behavior has relied primarily on personal accounts (i.e. what lecturers and students report) regarding the nature of their interaction in class, as opposed to actual primary data collected from within the EMI classroom. An example of one of the few exceptions is Floris (2014), who observed the classes of 13 different EMI lecturers at a university in Indonesia, making field notes on classroom interaction and various aspects of the use of English (lexis, grammar, pronunciation, etc.). Floris noted that students seemed to be reluctant to participate in many of the classes observed. Another notable example can be found in Kling (2015), who used recorded observation at a university in Denmark for the purpose of stimulated recall and found that, unlike the respondents in the Helm and Guarda (2015) survey, the Danish lecturers did not feel that teaching in English somehow changed who they were as teachers in any fundamental way.

One could argue that the issue with all the aforementioned examples of research related to actual pedagogy in EMI classrooms is that it is difficult to infer very much regarding any differential effects of teaching in English when there is no real observed point of comparison, and when observations are based mainly on the impressions of one researcher. If students seem reluctant to speak in an EMI class, how is one to know whether that reluctance is most likely due to the language of instruction itself? (And not, for example, simply a usual characteristic of that subject, irrespective of language.) Likewise, if Italian lecturers report that they feel they are (or will likely be) less spontaneous and engaging when teaching in English, how can one ascertain the extent to which that is true (or not, as in the case of the Danish EMI lecturers)?

In the Brazilian context in which the research herein presented occurred, such question may be particularly relevant. Current legislation in Brazil provides that mandatory undergraduate courses may not be offered in a language other than Portuguese. One strategy Brazilian universities have adopted to circumvent this limitation is to offer a “mirrored” version of such courses in English, thus fulfilling legal requirements and meeting internationalization objectives (MARTINEZ, 2016). At the same time, it is important to be able to evaluate the extent to which such offerings are qualitatively comparable in their respective linguistic iterations.¹¹⁶

¹¹⁶ As researchers in the Global South, we feel it is important to note that it is not our intention here is to not preferentially endorse English *per se*. We are aware of the complex discourses of hegemony and imperialism that can be associated with the English language (as well as potentials and affordances). Instead, the research herein described emerged as a function of a perceived need to critically examine the rapidly growing phenomenon of courses in Brazilian higher education being taught through English. It is our hope that, in the future, more careful consideration

Dearden (2014) lists a number of pedagogically-related questions that have yet to be fully addressed in EMI research, including the following: "How does classroom interaction change as the medium of instruction changes? Does it become more interactive or less interactive?" (p.3). It was this question that drove the initial research herein described, which in turn eventually culminated in a related question: *Can a research instrument measure [E1] differences in classroom interaction behavior in EMI settings?*

2 Background

The present research began approximately three years before the time of writing, when the first author learned of an EMI program that had been instituted at a private university in the south of Brazil. What interested the researcher especially was the fact that this particular program often involved dual-version EMI courses in which the same lecturer would deliver the same content in Portuguese to one class, and in English to another. As mentioned in the previous section, such a scenario might provide especially valuable insight into questions of the extent to which the language of instruction affects the instruction itself as there would be a point of comparison. Permission was sought and granted to conduct observations, and several different lecturers were invited to participate in the study. Only one lecturer was willing and able to take part: Beatriz (a pseudonym), a Brazilian lecturer of civil engineering.

The first author began observations upon the second class meeting of the semester as a non-participant observer, making field notes and recordings of four total initial classes: two delivered in Portuguese (on Fridays), and their counterparts, with the same content, taught to an EMI class on the following Mondays. Those first notes already began to reveal some interesting points. For example, the researcher noticed that, often, Beatriz would closely mirror on a Monday that which she had taught on the Friday before, including elements of humor and even board work. On the other hand, field notes were made regarding some differences among the two groups of students, with the Friday (Portuguese) students often "tuning out" (as evinced by behaviors such as checking social media apps on their smartphones), while the Monday (EMI) students seemed less inclined to do so. Moreover, the EMI students even seemed to engage in the lecture as much as their Portuguese-language peers, answering and asking questions with roughly the same apparent frequency. The researcher's initial impressions, therefore, based on this very small sample size, was that Beatriz's EMI teaching and the interaction resulting from that teaching seemed to be not very different (or at least, not detrimentally so) from her instruction in Portuguese. Naturally, additional questions also abounded (e.g. previous EMI experience of the learners, the teaching experience of Beatriz herself, etc.), but the initial observations aroused enough curiosity to enlist the help of two researcher colleagues (both lecturers of English applied linguistics), who in turn joined the first author on a number of further non-participant observations using the same instruments (field notes and video recording), with the same objective: become familiar with Beatriz and her mirrored (Portuguese-EMI) teaching context.

Following a total of eight more observations (four classes in Portuguese, four in English of the same content), it was decided that, while we all concurred that there were a number of interesting insights to be gleaned, our interpretations of our observations were still based on general impressions. We knew we needed to gather more data —from more lecturers— but we needed to try to incorporate more systematicity into those observations to be able to establish, for instance, a degree of inter-rater agreement and reduce suspicions of researcher bias when making assertions (CRESWELL, 2013).

be given to other languages of instruction, for which the instrument presented here could be considered for use, perhaps in adapted form.

One commonly-used tool to introduce such rigor into classroom observation is the *observation schedule* (or *observation protocol/scheme*). Such instruments have been used extensively since at least the late 1960s to observe interaction (Flanders, 1968), and generally consist of a list of pre-defined behaviors (e.g. "teacher asks a question," "students read silently") that are either quantified in the form of a kind of tally over an entire lesson (*event-sampling*), or registered at regular intervals (*time sampling*) (DORNYEI, 2007). However, upon surveying the possibilities of adapting an existing schedule, we realized we had a problem. On the one hand, there are a number of existing schedules that are designed for general content classrooms, and especially for younger students (e.g. KADERAVEK & SULZBY, 1998; MERRETT & WHELDALL, 1986; MYHILL, 2002; RUBIE-DAVIES, 2007); on the other hand, there is an abundance of such instruments meant for language learning classrooms (ALLEN, 1983; E.G. ELDER, 1993; FRÖHLICH, SPADA, & ALLEN, 1985; LYSTER & RANTA, 1997; NABEI & SWAIN, 2002) — but the EMI classroom is not really meant to be a language-learning context *per se*. Yet it is a context in which language clearly matters.

3 Method

3.1 The EMICIOS: The First Version

Rather than attempt a Frankensteinish patchwork derived from instruments from both camps (general education and language education), we went back to our collective field notes and began to tease out recurrent themes/behaviors that seemed to be important. Those themes resulted in the original instrument (Figure 1 - translated into English), which we ultimately called the *EMI Classroom Interaction Observation Schedule* (henceforth, EMICIOS).

Figure 1 - First version of the EMI Classroom Interaction Observation Schedule (EMICIOS)

Time	Behavior	Com.?	Tallies	Total
1. VERBAL INTERACTION - ENGLISH				
	Lecturer asks a referential question			
	Lecturer asks a rhetorical question			
	Lecturer answers question			
	Lecturer uses humor ¹			
	Student answers question			
	Student asks a question			
	Student makes a comment			
	Students talk among themselves			
	Lecturer calls students' attention			
2. VERBAL INTERACTION - PORTUGUESE				
	Lecturer asks a referential question			
	Lecturer asks a rhetorical question			
	Lecturer answers question			
	Lecturer uses humor ¹			
	Lecturer uses Portuguese to translate			
	Student answers question			
	Student asks a question			
	Student makes a comment			
	Students talk among themselves			
	Lecturer calls students' attention			
NON-VERBAL INTERACTION				
	Lecturer writes on board			
	Lecturer draws on board			
	Lecturer monitors students			
	Students on mobile devices, etc.			

As pointed out by Mackey and Gass (2015), instruments can be developed to suit particular contexts in such a way, especially when they are driven by data recorded in the classroom. The format and even a few items (those related to questions) in the observation schedule shown in Figure 1 were in some part inspired by a similar instrument in Nunan (1991), but most of the instrument is unique and reflective of our collected field notes on Beatriz's classes. Linguistically speaking, we had noticed, for example, that Beatriz asked many rhetorical questions and often added question tags ("*But this is easy, right?*"), and wondered if she produced roughly the same number of such devices in both languages. Also on the language level, we felt the need to include separate sections for English and Portuguese. We also noticed, however, a number of interesting non-verbal behaviors that seemed relevant (and not included in existing observation protocols we had seen), such as students going "off-task" (e.g. looking at their phones), and the apparent importance of drawing on the board. Most of the items could be considered *low-inference* (i.e. not requiring much subjective interpretation), however, there is one notable high-inference item: "Lecturer uses humor." Obviously, what counts as "humor" is highly subjective, but on the form this was operationalized in a footnote as "action or behavior whose main purpose seems to be to make others smile or laugh." This behavior was included since it was one that seemed to be used by Beatriz on a number of occasions and, again, we wondered if its incorporation was roughly equal in both versions of her class, since the use of humor has increasingly been shown to be a kind of pedagogical "safe house" for multilingual teachers and students who can use such spaces to build alternate identities together (POMERANTZ & BELL, 2011). Moreover, as discussed in Section 1, it is a characteristic that has been variously reported in the EMI literature as being lost (HELM & GUARDA, 2015) or otherwise important (Kling, 2015).

3.2 EMICIOS: Pilot of first version

In order to test the effectiveness of the instrument, we recruited three additional research assistants (two undergraduates and one graduate) and piloted the EMICIOS using the video-recorded lectures of a different Brazilian EMI professor who the lead author had observed earlier in the year. After just two hours of using the instrument, we evaluated the level of inter-rater agreement among the six judges (which was very low, below 20%), and overall impressions. A number of problems surfaced, and Table 1 shows what those issues were, and how the instrument was changed as a result.

Table 1. Issues arising from first pilot, and alterations made

ISSUE	CHANGE MADE
The category "students talk among themselves" was found to be confusing as it could include both pairwork/groupwork and casual conversation not related to the lesson.	The title of the category was altered to "Students talk among themselves about the class."
There was a perceived need to include "display questions" (questions a lecturer knows the answer to) as a category (Long & Sato, 1983).	A separate category ("Lecturer asks display question") was created on the revised form.

It was also noticed that the type of follow-up move (Sinclair & Coulthard, 1975) offered by the lecturer to questions/comments could be subcategorized as "evaluative" (e.g. "right," "interesting") and "discursive" (commenting and expanding on student contributions) (Cullen, 2002), but also could simply be an "echo" (repeating what the student had said back to the student/class), and this seemed potentially interesting.	Referential questions received a three-box format in several rows for tallying different types of I-R-F instances (see Appendix).
The pilots noted that some referential and display questions were answered by students, and others not, which seemed worth keeping track of.	The "Display question" category section was formatted similarly to the "Referential" one above it (see Appendix), but also allowed for "no response."
There was some disagreement regarding what constituted a rhetorical question (but we also agreed it was worth keeping in the instrument).	No change.
In addition to "using" the board, all observers noticed that the lecturer also sometimes <i>referred</i> to the board (e.g. "If you look at...").	A section was added titled "Lecturer refers to the board/visuals."
A category for using other media (such as PowerPoint) was also indentified as important.	A section titled "Lecturer uses visuals" was added to the instrument.

In addition to the changes listed in Table 1, the entire section 2 ("Verbal Interaction - Portuguese") was removed. The main reason for this exclusion was a practical one: we needed space. However, it was also found to be somewhat superfluous since, in reality, both sections (English and Portuguese) were exactly the same but for one item ("Uses Portuguese to translate"). Moreover, there were observed instances of the students using Portuguese as well, and not for the purposes of translation. Thus, two new fields were added, simply, "Lecturer uses Portuguese" and "Students use Portuguese." The sections would allow for tallying instances of such events, and we agreed that elaboration on what and why the L1 use occurred could be jotted down on an attached "Comments" sheet. These new additions and alterations generated Version 2 of the EMICIOS.

3.3 Version 2: Second and third pilots

The researchers observed three more video-recorded hours of the same lecturer watched in the first pilot, after which inter-rater reliability increased to over 70% among all judges. There were in fact two separate instances of using the instrument during this pilot phase, with the first exercise reaching 78% reliability, but this figure actually decreased to 72% in the second use. The cause was identified as the sole inclusion that was made after the first exercise, a suggestion made by one of the researchers, who felt the need to include a field labeled "Lecturer comments on/explains topic." This category, when added to Version 2, caused some confusion among the researchers regarding how exactly it should be interpreted, thus reducing reliability figures.

Until this point, it should be noted, the EMICIOS had only actually been tested on the observation of two EMI lecturers. That changed in the final pilot, which ultimately resulted in our current version of the instrument.

4 Piloting for the current EMICIOS version

For what would be the final EMICIOS pilot, the researchers were invited to observe a new EMI course titled "Basic Concepts in Rural Science," a 30-hour course (the equivalent of an

elective for one semester) that would be delivered intensively by five different lecturers over a period of five days. None of the lecturers had ever taught an EMI course before. The enrolled students were senior undergraduate crop science students from the same university (n=18), with the only language requirement being "intermediate level of English" (student levels were determined based on students' self-reporting, rather than on a specific testing instrument). The class was roughly evenly divided in terms of gender, 10 male and 8 female.

The lecturers were observed at all times, and always by at least two researchers, but the researchers took the observations in shifts. Version 2 was used on Day 1 (Table 2), but an updated version — the one shown in the Appendix — was already created by Day 2 as a result of a number of issues (Table 2) encountered when using Version 2 with the new lecturers. (The lectures were also video-recorded.) These issues came to light when the researchers compared comments (written on a separate page) at the end of Day 1. We had noted that there were a number of questions of a type we had not yet commonly encountered in our observation of the other two lecturers. Examples are "Anyone else?" and "What do you think?" We determined that the function of these questions, in reality, was to elicit participation — not referential, display or rhetorical questions. In addition, we noticed yet another type of question that was identified as a comprehension check (e.g. "So, who can give me an example of...?").

The aforementioned question types were common enough on that first day that there was little doubt we needed to adjust our instruments right away. Adjustments were therefore made on the instrument by the end of Day 1. However, what is perhaps more interesting is a possible reason these two new question types surfaced. It happens that Chris and Victor (the Day 1 lecturers) had taken part in a 40-hour one-week intensive EMI lecturer training course just the week before, and on that course (delivered by EMI specialists from a British university) there was a focus on such techniques as elicitation and checking comprehension.

One more adjustment was made by the end of Day 1, which also emerged as a result of comparing notes. Specifically, we noticed that there was clear disagreement on what should constitute "Lecturer comments on/explains topic," and when (and how) it should be counted. It was therefore dropped as a category, and the new version (see Appendix) reflects this elimination, and the addition of the two new question types ("Elicits" and "Checks comprehension").

5 Results

Table 2 presents the key information regarding the observations conducted in the final pilot. (There was a fifth lecturer whose data was not included and not shown in Table 2 because the vast majority of her class occurred in a field outside the university building.)

Table 2. Details of the final pilot

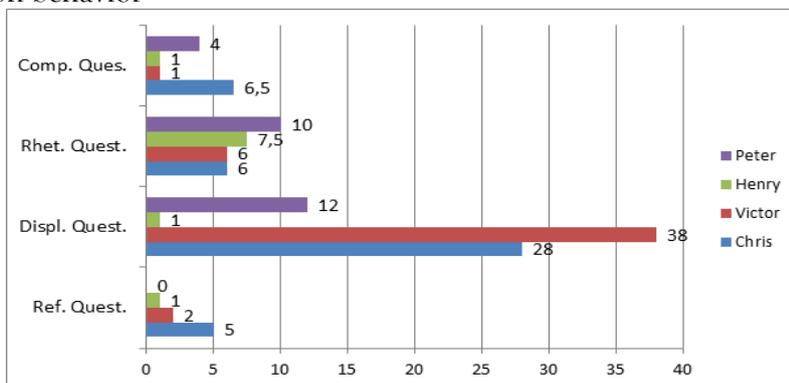
Lecturer	Days taught	Hours observed	Observers	Observer agreement	Comment
Chris	Day 1	3	R1, R3, R4	72%	Participated in EMI training
	Day 2	3	R1, R2	88%	
	Day 5	n/a	n/a	n/a	
Victor	Day 1	2.5	R1, R5	76%	Participated in EMI training
	Day 2	3	R2, R3	88%	
	Day 5	n/a	n/a	n/a	
Henry	Day 3	5	R1, R2, R3	94%	
Peter	Day 4	3	R3, R5	91%	

It should be noted that, although there was a Day 5, it was a day mostly devoted to student presentations, making use of the instrument less relevant. Nonetheless, 12 students were able to be interviewed about their impressions of the course on that final day, and these data would later prove useful for providing further insight.

A number of patterns emerge when looking at the results presented in Table 2, especially when taken together with the tallies and notes from the EMICIOS. First, the removal of the "Lecturer comments on/explains topic" item seems to have had a positive effect on inter-rater reliability. It also appears that the agreement percentages may have increased as a function of practice in use of the instrument. However, perhaps most interesting is looking at the differences among the scores for the different lecturers.

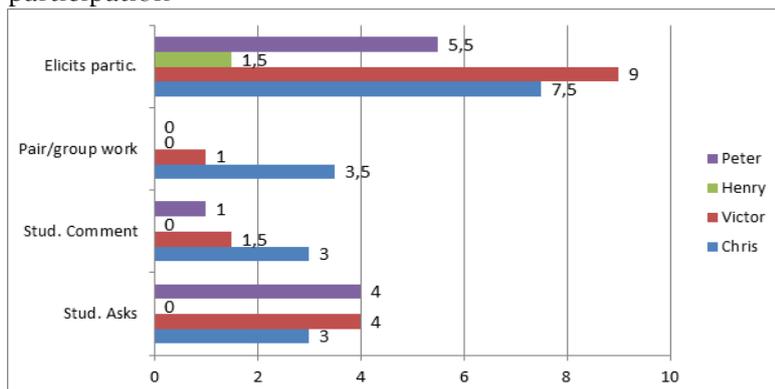
The question that drove this study was related to interaction, specifically, *Can a research instrument measure differences in classroom interaction behavior in EMI settings?* The EMICIOS seems to have been able to detect such differences. Perhaps where that ability is shown most clearly is in the differences between Henry and Victor. Figures 2, 3 and 4 present the totals for key interaction variables controlled for in the EMICIOS for the observed lecturers, averaged between total observer scores and adjusted per class-hour.

Figure 2 - Question behavior



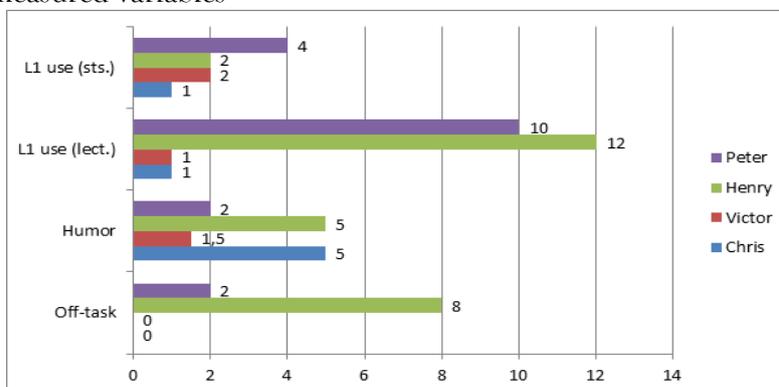
Victor clearly stands out as a prolific producer of questions in Figure 2, as does Chris, but especially of the display variety. Peter also produced a number of display questions, but no reference questions at all. Henry asked almost no display or reference questions the entire 5 hours he taught. Answers and follow-ups (R-F) were also accounted for. Chris and Victor nearly always received a reply from students (92 and 95%, respectively). Peter also received responses from students, but at a slightly lower rate (68%), and Henry, on the rare occasions he asked questions, never once received a reply. (Possible reasons for this are discussed later.) The number of rhetorical questions did not seem to vary much among the lecturers.

Figure 3 - Student participation



In Figure 3, Henry's data seems almost absent, with no pair or group work observed, nor student comments or questions of any kind. The same can be said of Peter's class regarding pair/group work. All lecturers elicited participation at some point, with Victor and Chris again standing out as the top two in that regard.

Figure 4 - Other measured variables



Henry is much more present in Figure 4, but arguably not always for positive reasons. He was recorded as using humor fairly consistently, with Victor making the fewest attempts. However, perhaps the variable that stands out most is "off-task." Whereas Victor and Chris have no such incidents recorded across 11.5 total hours of instruction, Henry averaged 8 (i.e. an average of 8 different students who "checked out" at some point during the class). In terms of L1 language use, Henry's class also is notable as having more than the others, though not much more than Peter.

6 Discussion and conclusion

As stated in the introduction, there is a need for more in-class observational research, and especially research that moves beyond individual impression and interpretation. The observation schedule is one instrument that can help address that need. However, as also pointed out in the introduction, the EMI classroom needs to be conceived of as a kind of hybrid of both content-focused and language-focused classrooms. It is both of those in some regards, but in the end it is its own unique context that merits its own special considerations when choosing data collection instruments. The EMICIOS was constructed driven by field notes from non-participant observers, and coincidentally incorporates some behaviors already featured in some existing observation schedules, such as I-R-F sequences, L1 use, and even off-task activity —yet no existing instrument was found that brought all these elements together in one observation schedule.

The question we sought to address in this research was *Can a research instrument measure differences in classroom interaction behavior in EMI settings?* We feel that the answer is yes, though there are many questions that still need to be answered, and much more use (i.e. trialing and analysis) in a wider diversity of contexts is required before the instrument in the Appendix can be said to have been thoroughly tried and tested. The experience of piloting the EMICIOS on the four lecturers proved insightful, but the results also carry some caveats. On the surface, it appears that Victor and Chris delivered lessons that were more interactive. This assertion is based partly on such variables as greater volume of questions (Figure 2), and more apparent student engagement (as measured by students not looking at their mobile phones, for example) (Figure. 4). However, strength is added to that assessment of how relatively interactive Victor and Chris's classes were when considering the interviews that were recorded from students on the last day of the course. When students were asked the question "What did you like about the course?", 8 of

the remaining 12 students (some students had left early) in focus groups mentioned Victor and Chris by name, stating that they had enjoyed the way those lecturers (Victor especially) had encouraged collaborative learning activities in class, and therefore felt more involved. Conversely, without eliciting any specific names, several students mentioned Henry as an exception. One obvious explanation for the apparent greater engagement in Victor and Chris's classes would be that they had received training just one week before —but this claim cannot be sustained by the EMICIOS data alone.

However, we did also interview all the lecturers. It is important to remember that the original question that drove the quest to develop the EMICIOS was not "Are some teachers 'better' than others?" but rather "Are EMI teachers in any way different in their classroom interactions when switching to English?" Interestingly, according to Chris and Victor, they felt that the EMI preparation course had "shaken up" their teaching, and reported they had become more interactive when teaching in English as a result. This assertion finds evidence in the observations made on the comments sheets of two of the observers, who noted that Victor and Chris seemed to purposely provide wait time after asking questions, and wait time was in fact one of the points emphasized on the EMI training course they took. (This may also explain their superior response rate noted in the Results section.) In this case, therefore, the switch to English appears to have led to a change and, indeed, similar accounts can be found elsewhere (e.g. GUARDA & HELM, 2017). Perhaps equally as interesting, when Henry was asked about his EMI class, he reported that he did "absolutely nothing" different from what he usually does in class, stressing that he felt no change in his identity or competence as a lecturer (though he did report sometimes struggling with the language). Peter made the same claim, with the only difference being that he felt students seemed to pay more attention in his EMI class than his students usually do when he teaches in Portuguese. In any case, to achieve a more valid understanding of whether Henry and Chris are really the same when teaching in either language, or whether the benefits the switch to EMI seems to have brought to Chris and Victor also extend to teaching in Portuguese, one would need to observe the lecturers in both teaching contexts. And that was the original reason the EMICIOS was designed.

In terms of the practical use and application of the instrument, there are a few important points. First, the EMICIOS from its inception was designed to be used together with complementary notes of qualitative nature. For example, all the lecturers used Portuguese at various points in their lessons, but those uses were not all functionally the same (some for example, were concept check questions, such as "How do you say it in Portuguese?" while others seemed to be uttered for some other effect). (Instead of tallies, in these cases the instances were assigned a number, which could later be referenced in the notes.) The instrument does not and cannot capture everything deemed relevant that happens in a class, so, for example, when a lecturer invited a student to come to the board to write his answer, it was recorded on that separate "Comments" sheet. In short, the quantitative and more objective aims of the EMICIOS are better served when *qualitative and subjective observation is included*. Moreover, it goes without saying that the use of EMICIOS must be triangulated with the use of other instruments that can elicit participants' perspectives, mainly qualitative interviews - as was the case in this study.

Although the EMICIOS could likely be employed in a variety of educational contexts (and not only EMI) we feel that the instrument and the particular constructs it aims to measure serve the EMI context best. The EMICIOS has been shown to be able to reliably measure constructs related to student engagement and lecturer confidence, which may later help shed light on the extent to which student lack of interest may be attributable to English proficiency, or pedagogy. If the case of Henry (who used more Portuguese than any other lecturer) is any indication, there is evidence that pedagogy would seem to matter more. This kind of evidence, in turn, is potentially

useful in the debate regarding whether or not EMI lecturers should be tested for proficiency. There is evidence that such testing can have negative effects (DIMOVA, 2017), and may prove to be not as important as the way one conducts a class in the first place. In that sense, too, the EMICIOS may prove useful. If one is to take it at face value that the EMICIOS was able to capture, on some level, the effectiveness of the training Victor and Chris had received, then the instrument may prove useful to help lecturers (and EMI training stakeholders) perceive the extent to which such courses can make a difference.

In the immediate future, we intend to continue trialing the EMICIOS in the original context for which the EMICIOS was designed: comparing differential interaction when the same lecturer delivers the same or similar content to two different groups of students in two different languages. We unfortunately do not yet know the extent to which there may be differences, but we now feel we at least and at last have a reliable instrument that can provide data to help us find out. On a last note, we reiterate that although the instrument was first used in EMI contexts, it may be adapted to settings in which other languages of instruction are utilized; and we certainly hope that we can go beyond EMI into more multi/pluri/translingual perspectives in classes on a number of contexts and areas of knowledge.

References

- ALLEN, P. The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. 1983. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED275155>
- BRADFORD, A. Toward a typology of implementation challenges facing English-medium instruction in higher education: Evidence from Japan. *Journal of Studies in International Education*, v. 20, n. 4, pp. 339-356, 2016.
- CRESWELL, J. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: University of Nebraska-Lincoln, 2013.
- CULLEN, R. Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT journal*, v. 56, n. 2, pp. 117-127, 2002.
- DAFOUZ, E.; CAMACHO, M; URQUIA, E. 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, v. 28, n. 3, pp. 223-236, 2014.
- DEARDEN, J. *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council, 2014.
- DEARDEN, J; MACARO, E. Higher Education Teachers' Attitudes towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, pp. 455-486, 2016.
- DIMOVA, S. Life after oral English certification: The consequences of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff for EMI lecturers. *English for Specific Purposes*, v. 46, pp. 45-58, 2017.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. (Ed.). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Multilingual matters, 2012.
- DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- ELDER, C. How do subject specialists construe classroom language proficiency?. *Language Testing*, v. 10, n. 3, pp. 235-254, 1993.
- FLANDERS, N.A. Interaction analysis and inservice training. *The Journal of Experimental Education*, v. 37, n. 1, pp. 126-133, 1968.
- FLORIS, F.D. Learning subject matter through English as the medium of instruction: students' and teachers' perspectives. *Asian Englishes*, v. 16, n. 1, pp. 47-59, 2014.

- FRÖHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *Tesol Quarterly*, v. 19, n. 1, pp. 27-57, 1985.
- GOODMAN, B.A. Implementing English as a medium of instruction in a Ukrainian University: Challenges, adjustments, and opportunities. *International Journal of Pedagogies and learning*, v. 9, n. 2, pp. 130-141, 2014.
- GUARDA, M.; HELM, F. 'I have discovered new teaching pathways': the link between language shift and teaching practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 20, n. 7, pp. 897-913, 2017.
- HELM, F.; GUARDA, M. "Improvisation is not allowed in a second language": A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their subjects through English. *Language Learning in Higher Education*, v. 5, n. 2, pp. 353-373, 2015.
- HERNANDEZ-NANCLARES, N.; JIMENEZ-MUNOZ, A. English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 20, n. 7, pp. 883-896, 2017.
- HU, G.; LEI, J. English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, v. 67, n. 5, pp. 551-567, 2014.
- JENKINS, J. *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge, 2013.
- JENSEN, C.; DENVER, L.; MEES, I. Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *Nordic Journal of English Studies*, v. 12, n.1, pp. 87-112, 2013.
- KADERAVEK, J.; SULZBY, E. Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 7, n.1, pp. 33-47, 1998.
- KIRKGÖZ, Y. Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, v. 14, n. 1, pp. 81-93, 2009.
- KLAASSEN, R.; BOS, M. English language screening for scientific staff at Delft University of Technology. *Hermes—Journal of Language and Communication in Business*, v. 45, n.1, pp. 61-70, 2010.
- KLING, J. You try with a little humor and you just get on with it": Danish lecturers' reflections on English-medium instruction. In: DIMOVA, S.; HULTGREN, A. K.; JENSEN, C. (Ed.). *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*. Berlin: De Gruyter, 2015. pp. 201-222.
- LEI, J.; HU, G. Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 52, n. 2, pp. 99-126, 2014.
- LONG, M.; SATO, C. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In: SELIGER, H.; LONG, M. (Ed.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House, 1983. pp. 268-286.
- LUEG, K.; LUEG, R. Why do students choose English as a medium of instruction? A Bourdieusian perspective on the study strategies of non-native English speakers. *Academy of Management Learning & Education*, v. 14, n.1, pp. 5-30, 2015.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, pp. 37-66, 1997.
- MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: Methodology and design*. 2. ed. New York: Routledge, 2015.
- MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (Ed.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016. pp. 191-228.

- MERRETT, F.; WHELDALL, K. Observing pupils and teachers in classrooms Merret(OPTIC): A behavioural observation schedule for use in schools. *Educational Psychology*, v. 6, n.1, pp. 57-70, 1986.
- MYHILL, D. Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, v. 28, n. 3, pp. 339-352, 2002.
- NABEL, T.; SWAIN, M. Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness*, v. 11, n. 1, pp. 43-63, 2002.
- NUNAN, D. *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1991.
- NUNAN, D. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, pp. 589-613, 2003.
- POMERANTZ, A.; BELL, N. Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. s1, pp. 148-161, 2011.
- RUBIE-DAVIES, C. Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 77, n.2, pp. 289-306, 2007.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- WÄCHTER, B. Teaching in English on the rise in European higher education. *International Higher Education*, v. 52, pp. 3-4, 2008.
- WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (Ed.). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien, 2014.

APPENDIX

The EMI Classroom Interaction Observation Schedule (EMICIOS)

VERBAL INTERACTION	
Lecturer asks REFERENTIAL QUESTION	
Question	
Response	
Follow-up	
Types of follow-up: E – evaluative; D – discursive; -- (no answer)	
Lecturer asks DISPLAY QUESTION	
Question	
Response	
Follow-up	
Types of follow-up: E – evaluative; D – discursive; -- (no answer)	
Lecturer asks RHETORICAL question (please assign numbers and note each instance on "Comments" sheet)	
Lecturer CALLS STUDENTS' ATTENTION	Lecturer CHECKS COMPREHENSION
Lecturer uses HUMOR¹	Lecturer ELICITS from students
Student ASKS QUESTIONS	
Question	
Answer	
Types of teacher answer: E – evaluative; D – discursive; R – lecturer repeats back what student said	
Student MAKES A COMMENT	
Comment	
Reply	
Types of reply: A – evaluative; D – discursive; R – lecturer repeats back what student said	
Pairwork/Groupwork	
Lecturer REFERS TO BOARD/VISUALS	
Lecturer USES LI²	Students USE LI
NON-VERBAL INTERACTION	
Lecturer WRITES ON BOARD	
Lecturer DRAWS ON BOARD	
Lecturer MONITORS/APPROACHES STUDENTS	
Students using mobile phone / other off-task activity not related to the lesson	

¹ Delivered with the apparent intention to make student(s) laugh or smile.

² Please try to briefly explain what the nature of the use of Portuguese was, its apparent function.

Recebido em: 30/09/19

Aceito em: 07/11/19

MEDIAÇÃO, COLABORAÇÃO E REFLEXÃO COMPARTILHADA EM TELETANDEM: APONTAMENTOS SOBRE OS DIFERENTES TIPOS DE MEDIAÇÃO NO TELETANDEM DA UNESP/FCLAr

MEDIATION, COLLABORATION AND SHARED REFLECTION IN TELETANDEM: NOTES ON THE DIFFERENT TYPES OF MEDIATION SESSIONS AT THE UNESP/FCLAr TELETANDEM

Vanessa Matiola¹¹⁷

RESUMO: O Teletandem é modalidade da prática de aprendizagem de línguas em Tandem, que coloca aprendizes de línguas estrangeiras em pares para que conversem um com o outro usando as línguas em que são fluentes. No Teletandem, os parceiros conversam por meio de recursos que permitam o uso de câmera, microfone, mensagens instantâneas, dentre outras ferramentas. Durante os encontros, as conversas entre os participantes devem ser divididas em duas partes, de forma que ambos possam praticar sua língua-alvo. No Projeto Teletandem Brasil, além do momento de interação com o parceiro, os aprendizes brasileiros também participam de uma sessão de mediação, na qual irão relatar suas impressões a um mediador, que procurará fazer com que reflitam de acordo com o que foi falado. No Teletandem da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara (UNESP/FCLAr), as sessões de mediação já foram feitas por meio de diários reflexivos e rodas de conversa. Com esses dois tipos de mediação, notou-se que há mudanças na maneira como os participantes relatam suas experiências e como pensam sobre elas. Com isso, o modo de o mediador lidar com a mediação também se modifica. Portanto, neste trabalho, procuraremos analisar como a configuração da sessão de mediação molda o jeito como os participantes fazem seus relatos, como refletem sobre eles e como o mediador lida com isso.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; tecnologia e aprendizagem; aprendizagem de línguas; teletandem; mediação.

ABSTRACT: Teletandem is a form of practicing and learning languages in Tandem, that pairs learners of foreign languages in order for them to talk to each other using the languages they are fluent. In Teletandem, partners talk using resources that allow using camera, microphone and instant messaging, among other tools. During the meetings, the participant's interactions must be divided in two parts, so both of them will be able to practice their target-language. In Teletandem Brasil Project, Brazilian learners have not only a moment to interact with their partners, but also a mediation session, in which they will tell their impressions to a mediator, that will try to make them reflect on what they said. In the College of Letters and Sciences of the São Paulo State University at Araraquara (Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara - Unesp/FCLAr), mediation sessions were already made through reflective journals and group conversations. It was noted that, with these different types of mediation, there are changes In the way the participants report their experiences and how they think about them. This also makes the mediator deal with the mediation in a different way. Therefore, this paper presents an attempt to analyse how the configuration of the session mediation shapes the way how participants make their reports, how they reflect about them and how the mediator deals with it.

Keywords: Collaborative learning; technology and learning; language learning; Teletandem; mediation.

1 Introdução

Teletandem é um dos tipos de aprendizagem colaborativa em Tandem, que tem como objetivo colocar estudantes de línguas estrangeiras para que conversem, com a finalidade de praticar sua língua-alvo e aprender sobre a cultura do outro. Cada um dos participantes deve ter um bom nível de proficiência na língua-alvo de seu parceiro para que possa ajudá-lo em seu processo de aprendizagem. Tal como a bicicleta tandem, a aprendizagem *in-tandem* funciona apenas quando as duas pessoas envolvidas no processo trabalham juntas. O encontro de Tandem pode

¹¹⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-FCLAr). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Colaboradora voluntária do Projeto Teletandem Unesp-FCLAr.

acontecer presencialmente ou a distância e, neles, o tempo de interação entre os participantes é dividido em duas partes, para que as línguas-alvo de cada um sejam usadas e praticadas. De acordo com Vassallo; Telles (2006, p. 84),

Basically, it consists of regular sessions of collaborative bilingual work for didactic purposes. These sessions are voluntarily established by two speakers of different languages. They may or may not be native, they are not professional teachers, and both are interested in studying the language in which the other is more proficient.¹¹⁸

A fala dos autores se faz pertinente por ressaltar que os participantes envolvidos em uma interação de teletandem não precisam ser falantes nativos. Por se tratar de um trabalho com fins didáticos, o que importa é que duas pessoas bilíngues que falam línguas em comum trabalhem em equipe. Por isso, o foco desse tipo de telecolaboração não é somente como os alunos estão falando suas línguas-alvo, mas quais informações estão trocando neste processo. Flory; Souza (2019, p. 24) colocam que a possibilidade de comunicação em outras línguas “[...] possibilita a interação com pessoas de outros países e culturas [...]” e que “O contato com outras culturas pode ampliar nossa forma de ver o mundo, proporcionando experiência de vida, cultura geral e possivelmente erudição, entre outros fatores”. Neste sentido, ao entrar em contato com uma nova pessoa por meio de uma língua estrangeira, o interagente de teletandem pode ampliar sua perspectiva de mundo, além de alterar suas ideias acerca de sua língua-alvo e até de sua língua materna, por exemplo. Estes resultados podem ser alcançados independentemente de o participante ser um falante nativo ou não.

O Teletandem se enquadra na categoria de Tandem a distância, dado que os encontros entre os aprendizes acontecem por meio de recursos digitais que permitem o uso simultâneo de câmera, microfone e *chat*, dentre outras ferramentas. Tendo seu início em 2006 na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, o Projeto Teletandem Brasil se expandiu e, atualmente, também fazem parte do projeto o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp de São José do Rio Preto e a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara (Unesp/FCLAr). No Projeto Teletandem Brasil, após o encontro com seus parceiros no exterior, os interagentes brasileiros – isto é, os participantes brasileiros – também participam de uma sessão de mediação, na qual relatam suas impressões durante a interação do dia a um mediador, que tem como papel auxiliar os participantes no decorrer dos encontros.

O Teletandem da Unesp de Araraquara, inicialmente, contava com mediações feitas em diários reflexivos na plataforma Moodle, nos quais os aprendizes brasileiros escreviam seus relatos sobre as interações depois de cada encontro semanal e recebiam um *feedback* de mediadores do projeto. A partir de 2017, a sessão de mediação foi se alterando gradativamente para o formato presencial, que acontece em uma roda de conversa com os interagentes brasileiros e os mediadores logo após o final de cada interação. Com a modificação da mediação a distância e assíncrona para a presencial, percebeu-se que outros aspectos da mediação também foram alterados, tais como o papel do mediador e o caráter coletivo e colaborativo da mediação. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa *in-tandem* acontece tanto no encontro entre pares de aprendizes de línguas quanto na sessão de mediação.

Lammy; Goodfellow (2010, p. 107) colocam que

¹¹⁸ Basicamente, [Tandem] consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue para fins didáticos. Essas sessões são estabelecidas voluntariamente por dois falantes de línguas diferentes. Eles podem ser nativos ou não, eles não são professores profissionais e ambos estão interessados em estudar a língua na qual o outro é mais proficiente. [tradução nossa]

In Computer-Supported Collaborative Learning, ‘collaborative’ is taken to imply that an exchange must resolve into not only a negotiation but also a production. But in language learning, negotiations can in themselves be considered to be collaborative if turns build one upon the other, and a debate can, as Mangenot (2003) points out, be considered to be a production.¹¹⁹

Tendo isto em mente, neste texto, entenderemos a sessão de mediação enquanto um espaço no qual uma discussão será feita, sendo essa discussão entendida como um produto coletivo de um trabalho colaborativo. O caráter coletivo desse produto se dá pelo fato de a discussão acontecer em uma roda de conversa composta pelos participantes do Teletandem e o mediador, enquanto a colaboração aparece tanto no momento de interação entre os pares quanto no momento no qual a discussão é construída na mediação. A partir desta perspectiva, procuraremos apontar como o produto da colaboração entre os interagentes aparece nas diferentes formas de mediação, ou seja, no diário – no qual a discussão ocorre entre participante e mediador – e na roda de conversa – que resulta em uma discussão composta pelo grupo e o mediador.

2 O Teletandem

A aprendizagem de línguas em Tandem teve seu início na década de 1960 na Alemanha e acontece ao parear duas pessoas para que conversem com o propósito de aprender línguas. A palavra “tandem” remete ao modelo de bicicleta na qual duas pessoas pedalam juntas para chegar a um determinado lugar; assim sendo, a aprendizagem *in-tandem* coloca dois aprendizes de línguas estrangeiras para que trabalhem juntos e alcancem seus objetivos. A parceria é composta por duas pessoas que querem aprender e praticar uma língua estrangeira, sendo que um dos participantes é proficiente na língua-alvo de seu parceiro e vice-versa. Deste modo, um aprendiz que é proficiente em português e quer aprender inglês conversará com um parceiro que é proficiente em inglês e quer aprender português. O encontro, que é feito regularmente e, geralmente, com duração de uma a duas horas, é dividido em duas partes para que uma língua seja usada em cada uma delas.

Durante sua história, a aprendizagem *in-tandem* já foi feita de forma presencial, por telefone, por e-mail e, na última década, um novo jeito de realizar uma conversa em Tandem em um contexto institucional no Brasil foi proposto por Maria Luisa Vassallo e João Antonio Telles. Em Telles; Vassallo (2006), os autores relatam que praticaram Tandem presencial com o uso das línguas portuguesa e italiana quando trabalharam juntos na mesma universidade, até que Vassallo teve que retornar à Itália e ambos decidiram continuar a prática de Tandem pela Internet. Apesar de terem a possibilidade de conversar por correio eletrônico, preferiram optar por uma ferramenta de mensagens instantâneas, pois a conversa por e-mail era muito diferente da presencial. Decidiram, então, tentar usar outros aplicativos, a fim de fazer com que seu desempenho no Tandem fosse mais confortável. Optaram pelo MSN Messenger (mais tarde, *Windows Live Messenger*), que possibilitava uma conversa feita com uso de *webcam*, microfone e *chat*, e, nesta prática, notaram que o Tandem pelo MSN Messenger era diferente do Tandem presencial:

As we ventured ourselves into the experimentation of the communication resources of the MSN Messenger, this time, as distant learning and teaching tools, we realized that when a Tandem is done by means of instant messaging tools, it becomes a quite

¹¹⁹ Na Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional, “colaborativa” é tido para implicar que uma troca deve se converter não apenas em uma negociação, mas também em uma produção. Porém, em aprendizagem de línguas, negociações podem elas mesmas ser consideradas colaborativas se construídas um com o outro, e um debate pode, como Mangenot (2003) aponta, ser considerado uma produção. [tradução nossa]

different form of Tandem. We decided to name it Teletandem. (Telles; Vassallo, 2006, p. 191)¹²⁰

Percebendo que suas experiências com o Teletandem foram positivas, Telles e Vassallo quiseram levar a mesma experiência para os estudantes da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis. Considerando que o Brasil é um país muito grande e que a cidade de Assis (situada no interior do estado de São Paulo) não está próxima de uma fronteira com outros países, seria difícil possibilitar a prática de Tandem presencial para os alunos. Contudo, utilizando computadores e aplicativos como o *Windows Live Messenger*, poderia-se fornecer a prática de Teletandem entre turmas de estudantes brasileiros e estrangeiros. Surgiu, assim, o Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos.

Vassallo; Telles (2006) também apresentam três princípios básicos para uma boa interação de Teletandem: da igualdade (ou separação de línguas), da reciprocidade e da autonomia. O princípio da igualdade coloca que as línguas praticadas pelos aprendizes devem ser usadas separadamente, isto é, os participantes devem evitar misturar as línguas que estão utilizando em seus encontros. Os autores acreditam que esta atitude pode encorajar ou desafiar o falante da língua-alvo. O princípio da reciprocidade garante que os dois participantes dividam as línguas, pois a reciprocidade pede que ambos os aprendizes se coloquem no lugar de seus parceiros e ajam da melhor forma possível para auxiliar o parceiro em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, um participante que respeita esse princípio entende que seu parceiro quer praticar a língua-alvo tanto quanto ele próprio. Por fim, a autonomia permite que os participantes falem sobre o que quiserem, quando e onde preferirem e como irão estudar: “*In the context of Tandem, autonomy is not conceived without the other but with the other; that is in collaboration*” (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 98)¹²¹. Porém, Vasallo; Telles (2006) ainda escrevem que a autonomia dos participantes dependerá do contexto no qual o Tandem está sendo realizado, isto é, se é institucional (feito em uma universidade) ou independente.

No contexto de Teletandem da Unesp, após os encontros com os parceiros, os interagentes brasileiros participam de uma sessão de mediação com um mediador, que tem por objetivo fazer com que reflitam sobre sua aprendizagem durante as interações, estando ela ligada à língua-alvo ou não. É comum os participantes relatarem que aprenderam não apenas a língua estrangeira que estudam, mas também aspectos culturais do parceiro e do país no qual ele vive, bem como sobre sua língua e aspectos culturais de seu próprio país. Percebe-se então, que a mediação é um momento no qual o aprendiz deve parar para pensar nas informações que recebeu e compartilhou e, a partir disso, é capaz de potencializar sua aprendizagem. Sobre a importância da mediação, Evangelista; Salomão (2019, p. 157) escrevem que

Authors such as Little (2002), Brammerts, Calvert and Kleppin (2002), Stickler (2003) point to the need of counseling sessions for participants in a partnership of collaborative learning in tandem. The reason for this, according to the authors, is that despite the learner's motivation in doing this kind of work, he/she may not be able to fully explore the potential that the context offers. If they can make decisions about their goals and review them constantly, they will be better able to assess their progress

¹²⁰ Enquanto nos aventurávamos na experimentação dos recursos de comunicação do *MSN Messenger*, desta vez, como ferramentas de ensino e aprendizagem a distância, percebemos que, quando um Tandem é feito por meio de ferramentas de mensagens instantâneas, se torna uma forma diferente de Tandem. Nós decidimos chamá-lo de Teletandem. [tradução nossa]

¹²¹ No contexto de Tandem, autonomia não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro, isto é, em *colaboração*. [tradução nossa]

in learning. Therefore, it is necessary to encourage partners to learn independently and collaboratively and to reflect on their learning process.¹²²

Assim, cabe ao mediador nortear discussões que possibilitem os participantes a perceber o que estão aprendendo. Não é o papel do mediador conduzir as mediações com o propósito de ensinar ou apontar o que deve ser feito aos interagentes, mas conduzir um diálogo que os leve a refletir sobre suas ações durante as interações e de que maneira elas contribuem com suas necessidades de aprendizagem e as de seu parceiro. Como colocado por Salomão (2011, p. 659), o mediador é “uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua”. Além disso, a inserção do mediador na parceria permite que ele se posicione a fim de ajudar a resolver conflitos, sejam eles linguísticos ou culturais. Isto vai de encontro com a visão de “mediador” de Byram (2014, p. 86), que usa o termo para se referir a pessoas que são capazes de agir de forma intercultural e resolver conflitos. No entanto, assim como a pessoa intercultural e o mediador proposto por Byram, o mediador de Teletandem não irá resolver o conflito em si, mas mediar o contato entre as partes para que haja uma solução.

O papel do mediador, portanto, é essencial para o Teletandem, dado que é na sessão de mediação que o participante pode ponderar sobre seu aprendizado e é o mediador quem irá guiá-lo em suas considerações. As formas de conduzir a mediação e a reflexão dependerão de como a mediação é feita, ou seja, se é em grupo ou individual, presencial ou não, se a comunicação entre o mediador e os participantes é síncrona ou assíncrona etc. Mais a frente, trataremos de duas formas de mediação usadas no Teletandem da Unesp/FCLAr, sendo elas mediações individuais e assíncronas por diários reflexivos e mediações presenciais em grupo. Procuraremos apontar como a mudança na mediação, além de modificar o papel do mediador, altera a forma como os aprendizes relatam suas experiências e refletem sobre elas, e também expande colaboração na aprendizagem de línguas em Teletandem.

3 O Teletandem na Unesp/FCLAr

O Teletandem teve início na Unesp/FCLAr no ano de 2012 com turmas de alunos que realizavam interações *in-tandem* de português e italiano com estudantes das universidades italianas *Università di Bologna* e *Università degli studi Roma Tre*. Nos anos seguintes, turmas que praticavam outras línguas estrangeiras também foram contempladas pelo projeto, sendo que foram estabelecidas parcerias com as universidades *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, *Georgetown University*, *Harvard University*, *Indiana University*, *Pontificia Universidad Javeriana*, *Tulane University*, *Universidad Santiago de Cali*, *Universitatea Babeş-Bolyai*, *Université Blaise Pascal*, *Université Clermont-Auvergne*, *University of Hawaii at Manoa*, *University of Miami* e *Washington University*. Os participantes do Teletandem da Unesp/FCLAr tiveram a oportunidade de praticar alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, que são idiomas ofertados pela universidade para os estudantes de graduação em Letras.

Para participar do Teletandem, os interessados devem preencher um formulário online, no qual inserem suas informações pessoais, selecionam a opção de qual turma querem participar e

¹²² Autores como Little (2002), Brammerts, Calvert and Kleppin (2002), Stickler (2003) apontam para a necessidade de sessões de aconselhamento para participantes em uma parceria de aprendizagem colaborativa em tandem. O motivo disso, de acordo com os autores, é que, apesar da motivação dos aprendizes em fazer este tipo de trabalho, ele/ela pode não ser capaz de explorar completamente o potencial que o contexto oferece. Se eles podem fazer decisões sobre suas metas e revisá-las constantemente, eles serão mais capazes de acessar seu progresso na aprendizagem. Portanto, é necessário encorajar parceiros a aprender de forma independente e colaborativa e a refletir em seu processo de aprendizagem. [tradução nossa]

devem aceitar o termo de compromisso com as interações. O próximo passo é estar presente na reunião de orientação sobre o Teletandem, na qual os interessados confirmam seu interesse em participar e são instruídos acerca do que é o Teletandem. Geralmente, as turmas possuem no mínimo quatro encontros semanais de uma hora e meia de duração, sendo que uma hora é reservada para a interação com o parceiro estrangeiro pelo Skype e os trinta minutos restantes são separados para a mediação.

4 Mediações por diário e mediações presenciais no Teletandem da Unesp/FCLAr

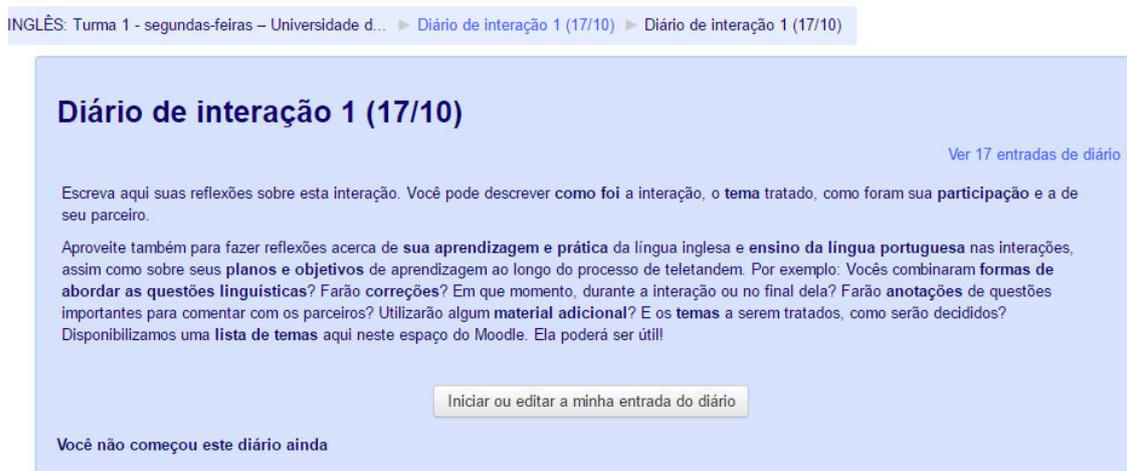
Entre 2012 e o primeiro semestre de 2017, as sessões de mediação do Teletandem realizado na Unesp/FCLAr eram feitas inteiramente na página do Teletandem disponível na plataforma Moodle. Os participantes do Teletandem são instruídos a acessar a página por meio de uma senha e, nela, encontram materiais como hiperlinks e arquivos relacionados a informações sobre o Teletandem, orientações, listas de sugestões de temas e o termo de compromisso com as interações. Em tópicos diferentes, são disponibilizados questionários iniciais e finais sobre suas experiências e impressões ligadas ao Teletandem. Além disso, há vários tópicos para cada turma do semestre, nos quais encontram-se subtópicos com o calendário das interações daquela turma e os diários reflexivos que deverão ser produzidos pelos participantes ao final de cada interação. Evangelista; Salomão (2019) disponibilizam a seguinte figura para ilustrar a plataforma Moodle do Teletandem da Unesp/FCLAr:

Figura 1 - Moodle para o gerenciamento do teletandem

Fonte: Evangelista; Salomão (2019, p. 162)

Os títulos dos tópicos de cada turma contêm a língua estrangeira praticada nas interações, o número da turma, o dia da semana no qual as interações acontecem, o nome da universidade parceira, o horário dos encontros e o ano e o semestre no qual a parceria foi estabelecida. Estas informações são colocadas com a finalidade de especificar o máximo possível para que os participantes não escrevam seus diários no tópico de uma turma diferente. Ao clicar nos links dos diários de interação, os participantes são direcionados a um texto com instruções e sugestões sobre o que relatar quando forem escrever sobre suas experiências e impressões. Este texto é importante, pois, nele, os mediadores apresentam possibilidades com as quais o interagente pode adotar quando for conversar com seu parceiro. Na imagem abaixo, por exemplo, é perguntado sobre correções, anotações, materiais adicionais e temas. Apesar de estas questões serem apresentadas previamente em reuniões de orientações com os participantes, os textos de instruções dos diários servem como reforço, para que não seja esquecido que esses pontos passam pelas interações e reflexões.

Figura 2 - Instruções para uma entrada de diário no Moodle



INGLÊS: Turma 1 - segundas-feiras – Universidade d... ▶ Diário de interação 1 (17/10) ▶ Diário de interação 1 (17/10)

Diário de interação 1 (17/10)

[Ver 17 entradas de diário](#)

Escreva aqui suas reflexões sobre esta interação. Você pode descrever **como foi** a interação, o **tema** tratado, como foram sua **participação** e a de seu parceiro.

Aproveite também para fazer reflexões acerca de **sua aprendizagem e prática** da língua inglesa e **ensino da língua portuguesa** nas interações, assim como sobre seus **planos e objetivos** de aprendizagem ao longo do processo de teletandem. Por exemplo: Vocês combinaram **formas de abordar as questões linguísticas**? Farão **correções**? Em que momento, durante a interação ou no final dela? Farão **anotações** de questões importantes para comentar com os parceiros? Utilizarão algum **material adicional**? E os **temas** a serem tratados, como serão decididos? Disponibilizamos uma **lista de temas** aqui neste espaço do Moodle. Ela poderá ser útil!

[Iniciar ou editar a minha entrada do diário](#)

Você não começou este diário ainda

Fonte: Evangelista; Salomão (2019, p. 163)

Os participantes, então, iniciam suas entradas de diários e escrevem suas reflexões, que ficarão disponíveis apenas para os mediadores do Teletandem, o que significa que o diário tem caráter privado e que os participantes não conseguem ler os diários dos outros integrantes da turma. Após enviarem seus textos, recebem um *feedback* do mediador da turma antes da próxima interação. O *feedback* tem como função garantir orientação e assistência contínua aos interagentes durante o período dos encontros com os estudantes da universidade estrangeira. Neste sentido, é possível relatar nos diários dúvidas, sugestões, problemas técnicos, por exemplo, e o mediador poderá ajudar a resolver essas questões.

Além disso, também cabe ao mediador auxiliar o participante em seu processo de reflexão e aprendizagem. Portanto, ao ler um relato, o mediador deve inserir em seu *feedback* colocações que ajudem o interagente a pensar sua interação de outra forma, podendo também sugerir ações para a solução de problemas. O *feedback* abaixo mostra como um mediador da turma de espanhol, identificado como Me01, deu sugestões para que o interagente lidasse com um parceiro que misturava as línguas espanhola e portuguesa ao conversar em português:

Excerto 01 - Transcrição do *feedback* de um mediador de um grupo de espanhol

01 Me01 Seria interessante se vocês combinassem técnicas para não misturarem as línguas.
 02 Vocês podem, por exemplo, combinar um tema previamente, pois assim sua
 03 parceira poderá ter contato com o vocabulário antes da interação e saberá como são
 04 as palavras em português (podendo, assim, não confundir com o espanhol). Vocês
 05 também podem criar um documento compartilhado no Google Docs e fazer uma
 06 tabela com cognatos e falsos cognatos entre português e espanhol (e também
 07 podem acrescentar uma coluna para a tradução da palavra em inglês, para que você
 08 também possa fazer proveito disso). Ou então, podem encontrar uma forma
 09 alternativa para que fique mais confortável para vocês, sim?

Percebe-se que o mediador em questão apresenta algumas possibilidades para que o participante possa trabalhar em conjunto com seu parceiro para que este melhore sua aprendizagem de português. O mediador apresenta ideias, sem jamais impor ao interagente o que fazer; pelo contrário, deixa claro que os parceiros podem encontrar outras maneiras para lidar com a mistura das línguas. Evangelista; Salomão (2019) apontam que, algumas vezes, os mediadores apresentam experiências pessoais para auxiliar os aprendizes. No excerto abaixo, o mediador da turma de inglês fala sobre como lidou com a mesma questão que o participante relata, sem, contudo, dizer que isto deve sempre ser feito. O mediador ainda pergunta sobre um ponto específico que o interagente mencionou, a fim de expandir as possibilidades de discussão e o conhecimento do participante acerca do tema tratado.

Last semester I had the opportunity to interact with some students from the university X and also noticed that some of them mixed Portuguese and Spanish. When this happened, I tried to make a slight correction. For example, a young man once told me that his house was "near from" somewhere else. To confirm that I understood what he had said, I asked, "Oh, your house is 'close' to the other place?". I think with these hints they can notice the error and learn a little more. When you talked about undergraduate courses, did you realize that the education system is different from here? (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019, p. 172)¹²³

A partir de 2017, algumas turmas contaram com mediações presenciais e, progressivamente, a maioria das turmas aderiu a esta forma de mediação. Os diários passaram a ser usados somente em casos individuais nos quais algum interagente não pudesse estar presente no momento da mediação presencial, sendo que o restante da turma continuaria fazendo mediações presencialmente. Este tipo de mediação consiste em reunir os participantes em volta de uma mesa para que compartilhem suas experiências na interação do dia e, assim como acontecia com os diários, o mediador continua tendo o papel de auxiliar o aprendiz e mediar o entendimento que teve da interação, da língua e da cultura do outro por meio do contato com seu parceiro. No Teletandem da Unesp/FCLAr, as mediações presenciais são gravadas com gravadores de voz e câmera.

Diferentemente dos diários, a mediação presencial tem caráter coletivo, o que quer dizer que os relatos dos participantes são compartilhados com todo o grupo presente. Isto altera significativamente a mediação no que tange ao engajamento dos participantes com a mediação, aos

¹²³ No último semestre, eu tive a oportunidade de interagir com estudantes da universidade X e também notei que alguns deles também misturavam português com espanhol. Quando isso acontecia, eu tentava fazer uma correção de leve. Por exemplo, um rapaz uma vez me falou que a casa dele era “cerca” de algum outro lugar. Para confirmar que eu entendi o que ele disse, eu perguntei “Ah, sua casa é ‘perto’ do outro lugar?”. Eu acho que, com essas dicas, eles podem perceber o erro e aprender um pouco mais. Quando vocês falaram sobre os cursos de graduação, vocês perceberam que o sistema educacional de lá é diferente do daqui? [tradução nossa]

seus relatos, às suas reflexões e ao papel do mediador. Nos diários reflexivos, não era possível administrar a quantidade de informações que seriam inseridas pelos participantes, o que resultava em diários curtos ou longos, com relatos escassos ou detalhados, de acordo com o empenho particular de cada participante. Já nas mediações em grupo, é necessário que todos participem e falem sobre suas interações, o que aumenta o envolvimento de todos. Além disso, seus relatos e suas reflexões adquirem marcas mais espontâneas, uma vez que são produzidos na hora e em conjunto com os outros interagentes, como é possível ver no trecho abaixo. O assunto em questão era um aluno estrangeiro que estava fazendo aulas de português, mas disse ao parceiro que não gostava da língua e não explicou de forma clara o porquê de estar matriculado nas aulas. Os nomes dos participantes e dos mediadores foram alterados para Pf (participante da turma de francês) e Mf (mediador da turma de francês):

Excerto 02 - Transcrição da sessão de mediação de uma turma de francês

01	Pf06	È, o que o meu parceiro falou é que todos aqueles que estão lá, eles fazem
02		faculdade de português.
03	Pf04	È.
04	Pf06	Se, teoricamente, eles estão lá, eles...
05	Pf10	... escolheram estar lá.
06	Pf06	... gostam de português, né.
06	Mf01	È. Pois é... é mais uma coisa de trabalho em grupo e, nessa classe... que ainda não
08		está fluindo, eu acho, muito bem.
09	Pf04	Meu parceiro falou que eles têm três professores brasileiros e um português. E aí,
10		tipo, o sotaque que eles aprendem lá, na verdade, é brasileiro.
11	Pf06	È, então, só que o meu parceiro fala português por causa da família. Eu acho que a
12		maioria, assim, fala português de Portugal por causa da família mesmo.
13	Pf04	È, o meu também.
14	Pf10	Sim, até porque ela não fala nada de brasileiro. Ela fala bem no estilo do norte,
15		inclusive [...].

Percebe-se que os participantes, juntos, discutem sobre a estudante estrangeira: enquanto Pf06 explicita suas ideias sobre o assunto, Pf04 concorda e Pf10 a acompanha e, por fim, o mediador Mf01 também dá sua contribuição para o tema. Porém, logo após a fala do mediador, Pf04 traz outro tópico para a discussão em grupo, diferente do que estava sendo discutido e que também é complementado pelos participantes Pf06 e Pf10. Neste caso, são os participantes que trazem o que querem falar sobre suas interações na hora da mediação, divergindo, portanto, dos diários, nos quais o texto de entrada servia como um guia para os relatos e que, de certa forma, poderia levar os interagentes a ficarem restritos nos tópicos colocados ali. O mediador, agora, muda de figura, pois não é mais quem conduz a discussão, mas sim alguém que a acompanha.

5 Convergências e divergências

Um ponto que marca significativamente a diferença entre a mediação por diários e a mediação presencial é o caráter individual do primeiro tipo, em contraste com a elaboração coletiva de relatos e reflexões no segundo. Se, ao escrever os diários, os participantes têm acesso apenas ao que eles experienciaram durante a interação, na mediação em grupo, cada um

compartilha suas impressões e, a partir delas, podem construir novas interpretações do que vivenciaram em suas interações. Desta maneira, os aprendizes têm a oportunidade de ter acesso a várias perspectivas e, então, montar uma imagem de um dado tópico comentado entre aprendizes brasileiros e estrangeiros. Os excertos a seguir exemplificam isto.

Excerto 03 - Transcrição da mediação de uma turma de francês

-
- 01 Pf07 Então, as pessoas vão te ajudando. Porque, no Canadá, as pessoas são muito
 02 educadas para isso. Ele falou que, na França, as pessoas não são assim. Se você não
 03 sabe falar, eles já viram as costas e saem andando. Ele falou que tem essa diferença
 04 cultural [...]. Ele falou “às vezes, a gente tenta ajudar uma pessoa estrangeira, ela
 05 tenta falar o francês” e, aí, o francês mesmo, ele perde a paciência.
- 06 [...]
- 07 Pf08 Não, eu ia comentar que o parceiro, na outra vez que eu fiz Teletandem, comentou
 08 isso. Eu perguntei de um *feedback* dele, assim, como que eu estava indo e ele falou
 09 “ah, não, está indo bem. O problema é que você demora muito para falar”. [...] Tipo,
 10 eu perguntei “ah, o que você acha? Você acha que eu teria problemas na França?” e
 11 ele falou, ah... talvez as pessoas pudessem não ter muita paciência comigo.
- 12 Pf07 É, eles não têm.
- 13 Pf06 É, o meu parceiro, tipo, da semana passada, que não veio hoje, é meio assim,
 14 também. Ele não gosta muito de me ajudar, assim, porque ele fala que não é professor, mas...
-

No excerto 03, ambos os participantes levam falas semelhantes de seus parceiros sobre a receptividade dos franceses. Devido ao fato de a mediação ser em grupo, o relato de Pf07 faz com que Pf08 também compartilhe uma experiência semelhante e, a partir disso, Pf06 relaciona o que foi dito com sua impressão do parceiro da semana anterior. Como se trata de uma visão generalizada do povo francês, dada por apenas dois alunos franceses e trazida por dois participantes que não mencionaram vivenciar esta situação diretamente, caberia ao mediador persistir neste tema e levar a discussão para o grupo todo. A discussão seria pertinente para analisarem uma situação na qual um sujeito (Pf06) apresenta um juízo acerca de outro sujeito (seu parceiro) baseando-se nos relatos de duas pessoas (Pf07 e Pf08) sobre a visão de outros indivíduos (os parceiros de Pf07 e Pf08) sobre o outro (os franceses).

Excerto 04 - Diário reflexivo de uma turma de francês anterior

-
- 01 PfA Nessa segunda interação iniciamos a conversa em francês e eu percebi que o
 02 assunto fluiu melhor. Eu me expressei melhor em francês e senti mais confiança em
 03 falar, no começo da conversa eu disse ao [parceiro de PfA] que eu pensei que ele
 04 não tivesse gostado de nossa interação por causa do meu pouco conhecimento em
 05 francês, ele me disse que não teve nenhum problema com isso e falou para eu não
 06 ficar preocupado em errar e sim que eu treine e fale mais em francês. [...]
-

Já o diário reproduzido no excerto 04 foi escrito por um participante de uma turma de francês anterior, identificado como PfA. Neste trecho, o aprendiz relata que seu parceiro foi receptivo e mostra que quer ajudar PfA para que pratique a língua francesa, o que vai de encontro com o que Pf06 diz no excerto anterior. Pode-se cogitar que, dado que PfA escreveu seu relato a partir das impressões que teve durante a segunda interação, este ponto foi relevante para ele e ele sentiu a necessidade de escrever sobre isso em seu relato. Já Pf06, por outro lado, tem sua fala

motivada por o que Pf07 e Pf08 disseram anteriormente, sendo que o que seus colegas disseram pôde contribuir para que Pf06 formasse uma visão de seu parceiro que expressou no excerto 03.

O excerto 05, a seguir, mostra uma situação na qual os mediadores de Teletandem precisaram agir enquanto mediadores de conflito em uma mediação presencial. O diálogo foi possível devido à comunicação síncrona que a mediação presencial permite, pois, nos diários, os mediadores apenas conseguiam se comunicar com os aprendizes pelo *feedback*, que consistia em uma só mensagem. Caso o participante quisesse responder o mediador, deveria esperar o diário da semana seguinte. A mediação apresentada no excerto 05 foi a primeira de um grupo de francês, cujos alunos estrangeiros eram todos portugueses ou filhos de portugueses. Pf10 compartilhou com os colegas que sua parceira falou tranquilamente quando conversaram em francês no encontro, mas que lhe parecia que ela era inacessível ao falar português.

Excerto 05 - Transcrição da mediação de uma turma de francês

-
- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Mf02 | Às vezes, a identidade dela... quantos anos ela tem? |
| 02 | Pf10 | Dezenove. |
| 03 | Mf02 | Então, ela é novinha. Às vezes, a identidade dela, ela está construindo com pessoas |
| 04 | | da idade dela em francês, então, a mentalidade dela é essa. Às vezes, em casa, ela |
| 05 | | tem que falar sobre certos temas com a família dela que ela não fala com os |
| 06 | | amigos e isso passa só pelo português. Então, talvez, é aí um campo de... desconforto. |
| 07 | Mf01 | [...] |
| 08 | | É uma tensão interna que a gente não sabe, acho, nem verbalizar. E talvez ela |
| 09 | | tenha isso, bem como [Mf02] falou, né. Porque o mundo externo dela é maior, de certa forma |
| 10 | Pf10 | Com certeza. |
| 11 | Mf01 | E, ao mesmo tempo, ela não pode renegar a origem dela. |
| 12 | Pf06 | É, e falar com seus amigos é bem melhor do que falar com a sua família. |
| 13 | Mf01 | É, de certa forma, né... com dezenove, principalmente. |
-

Os mediadores Mf01 e Mf02 levantam hipóteses para compreender a situação que Pf10 relata. Mf02 tenta apresentar uma possível forma de ver o caso e Mf01 concorda, apresentando, em seguida um exemplo semelhante que conheceu, que não foi transcrito aqui. Pf10 e Pf06 escutam o assunto e concordam com alguns pontos, e Pf06 acrescenta uma opinião sua sobre o que os mediadores estão propondo. Assim, ainda que estejam falando sobre a parceira de Pf10, outros integrantes da turma também estão pensando sobre a situação. Posteriormente, em um trecho também não transcrito, Mf02 apresentou suas impressões pessoais sobre falar uma língua estrangeira e como é difícil agir da mesma forma em situações informais de línguas diferentes, principalmente porque conhece mais o vocabulário informal de sua língua materna e consegue utilizá-lo melhor. Com isso, Pf10 parece concordar um pouco mais com a colocação do mediador e aponta algo que percebeu na fala de sua parceira quando falavam em francês:

Excerto 06 - Transcrição da mediação de uma turma de francês

-
- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Pf10 | É, em francês, ela falava muito fluído, assim... e tudo... é... em vez de falar “je ne ç’è pas”... “ch-pas”. E, tipo, bem assim. [...] |
|----|------|--|
-

Estas situações configuram exemplos de como os relatos e as reflexões dos participantes aparecerão na sessão de mediação de diferentes jeitos, a depender de como ela estiver sendo feita. Nos diários, os participantes têm oportunidade maior de pensar sobre suas interações, refletir sobre suas impressões individualmente e, assim, considerar mais pontos que lhes chamaram a atenção durante sua conversa com o parceiro. Já nas sessões de mediação em grupo, não há muita atenção a todos os detalhes de encontros específicos dos aprendizes com seus parceiros; contudo, um mesmo tópico é comentado por vários participantes e, por isso, eles refletem sobre ele juntos. Por isso, o caráter coletivo desse tipo de mediação amplia a colaboração em Teletandem: como a fala de um aprendiz acarreta na fala de outro e, assim, eles discutem e constroem suas impressões em grupo, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa em Teletandem não se restringe apenas à parceria com o estudante estrangeiro, mas também se estende para a sessão de mediação. Com essas diferenças, o mediador deverá agir conforme o que cada forma de mediação pede e permite. Se, nos diários, deve procurar fazer com que cada participante, individualmente, pense sobre e aproveite ao máximo o que os encontros oferecem, nas mediações presenciais, deve procurar fazer com que haja de fato colaboração entre os membros da turma para que pensem coletivamente sobre suas interações, seus parceiros e o que foi compartilhado entre os pares.

6 Conclusões e encaminhamentos

Nosso intento, no decorrer deste trabalho, foi apresentar apontamentos sobre a sessão de mediação feita no Projeto Teletandem Brasil, especificamente no Teletandem da Unesp/FCLAr. Procuramos discutir como o formato da sessão de mediação influencia na elaboração dos relatos, nas reflexões dos participantes e, ainda, no papel do mediador. Conforme colocado acima, acreditamos que, nos diários reflexivos usados previamente na mediação do Teletandem da Unesp/FCLAr, os relatos dos participantes são centrados em suas próprias experiências e impressões, fazendo com que o mediador deva se atentar para as particularidades dos relatos de cada um dos participantes e apontar pontos de reflexão para cada um deles em seu *feedback*. Neste sentido, o mediador deveria se atentar para cada interagente individualmente. Já nas mediações em grupo, o mediador não pode se fixar no relato de apenas um participante, pois há um tempo fixado para a sessão de mediação e os outros também devem falar. Por isso, é importante que o mediador preste atenção em pontos em comum nos relatos e incentive uma discussão entre os participantes. A discussão, ainda, pode ser motivada pela fala de apenas um participante, mas é fundamental que o debate seja coletivo.

Este trabalho é uma contribuição para a discussão sobre a mediação no Teletandem da Unesp de Araraquara. Assim como Evangelista; Salomão (2019) trataram especificamente da mediação por diários, procuramos contrastar este tipo de mediação com a presencial, que é recente no Teletandem da faculdade. Apontamos, por fim, a pertinência de novas pesquisas em Teletandem com enfoque na mediação, no papel do mediador e em sua formação, bem como novas colocações sobre o Teletandem da Unesp/FCLAr.

Referências

- BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, Jane. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014. pp. 85-97.
- EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A.C. B. Mediation in Teletandem: from face to face dialogue to dialogical reflective journals. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 22, n. 36, pp. 152-175, jan.-abr. 2019.

- FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX, pp. 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- LAMY, M-N.; GOODFELLOW, R. Telecollaboration and Learning 2.0. In Guth, S.; Helm, F. (eds.). *Telecollaboration 2.0. Languages, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. New York: Peter Lang Publishing Group, 2010. pp. 107-138.
- SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, pp. 653-677, 2011.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, pp. 189-212, 2006.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, pp. 83-118, 2006.

Recebido em: 30/09/19

Aceito em: 13/11/19

DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MUNDIAL NOS EUA: PROJETO VÍDEO COMO ESTRATÉGIA INTERCULTURAL

CHALLENGES ON THE SUSTAINABILITY FOR TEACHING PORTUGUESE WORLD LANGUAGE IN THE U.S.: VIDEO PROJECT AS INTERCULTURAL STRATEGY

Renato Alvim¹²⁴
Sílvia Ramos-Sollai¹²⁵

RESUMO: Este estudo de caso aborda a comunicação intercultural na tarefa de vídeo em ambiente instrucional universitário de Português Língua Mundial nos E.U.A. (ACTFL, 2017). Discute-se uma intervenção de pesquisa do modelo curricular inverso, em que o objetivo abrangente é fornecer comentário eficaz a fim de aperfeiçoar o desempenho do aluno (WIGGINS; MCTIGHE, 2007). Correlativamente, os debates acadêmicos que ampliam a comunicação do modo interpessoal para os modos interpretativo e expositivo são exploradas, uma vez que a literatura pertinente também apoia que há troca de informações nas habilidades de leitura, escrita e escuta (ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013). Corroborando o conceito de competência intercultural de Byram (1997), os resultados apontam para o modo de apresentação como o produto dos aprendizes para a construção de significado e de interação, respectivamente, como suas próprias perspectivas e padrões do português pluricêntrico. A reflexão dos participantes sobre identidade coletiva e o alcance da expressão individual formada em grupo para abordar público e tarefa específicas esclarecem a combinação particular de aprendizes e das culturas representadas.

Palavras-chave: Comunicação intercultural; modelo curricular inverso; português pluricêntrico; abordagem língua mundial.

ABSTRACT: This case study approaches intercultural communication in video task at a Portuguese World Language from a U.S. higher education instructional environment (ACTFL, 2017). A research intervention of backward design is discussed, where the overarching goal is to provide effective feedback for improved learner performance (Wiggins & McTighe, 2007). Correlatively, academic debates that broaden communication from interpersonal to interpretive and presentational modes are explored, since the eminent literature expounders there is also information exchange in reading, writing, and listening skills (ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013). Advocating for Byram's (1997) intercultural competence, the results point to the presentational mode as the learners' product for meaning making and interaction, respectively, their own perspectives and patterns of pluricentric Portuguese. How participants reflected their collective identity, and to what extent individual expression is formed in a group situation to address a specific audience and task, shed some light on the in such a particular mix of learners and represented cultures.

Keywords: Intercultural communication; backward design; Pluricentric Portuguese; world language approach.

1 Introdução

Atualmente, a instrução de Português Língua-Alvo (PLA) nos Estados Unidos enfrenta o desafio de caráter acumulativo, tendo de ser inovador, sustentável e profissionalizante simultaneamente. Sob a lente da pluricentralidade de Muhr (2012), o Português constitui-se uma língua de comunicação internacional. Essa visão também é reforçada por Da Silva (2014), Mendes (2014), e Reis (2015), dentre outros. Dessa forma, Sollai & Parma (2018) explicam que a abordagem de ensino norte-americana constantemente almeja incorporar a diversidade do seu público-alvo, reconhecendo seus alunos como falantes de Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Nativa (PLN) e Português Língua de Herança (PLH) em busca de inovação. Concomitantemente, o ensino da cultura-alvo numa abordagem pluricêntrica justapõe

¹²⁴ Ph.D. in Lusophone Cultures (Second Area in Latin American Studies) from Indiana University, Bloomington, USA. Assistant Professor at California State University, Stanislaus, USA.

¹²⁵ Ph.D. in Curriculum and Instruction, Foreign and Second Language Teacher Education from Florida State University. Adjunct Professor at Florida State University, USA.

competências linguísticas, sociolinguísticas, interculturais e discursivas aos saberes, corroborando o conceito de competência intercultural de Byram (1997).

Para dar conta da inovação, deve-se estar atualizado em relação às tecnologias mais recentes: os aplicativos educativos vêm melhorando a cada dia, e as plataformas interativas, que rodam tanto em aparelhos celulares quanto em computadores, estão sendo projetadas de forma que atendam a política de uso didático em diferentes cenários. O custo, no entanto, ainda deixa a desejar. Kessler (2018), por exemplo, aponta as ferramentas de Web 2.0 e de automação como os principais responsáveis pelo crescimento do compartilhamento e das práticas colaborativas no ensino de língua estrangeira, principalmente nas habilidades oral e escrita.

Sobre o futuro do ensino de língua estrangeira pautado pela tecnologia, Kessler (2018) prevê que o potencial das realidades aumentada e virtual é tão grande que supera a marca de 40% da população mundial sugerida por Kemp (2017) de usuários das redes sociais, pois muitas pessoas ao redor do mundo frequentemente interagem e aprendem novas línguas a fim de integrar uma nova comunidade. Esse elo pode servir como a incorporação de material autêntico no ensino de PLA.

O desafio de se incluir o ensino de Português Língua-Alvo nos EUA é medido por sua sustentabilidade, ou seja, pela habilidade de o professor manter turmas abertas. É imperativo agregar alunos, porém, as inúmeras variáveis – número mínimo de alunos/classe, custo do material didático, certificação profissional, cortes no orçamento para línguas de menor demanda – deixam sua existência constantemente por um fio. Apesar de geralmente configurar entre as vinte primeiras posições no *ranking* de línguas estrangeiras mais estudadas nos E.U.A. de acordo com o último boletim da *Modern Languages Association (MLA)*, Looney & Lusin (2018) justificam que a queda na demanda do Português, assim como de outras línguas também classificadas como menos comumente ensinadas (*Less Commonly Taught Languages – LCTL*), está diretamente associada tanto à redução significativa das matrículas nos programas graduação de curto prazo (dois anos de duração) quanto ao corte em fundos governamentais voltados para a educação internacional, tais como o *Fulbright-Hays* e o *Title VI*¹²⁶ na última década. De fato, Ingold & Hart (2010) explicam que o Startalk[®], por exemplo, vem ao encontro da necessidade de se alavancar o estudo de línguas consideradas críticas à segurança nacional dos E.U.A.

Os Programas de Verão Startalk[®] fazem parte de uma iniciativa da Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos (National Security Agency) voltadas especificamente para o incentivo do ensino e aprendizado de idiomas considerados críticos: árabe, chinês, hindi, turco, coreano, persa, russo, turco, urdo e português. Os cursos são ministrados durante cerca de seis semanas do verão norte-americano (geralmente nos meses de junho e julho) e utilizam-se de práticas metodológicas baseadas em materiais autênticos elaborados por equipes de professores, em sua maioria, falantes nativos. Tal financiamento busca garantir o aumento do número de cidadãos norte-americanos com habilidades linguísticas suficientes para trabalhar em postos estratégicos de agências federais, tais como o Departamento de Defesa. Assim, o Startalk[®] tem com missão fomentar o interesse pelo idioma para que seu uso seja espontâneo, produzir material autêntico de alta qualidade e currículo eficiente para o uso de estudantes e professores envolvidos com as referidas línguas críticas.

Por fim, o desafio de um ensino aplicado que venha, de fato, formar jovens profissionais com relativa independência comunicativa na língua-alvo é visto como o empoderamento de indivíduos, dando-lhes, assim, uma maior possibilidade de superar os limites físicos de uma sala de aula e de utilizar efetivamente o aprendizado em seu cotidiano.

De onde vem esse desafio e como superá-lo? Este artigo, de metodologia qualitativa e quantitativa, apresenta o embasamento teórico e as últimas pesquisas sobre o engajamento docente

¹²⁶ O *Title VI* da Lei dos Direitos Civis de 1964 Departamento de Educação dos Estados Unidos estabelece que ninguém nos poderá ser excluído ou impedido de participar ou receber os benefícios de assistência financeira federal por motivo de discriminação de raça, cor, credo ou nacionalidade.

e discente aplicados à inovação tecnológica de um projeto de vídeo. A amostra analisada aqui apresenta e discute os resultados de um projeto de elaboração, criação e edição de vídeo (individual ou em duplas) em que os alunos de Português I de uma universidade norte-americana se comunicam em língua portuguesa.

Nos moldes de Wiggins & McTighe (2007), desenhamos um modelo curricular inverso no estilo *backward design* em que alcançamos a sustentabilidade entre o conteúdo e a evidência através do desempenho e da proficiência, respectivamente. Por fim, essa amostra alinha a profissionalização ao conteúdo cultural através do modo expositivo de comunicação intercultural. A identificação dos resultados desejados (objetivos) é o primeiro passo do *backward design*, que é seguido pela seleção da coleta de evidências (avaliação) e finalizado com a construção da instrução (planos de aula).

A pergunta norteadora deste artigo é: que estratégias interculturais utilizadas pelo aprendiz na elaboração de uma tarefa de vídeo garantem um produto eficaz na língua e cultura alvo? Portanto, a fim de reconhecer elementos que indiquem a elaboração de uma estratégia midiática e um controle avaliativo de conteúdo linguístico e cultural por parte do aprendiz na criação da atividade de vídeo aqui descrita, adotamos a abordagem multimétodo em que técnicas quantitativas e qualitativas, com suas potencialidades e limitações, se complementam e respondem à pergunta da pesquisa.

O nome do programa de PLA e a identidade dos participantes serão mantidos em sigilo devido à constituição vigente para a divulgação de dados pessoais em pesquisas científicas no Estados Unidos, país de origem dos objetos e sujeitos de estudo deste projeto de vídeo. A Lei de Privacidade e Direitos Educacionais da Família (*The Family Educational Rights and Privacy Act - FERPA*) é uma lei federal que concede aos pais o direito de ter acesso aos registros educacionais de seus filhos até os 18 anos de idade, quando esses direitos são transferidos ao aluno. Assim, as informações quantitativas são analisadas sob a lente da ciência da Estatística para revelar dados biográficos relevantes de ambos – curso e participantes – enquanto que as técnicas qualitativas de observação etnográfica e a avaliação do vídeo produzido fornecem informações sobre o processo de aprendizagem da língua e cultura alvo, oferecendo diferentes perspectivas sobre o tema e delineando os aspectos subjetivos do fenômeno estudado.

2 Debate Acadêmico

A compreensão do que significa aprender e ensinar línguas estrangeiras evoluiu consideravelmente nas últimas décadas. Estudiosos relatam essa evolução em suas investigações científicas e apontam para uma mudança de paradigma da aprendizagem mecânica e de precisão gramatical para a ênfase na interação em contextos significativos da língua-alvo com o uso de recursos autênticos (ADAIR-HAUCK, GLISAN, KODA, SWENDER & SANDROCK, 2006; KISSAU, MCCULLOUGH, SALAS & PYKE, 2010).

Desempenho e proficiência são os pilares deste pressuposto teórico. Enquanto o desempenho é a habilidade ensaiada em sala de aula da língua-alvo, a proficiência é a habilidade de uso espontâneo da língua-alvo em contextos reais (BROWN & ABEYWICKRAMA, 2010). A prática das funções da linguagem, estruturas e vocabulário são geralmente dispostas em uma variedade de tarefas relacionadas a um currículo e podem ser avaliadas como conhecimento memorizado. Já a avaliação da proficiência determina se o uso da língua-alvo tem evidência suficiente de nível na ferramenta de pirâmide invertida do ACTFL[©] (BROOKS, 2009).

As ferramentas e os recursos desenvolvidos pelo ACTFL, tais como¹²⁷ as Diretrizes de Proficiência (2012 ACTFL Proficiency Guidelines[©]), os Padrões de Prontidão Mundial para Aprendizado de Idiomas (2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages), as

¹²⁷ Em tradução livre.

Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (2017 NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements*®), são utilizados como fonte e suporte acadêmico na implementação de abordagens comunicativas interculturais, proporcionando acesso a uma teoria fundamentada e atual. No entanto, são os Descritores de Desempenho (ACTFL *Performance Descriptors for Language Learners*®) que propõem que as categorias, os modos de comunicação e os domínios de desempenho projetem a proficiência do aprendiz. Enquanto as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural auxiliam o aprendiz na localização pontual de seu processo de aprendizagem, os Descritores de Desempenho fornecem uma imagem global como apoio para a implementação desta abordagem instrucional (ADAIR-HAUCK et al., 2006; ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013; SCHULZ, 2007).

Em 1984, Liskin-Gasparro explicou que a noção da pirâmide invertida foi incorporada pelo ACTFL a partir de projetos governamentais norte-americanos para retratar o crescimento de nível no sentido vertical e de conteúdo no sentido horizontal do aprendiz. O sentido vertical aponta o progresso internívelar das habilidades de leitura, escuta, fala e escrita, enquanto o sentido horizontal representa o progresso lexical, sintático e morfológico. Dessa forma, o triângulo invertido retrata a simultaneidade na aquisição das habilidades e das funções linguísticas e culturais.

A pirâmide invertida proposta pelo ACTFL tem 4 categorias de proficiência, também conhecidas como Diretrizes de Proficiência. As categorias são novata, intermediária, avançada e superior. Cada categoria é determinada por uma cor e subdividida em outras 3 subcategorias de proficiência. Vale lembrar que o conceito de proficiência linguística adotado aqui é a capacidade de um indivíduo de usar uma linguagem culturalmente apropriada para se comunicar de maneira espontânea; já o desempenho linguístico é o treino para a aquisição da aptidão da comunicação em contextos culturalmente ricos e não-ensaiados (BROOKS & DARHOWER, 2014).

Se observarmos a pirâmide invertida a seguir, notamos que há um esforço crescente gradativo na medida em que o aprendiz avança na sua aquisição de PLA. Em outras palavras, é muito mais rápido e perceptível avançar do nível zero para o nível novato (do zero para o azul) do que do avançado para o superior (do laranja para o amarelo), pois o processo de aprendizagem requer maior domínio e gama de assuntos na medida em que o aprendiz aumenta a sua independência comunicativa.

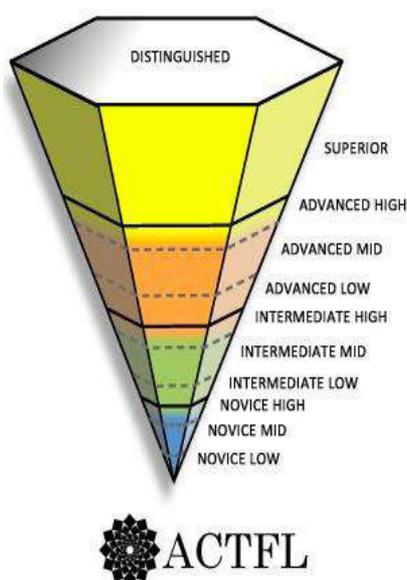


Imagem 1: Pirâmide invertida com níveis de proficiência de American Council on the Teaching of Foreign Languages. Fonte: (2012b) ACTFL *Performance Descriptors for Language Learners*®. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Conforme visto na imagem acima, inversão é proposital para demonstrar que é o domínio das funções linguísticas, culturais e de conteúdo o que impulsiona o aprendiz (LISKIN-GASPARRO, 1984). Uma vez que a maior parte da comunicação real em contexto espontâneo e não-ensaiado está geralmente localizada entre as categorias novata e intermediária (da azul à verde), entendemos que não há necessidade de se frustrar por conta de categorias intangíveis. Muitas vezes, nem falantes nativos atingem as categorias superior e distinta (amarela e branca), pois essas geralmente são resultados de um período extenso de imersão, estudo e profissionalização na cultura-alvo (O'REILLY & INGELS, 2014). Além do mais, Malone, Rifkin, Christian, & Johnson (2003) apontam a falta de material condizente e alinhado, de treinamento profissional, de financiamento de pesquisa e incentivo governamental como variáveis que não são alheias à aquisição da proficiência.

Por um lado, estudos validam os pressupostos teóricos apontados acima pela da legitimação da informação na língua-alvo através da incorporação do material autêntico, sem alterações (BROWN, DEWEY & COX, 2014; MOELLER & YU, 2015; TIGCHELAAR, BOWLES, WINKE & GASS, 2017). Por outro lado, uma das principais críticas da pirâmide invertida e dos descritores de aptidões está relacionada ao seu aspecto relativamente generalizador, como se todos percorressem o mesmo caminho de aquisição de língua. O'Dwyer & Runnels (2014) acreditam que pode ser desafiador para um aluno determinar as suas estratégias de ensino, se essas ferramentas servem como uma lista autodidata de aprendizagem, mas pecam na contextualização específica de ambientes de aprendizagem.

Vale lembrar que teorias científicas são comensuráveis quando uma nomenclatura comum permite certa comparação e validação, conforme visto na utilização de “*can-do*” e “*é capaz de...*” ao mensurar as quatro habilidades linguísticas de leitura, escuta, fala e escrita (ALDERSON et al., 2006). Assim, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), documento de referência para ensino, aprendizagem e avaliação de língua estrangeira, e mais especificamente, o Quadro Europeu de Ensino Português Estrangeiro (QUAREPE)¹²⁸, servem como construtos para a democratização e integração de políticas linguísticas (CURTO, MAMEDE & BAPTISTA, 2015; PINTO, 2015). Faz-se importante fundamentar os 3 modos de comunicação propostos pelo ACTFL e aplicados à presente amostra de vídeo:

- Comunicação Interpretativa: os alunos entendem, interpretam e analisam o que é ouvido, lido ou visto em vários tópicos.
- Comunicação Interpessoal: os alunos interagem e negociam o significado em conversas faladas ou escritas para compartilhar informações, reações e opiniões.
- Comunicação Expositiva: os alunos apresentam informações, conceitos e ideias para informar, explicar, persuadir e narrar uma variedade de tópicos usando mídia apropriada e adaptando-se a vários públicos de ouvintes, leitores ou espectadores.

Lista 1: Modos de comunicação dos Padrões de Prontidão Mundial para avaliação de desempenho do Aprendizado de Idiomas (*2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages*®). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Os modos de comunicação interpretativo (leitura e escuta) e expositivo (escrita ou fala) geralmente propõem tarefas individuais (PAESANI, 2017). Já o modo de comunicação interpessoal requer interação. O estudo de Johnshoy et al. (2015) relata a otimização da comunicação em proposta online através da combinação de tecnologia e dos modos listados acima.

¹²⁸ Vale ressaltar que tanto o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) quanto o Quadro Europeu de Ensino Português Estrangeiro (QUAREPE) não são aplicados à metodologia deste estudo. Eles são comensurados para garantir rigor na fundamentação teórica através da medição com unidades semelhantes.

A base da fundamentação teórica aplicada neste estudo está no reconhecimento de que também há comunicação nas habilidades de leitura e escuta (do modo interpretativo), e nas habilidades de escrita e apresentação oral (do modo expositivo), pois há um intercâmbio de informações que foi desenvolvido através do desempenho – prática contextualizada – e de dados culturais. Em outras palavras, o conhecimento gramatical é apenas uma das muitas ferramentas que servem de apoio para a obtenção de objetivos comunicativos. Outras ferramentas incluem o conhecimento de vocabulário, a carga sociolinguística, conhecimento, a competência intercultural e a compreensão das estratégias apropriadas de comunicação de acordo com o contexto. Portanto, um texto escrito se comunica com o leitor no que tange a gênero, léxico, sintaxe e semântica (DAVIDSON & SHAW, 2019).

Na história do ensino de língua estrangeira, houve um momento em que se questionava a eficácia de apresentações, como do modo expositivo, por expor o aluno a um distanciamento da cultura-alvo devido suas limitações linguísticas (BYRNES, MAXIM & NORRIS, 2010). Hoje, no entanto, pesquisas também sugerem que a abordagem comunicativa de instrução de língua mundial impulsiona a profissionalização de alunos por propor interação, imersão, negociação de sentidos, investigação e, principalmente, reflexão sobre as relações comunicativas através da empatia (ACTFL, 2017). O modo expositivo pode promover a prática para o mercado de trabalho, tal como a simulação uma palestra profissional, ou a apresentação de resultados. Ora, concluímos que o conceito de língua mundial (ACTFL, 2017) aplicado ao ensino atual de português em escolas e universidades dos E.U.A. endossa os componentes da competência intercultural propostos por Byram (1997): atitudes interculturais (*savoir être*), saberes (*savoirs*), interpretação e empatia (*savoir comprendre*), descoberta e interação (*savoir faire*), e avaliação crítica (*savoir s'engager*). Dessa forma, o ACTFL criou descritores pormenorizados para que tanto as habilidades e os saberes alcançados pelos alunos quanto os objetivos a serem atingidos sejam relatados e projetados explicitamente.

Os Descritores de Desempenho do ACTFL têm como objetivo fornecer resultados detalhados do desempenho do aluno em qualquer língua e cenário. Portanto, além das categorias (novato, intermediário, avançado) e dos modos de comunicação (interpessoal, interpretativo, expositivo), também são aplicados os domínios (parâmetros e compreensão). Os parâmetros incluem funções, contextos, conteúdo e tipo de texto. Já a compreensão engloba a habilidade de compreender e de ser compreendido.

Parâmetros	Compreensão
Funções (tarefas globais que o aluno pode executar na linguagem)	Controle de idioma (o quão preciso é o desempenho do aluno?)
Contextos (situações em que o aluno pode atuar)	Vocabulário (o quão extenso e aplicável é o vocabulário do aluno?)
Conteúdo (tópicos que o aluno pode entender e discutir)	Estratégias de comunicação (como o aluno mantém a comunicação e faz sentido?)
Tipo de texto (o que o aluno é capaz de entender e produzir para executar as funções do nível)	Consciência cultural (como o conhecimento cultural se reflete no uso da língua?)

Lista 2: Domínios dos Descritores de Desempenho do ACTFL (tradução livre). Fonte: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>⁹. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Para a categoria de novato, tal qual os participantes deste estudo, o quadro das Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural tem como objetivo intercultural a interação com competência e compreensão cultural, e como padrão o uso da língua alvo para investigar, explicar e refletir sobre a relação entre produtos, práticas e perspectivas das culturas estudadas. A imagem de um iceberg é geralmente utilizada para definir produto, prática e perspectiva culturais. A ponta do iceberg representa a cultura tangível de uma sociedade. Por estar aparente, é comparada a um

produto cultural (tais como um livro, uma canção, ou um prato). A parte semi-submersa representa práticas culturais, pois traz os padrões de comportamento e de interação social. A parte mais profunda seriam as perspectivas culturais por representar as ideias mais tradicionais e os valores mais profundos de uma sociedade.

Como um roteiro de verificação (*checklist*), as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural impulsionaram o ensino de línguas menos comuns nos E.U.A., inclusive Português Língua Mundial (PLM). A imagem abaixo apresenta a fundamentação teórica para a utilização das Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural como rastreamento do processo de aprendizagem do aluno (CARLA, 2017).

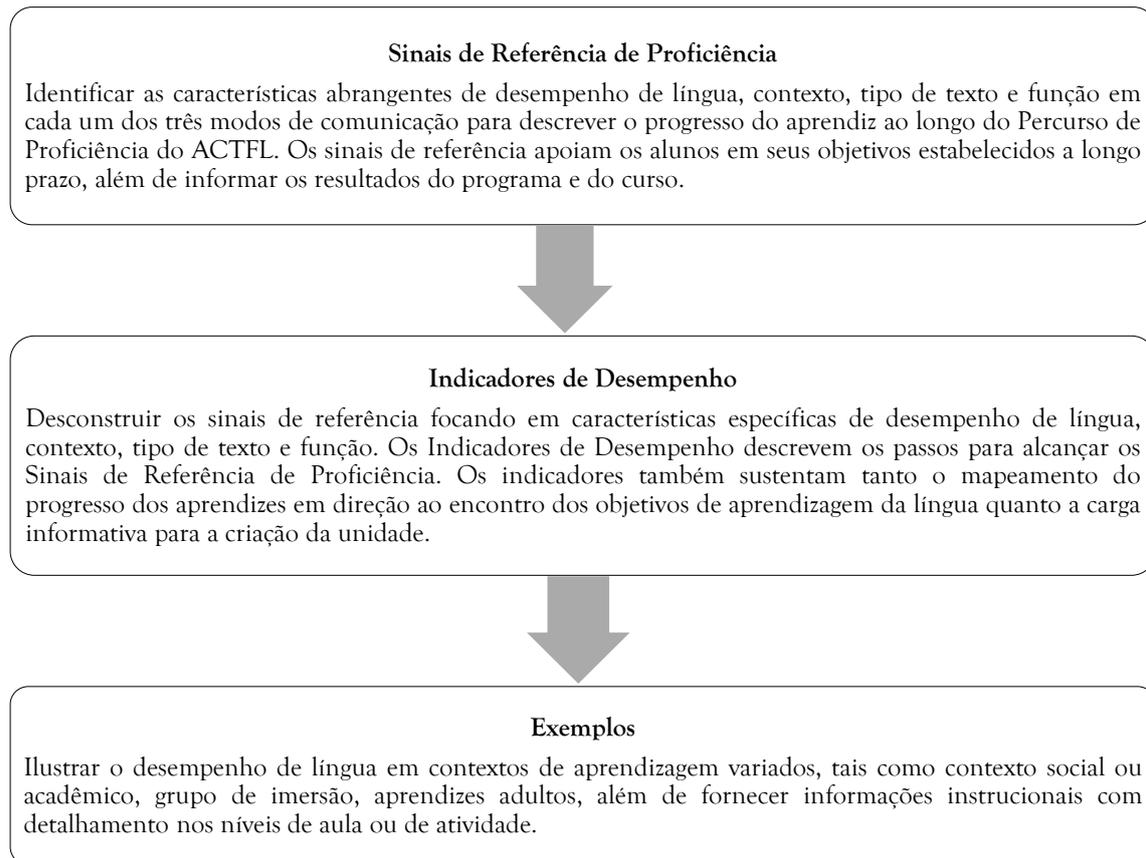


Imagem 2: Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (tradução livre). Fonte: American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012b). ACTFL Performance Descriptors for Language Learners[®]. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Almeida Filho (2008) reitera as aptidões acima ao propor a transformação de práticas de ensino em oportunidades para que o aluno e o professor aprendam a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza* gradativamente, e fazer de sua experiência uma língua transcendente de suas fronteiras físicas. Considerando que o cerne do ensino de língua estrangeira hoje não se limita a habilidades linguísticas, pois enfoca na compreensão intercultural, na sensibilidade e coexistência na cultura-alvo, e na identidade profissional, apresentamos nosso trabalho de conexão, comunidades, culturas, comparações e comunicação.

3 Metodologia

Assustador! (*Scary!*) Essa tem sido geralmente a primeira reação da grande maioria dos estudantes do curso de Língua Portuguesa 1 ao se depararem com um dos projetos finais incluídos no programa de curso do primeiro semestre de língua (nível Iniciante 1) nos Estados Unidos. O famigerado trabalho é um Projeto de Vídeo (descrito a seguir) e incluído no curso como uma das formas de se avaliar performance referente a habilidades como Comunicação Interpessoal, Apresentação Oral, Expressão Artística e Conteúdos Culturais ao final do semestre.

Obviamente, pensar na produção de um vídeo ao final de apenas um semestre introdutório em um curso de língua estrangeira parece bastante ameaçador no primeiro dia de curso, momento em que os estudantes recebem o programa e, juntamente com o instrutor, conferem atividades, avaliações, projetos e demais detalhes do que se desenvolver naquele semestre. Contudo, na medida em que se vão esclarecendo os detalhes, o que parecia assustador é geralmente substituído por uma expressão de desafio menos ameaçador e mais intrigante, além de já se esboçarem sorrisos e ideias de projetos divertidos, engraçados e mesmo mais elaborados quanto ao roteiro e produção.

Este artigo é um estudo de caso qualitativo, pois, segundo Yin (2013): 1) relata a descrição e a razão uma experiência instrucional; 2) reporta os resultados de um fenômeno contemporâneo; 3) requer mínimo ou nenhum controle do pesquisador; e 4) retém uma perspectiva holística e realista. Alguns exemplos de vídeos produzidos por estudantes em semestres anteriores também aparecem como fator que diminui a apreensão da primeira reação à proposta de projeto. No decorrer do semestre, caso haja algum feriado ou celebração que ofereçam possibilidade de se criar um vídeo, os estudantes são lembrados da data de entrega do projeto e mais algumas ideias são sugeridas pelo instrutor. Como a apresentação pode variar tanto em tema quanto em número de participantes e/ou duração, o fato de se poder editar o vídeo e fazer sua composição em partes exige menos memorização e mais programação do que se vai apresentar, o que é um fator vantajoso para a diminuição da ansiedade se comparado a um projeto que requeira uma exposição perante um plateia ao vivo.

3.1 A descrição do projeto e participantes

A descrição do projeto de vídeo no programa de curso é sucinta: os estudantes devem produzir um vídeo (individualmente ou em pares), com a duração mínima de 3'30" (se o produzem individualmente) ou 4'30" (em pares) em que aparecem se comunicando exclusivamente em português. O conteúdo, ainda que livre, se atém às atividades cotidianas diárias – uma vez que compõem o vocabulário desenvolvido durante este primeiro semestre de curso. Os estudantes podem entrevistar, fazer alguma apresentação artística (cantar, recriar comerciais de TV com sua versão em português) etc. Os estudantes devem estar presentes nas imagens do vídeo na maior parte do tempo (se não em todo ele) e usar apenas a língua portuguesa. Em nota, acrescenta-se: para receber uma nota entre 90-100% nesta atividade, os vídeos deverão: 1. Ser de 3'30" pelo menos (se vídeo individual) ou 4'30" (se em duplas); 2. Não se reduzir a apenas uma leitura de texto por trás da câmera; 3. Estar gramaticalmente adequado.

Dentre os temas mais comumente apresentados estão: a vida no campus, a vida com a família, atividades de lazer, a comida (vídeos em que os estudantes preparam algum alimento), uma visita ao campus, uma apresentação da família e alguns aspectos da cultura lusófona, dentre outros.

O objetivo do projeto é proporcionar aos estudantes oportunidades de:

- criar material próprio e autêntico em situação o menos ameaçadora possível;
- usar sua imaginação, incluindo circunstâncias do seu cotidiano;

- praticar a língua-alvo de maneira a trazer a própria experiência para o contexto da sala de aula.

Lista 2: Objetivo Intercultural da Tarefa de Vídeo - amostra. Lista criada pelos pesquisadores. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Além disso, o fato de muitos serem falantes de língua espanhola (nativos, falantes de herança ou de segunda geração) ou de terem contato com a língua-alvo como falantes de segunda geração (Portugal) propicia identificação (com culturas latino-americanas e lusófonas) e inclusão de inúmeros outros fatores linguísticos, artísticos e culturais que aproximam os estudantes de diferentes cursos que têm em comum essa opção dentre os cursos requeridos fora de sua área de concentração de estudos.

3.2 Estrutura conceitual da amostra

A triangulação das amostras de vídeo deste artigo com os parâmetros e conteúdos dos Domínios dos Descritores de Desempenho do ACTFL e as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (2017 NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements*®) revisados na literatura são a aplicação de contexto, caso e unidades, respectivamente, propostos por Yin (2013) para estruturar um estudo de caso. O contexto é a delimitação do estudo e serve como uma figura geral. O caso é uma célula inserida no contexto e as unidades são subdivisões inseridas no caso. O quadro conceitual abaixo apresenta a aplicação metodológica do quadro teórico (Imagem 2) discutido na fundamentação deste artigo.

Comunicação				
Interpretativa		Interpessoal	Expositiva	
Escuta	Leitura	Fala	Fala	Escrita
Ser capaz de entender a ideia geral de textos sobre exemplos de atividades diárias.	Ser capaz de reconhecer textos que descrevem tarefas diárias.	Ser capaz de falar sobre a minha agenda e os meus hobbies.	Ser capaz de diferenciar o meu dia útil do fim de semana.	Ser capaz de descrever as minhas tarefas diárias.

NOVATO
Declarações das Aptidões de Comunicação Intercultural (<i>Can-Do Statements</i>)
Objetivo intercultural: interagir com competência e compreensão cultural
Padrão: Os alunos utilizam a língua alvo (PLA) para investigar, explicar e refletir sobre a relação entre práticas e perspectivas, e produtos e perspectivas das culturas estudadas.

Competência:
Investigar produtos e práticas culturais para compreender perspectivas culturais
Referência
Eu sou capaz de identificar produtos e práticas que me ajudam a compreender perspectivas na minha própria cultura e em outras.

Competência:
Interagir em uma outra cultura
Referência
Eu sou capaz de interagir em alguns contextos com que fui previamente familiarizado(a).

Objetivos para nível de proficiência novato	
Investigar	Na minha própria cultura e em outras, sou capaz de interpretar esquemas simples para reconhecer semelhanças e diferenças entre as minhas atividades diárias e as de um colega.
Interagir	Na minha própria cultura e em outras, sou capaz de conversar sobre prioridades e dinâmica de lazer em um nível de sobrevivência.

Tabela 1: Quadro conceitual criado pelos pesquisadores com base no quadro teórico do NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements for Intercultural Communication*® 2017. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Ainda no que tange à triangulação, a conjunção dos dados estatísticos e relatos subjetivos foram alinhados à teoria a fim de fornecer o que Creswell & Clark (2017) propõem como validação mútua. Portanto, apresentamos os dados quantitativos e qualitativos nos resultados.

4 Resultados e análise

Os resultados reportados a seguir foram coletados nas avaliações estudantis sobre o curso de português nos anos de 2017 e 2018. Vale ressaltar que as respostas não são mutuamente exclusivas, ou seja, há possibilidade de dois eventos ocorrerem ao mesmo tempo, segundo a teoria da probabilidade. Assim, o sujeito deste estudo pode ter opiniões positivas e negativas simultaneamente sobre o objeto em foco (CRESWELL & CLARK, 2017).

Esta é uma análise longitudinal por poder contar com duas turmas de Português 1 por semestre, totalizando quatro por ano. Para tal, foram priorizados os dados estatísticos e as respostas narrativas relacionados ao projeto de vídeo aqui analisado. A relevância em reportar os dados quantitativos sobre a avaliação do curso neste artigo é, de fato, o seu caráter facultativo. A eficiência das avaliações dos cursos de língua estrangeira solicitadas aos alunos é um debate de corpo teórico extenso, exclusivo e autônomo que vai além do escopo deste estudo (HORNSTEIN, 2017; NORRIS, 2016). Por isso, vamos nos reter ao fato de que é a participação do aluno nessa avaliação que viabiliza a amostra representativa e dado evidenciado (ou a sua ausência) da atividade de vídeo e objeto deste artigo. Afinal, ninguém participa mais de um curso do que o aluno e o professor. O feedback sobre conteúdo, aprendizagem e instrução é sistematicamente coletado como fonte para pesquisa consistente e fornecimento de dados válidos, confiáveis e úteis nas áreas de estudo pertinentes e relacionadas (YOUNG, JOINES, STANDISH, & GALLAGHER, 2019).

Na primavera de 2017, semestre inaugural do projeto de vídeo, 70% dos alunos (30 das 43 matrículas) preencheram a avaliação sobre o curso. Nela, sete alunos mencionaram a atividade de vídeo, sendo duas opiniões negativas, quatro positivas e uma indiferente. No semestre seguinte, outono de 2017, 80% dos alunos (51 de 63 matrículas) preencheram a avaliação. Notamos um aumento de 10% na participação, porém não houve menção alguma sobre a atividade de vídeo, objeto de estudo deste caso. As avaliações das turmas da primavera de 2018 também apresentam uma adesão de 80% dos alunos (43 de 55 matrículas) na avaliação do curso. Das onze menções à atividade de vídeo, nove foram positivas e duas negativas. Já no semestre seguinte, o outono de 2018, apesar da adesão recorde de 83% (47 de 56 matrículas) no preenchimento da avaliação, nenhum dos alunos mencionou o projeto de vídeo, tal como no outono de 2017.

Com relação à análise interpretativa dos relatos qualitativos, os alunos reportaram que seus maiores ganhos foram o aumento da consciência cultural crítica. No geral, houve mais opiniões positivas (44%) do que neutras (27%), e negativas (27%).

As opiniões positivas traziam adjetivos como divertido, interessante, opcional e informativo. Por exemplo, enquanto um aluno validou o projeto afirmando que “o vídeo foi uma atividade divertida para demonstrar o nosso conhecimento adquirido”, um aluno propôs projetos maiores com “vídeos mais longos que nos ajudariam absorver melhor o conteúdo do curso”, e outro sugeriu até que a atividade de vídeo fosse tarefa obrigatória como conteúdo do curso. (interessante observar que tal atividade é, de fato, obrigatória).

Os relatos qualitativos interpretados como opiniões neutras são aqueles adjuntos adversativos que contêm um adjetivo positivo e um adjetivo negativo para descrever a atividade de vídeo, como por exemplo, “difícil, mas viável”; “criativo, mas longo”; “boa ideia, mas embaraçoso” e “estressante, mas divertido”.

Houve, no entanto, críticas negativas explícitas sobre o nível e o objetivo. Com relação ao nível de conhecimento da língua algo, a noção percebida dos alunos foi dividida em dois aspectos: dificuldade com “o vídeo deveria ser feito por turmas mais avançadas, e não no nível novato”, e regras com “o projeto de vídeo seria melhor executado se fosse feito em duplas”. Com relação aos

objetivos geral e específico da tarefa de vídeo no curso, notamos que os alunos não percebem uma conexão entre a finalidade da tarefa e o currículo do curso. Esse pode ser um sinal de que a identificação dos resultados desejados, a evidenciação de aprendizado e a instrução em si não estejam alinhadas retroativamente, proposto por Wiggins & McTighe (2007) no molde *backward design*. Dentre as opiniões negativas, os alunos avaliaram o projeto de vídeo como “desnecessário uma vez que o exame oral tem o mesmo objetivo”.

Quanto aos conceitos globais de desempenho e proficiência revistos no debate acadêmico, os resultados não garantem um reflexo homogêneo e preciso da proficiência no idioma nas subcategorias Novato Intermediário e Novato Alto da pirâmide. De fato, as observações do desempenho nas interações em sala de aula sugerem um nível de proficiência mais alto, assemelhando-se à categoria Intermediário Baixo, com base no vídeo como produto cultural. Isso significa que devido ao fato de que a pirâmide inversa (Imagem 1) cresce em todas as direções simultaneamente, uma categoria Intermediário Baixo traz a aquisição de competências linguísticas (vertical) juntamente com competências sociolinguísticas, discursivas e interculturais (horizontal). Porém, esse crescimento não é necessariamente proporcional. Cada experiência é individual por ser resultado de repertório e tolerância à exposição ao idioma e à cultura alvo. Infelizmente é impossível dizer se as classificações mais baixas de proficiência dos alunos se devem às condições de exposição ao idioma por herança, à criação artística em si, à instrução e/ou à proficiência real dos alunos sem evidência adicional.

Ao contrário das interações em sala de aula ou grupos por atividades conduzidas pelo instrutor, os alunos relataram ter vivenciado um processo de comparação e contraste intenso através das interações necessárias para o projeto. Eles aprenderam fatos sobre a vida cotidiana em referencial desconhecido e compararam suas próprias experiências com situações adversas, tais como restrições por dogmas religiosos ou condições climáticas. Ademais, os Padrões de Prontidão Mundial para Aprendizado de Idiomas, também conhecidos como os 5C's, agregam o caráter multidisciplinar ao resultado coletado. Há uma série de habilidades transferíveis que essa tarefa permite, tais como gerenciamento de pessoas privilegiando a comunicação, descrição do cenário focando na comunidade, inclusão de temas extras como profissão através da conexão, relato através da comparação e, por fim, estudo da pluricentralidade por intermédio da diversidade das culturas representadas.

Devido à diversidade de origens culturais dos interlocutores, as reflexões dos alunos indicaram que o conhecimento das culturas de origem e alvo foi amplamente adquirido através do processo de interação, que é uma das principais vantagens da comunicação intercultural. Traçando um paralelo aos saberes elencados por Byram (1997), os resultados demonstram que os alunos desenvolveram saberes (*savoirs*) através da consciência cultural de ambas sua cultura de origem e as culturas de seus interlocutores. Concluímos que a fim de propagar a sua própria cultura, os alunos aprenderam sobre atitudes interculturais (*savoir être*), praticaram empatia (*savoir comprendre*) e descobriram nuances individuais e coletivas (*savoir faire*) ao formar opinião e avaliação crítica (*savoir s'engager*).

Por fim, os domínios de desempenho que foram desenvolvidos pelo ACTFL (funções, contexto, tipo de texto, controle linguístico, vocabulário, estratégias de comunicação e consciência cultural) foram propostos individualmente pelo aluno/autor. No entanto, a prática envolve o uso do produto cultural por reportar um padrão particular da subcultura. Já a perspectiva aborda temas como vida em sociedade e transformação por englobar um sistema e uma rede filosófica que entrelaçam sentidos, valores e ideologia.

5 Discussão e implicações futuras

Embora a pesquisa científica tenha apontado os resultados positivos da inserção de multimídia e produção artística no processo de aprendizagem de PLA sob a abordagem

intercultural, a implementação deste projeto foi um desafio. Ao contrário da instrução tradicional e estática, este estudo de caso é um processo dinâmico, porém estritamente dependente da adesão dos participantes.

As diferenças entre as experiências educacionais dos participantes são apontadas como fontes ricas de recursos e de empoderamento cultural. Assim, uma implicação futura é que o professor deve gerenciar a legitimação de todos os repertórios presentes nesse espaço dividido, além de considerar não apenas as tarefas de instrução, mas também as disposições de aprendizagem. O professor também deve resolver problemas inesperados. É importante que trabalhem com prazos adequados e datas de entrega realistas. Para tal, a comunicação entre as partes deve ser direta a fim de garantir eficiência e sucesso.

O objetivo deste estudo nunca foi a sua réplica em pequena, média, ou larga escala, até mesmo porque o seu design de multimétodos não apresenta nem hipóteses nem avaliações dos sujeitos e objetos de estudo. Ainda assim, apontamos o tamanho da nossa amostra como uma implicação relacionada à pluricentralidade. Estudos futuros poderiam balancear produto, perspectiva e/ou prática de todos os países do mundo lusófono para uma representatividade mais inclusiva.

Uma outra implicação que surgiu a partir dos resultados é a necessidade de pesquisar mais aprofundadamente o papel do professor, que aqui se desdobra em pelo menos duas subáreas importantes e autossustentáveis no que tange à complexidade teórica: a mudança de paradigma para a instrução no currículo de desempenho e proficiência, e a preparação do profissional *per se*. Cenários instrucionais que privilegiam material autêntico contribuem para emergir contextos não ensaiados ou previstos e, portanto, mais próximos da realidade quotidiana, além de investigações mais aprofundadas sobre gêneros textuais, recurso audiovisual e comunicação midiática.

Vale mencionar aqui o fato de a língua portuguesa ter sido excluída da lista de línguas críticas neste ano de 2019, o que tem gerado uma série de questionamentos e ações no meio acadêmico em todos os níveis de ensino em prol do retorno dos estudos lusófonos ao status que mantinha até então. Tais ações incluem abaixo-assinados de entidades e profissionais da área e a defesa por instituições políticas junto a órgãos governamentais norte-americanos nos estados e no Distrito de Columbia, onde se localiza o centro das decisões - Washington, D.C.

Ensinar é aprender; compartilhar a coleta de resultados através da implementação, observação e análise de práticas pragmáticas permite que o desenvolvimento profissional evolua para a comunicação intercultural como competência a partir de experiências autênticas.

Referências

- ADAIR-HAUCK, B.; TROYAN, F. J. A descriptive and co-constructive approach to integrated performance assessment feedback. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 46, número 1, pp. 23-44, 2013.
- ADAIR-HAUCK, B.; GLISAN, E. W.; KODA, K.; SWENDER, E. B.; SANDROCK, P. The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 39, número 3, pp. 359-382, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- ALDERSON, J. C.; FIGUERAS, N.; KUIJPER, H.; NOLD, G.; TAKALA, S.; TARDIEU, C. Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, London, U.K.: Taylor & Francis, v. 3, número 1, pp. 3-30, 2006.

- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2012a. ACTFL Proficiency Guidelines 2012[®]. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2012b. ACTFL Performance Descriptors for Language Learners[®]. Disponível em: <<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES. NCSSFL-ACTFL 2013 Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners[®]. Disponível em: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do_Statements.pdf> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2017. NCSSFL-ACTFL global Can-Do benchmarks[®]. Disponível em: <http://www.actfl.org/global_statements> Acesso em: 28 junho 2018.
- BROOKS, L. Interacting in pairs in a test of oral proficiency: co-constructing a better performance. *Language testing*, London, U. K.: Sage, v. 26, número 3, pp. 341-366, 2009.
- BROOKS, F. B.; DARHOWER, M. A. It takes a department! A study of the culture of proficiency in three successful foreign language teacher education programs. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 47, número 4, pp. 592-613, 2014.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York, NY: Pearson Education, 2010.
- BROWN, N. A.; DEWEY, D. P.; COX, T. L. Assessing the validity of can-do statements in retrospective (then-now) self-assessment. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 47, número 2, pp. 261-285, 2014.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters.
- BYRNES, H.; MAXIM, H. H.; NORRIS, J. M. Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal*, Hoboken, New Jersey: Wiley, v. 94, pp. i-235, 2010.
- CARLA (2017). Center for Advanced Research on Language Acquisition. 140 University International Center • 331 - 17th Ave SE. Minneapolis, MN 55414
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. London, U. K.: Sage, 2017.
- CURTO, P.; MAMEDE, N.; BAPTISTA, J. Assisting European Portuguese teaching: Linguistic features extraction and automatic readability classifier. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED EDUCATION, 2015, Lisboa, Portugal: CSEDU, pp. 81-96, 2015.
- DA SILVA, A. S. (Ed.). *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*, v. 24. Berlin, Germany: Walter de Gruyter, 2014.
- DAVIDSON, D. E.; SHAW, J. R. A Cross-Linguistic and Cross-Skill Perspective on L2 Development in Study Abroad. In: WINKE, P. & GASS, S. M. (Eds.). *Foreign Language Proficiency in Higher Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 217-242, 2019.
- HORNSTEIN, H. A. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, Ontario, Canada: Algorra University, v. 4, número 1, 2017.
- INGOLD, C.; HART, M. E. Taking the “L” out of LCTLs: The STARTALK Experience. *Russian Language Journal*, Washington, D.C., v. 60, pp. 185- 201, 2010.

- JOHNSHOY, M.; MATOS-SCHULTZ, F.; HUNT, X.; JAYAKAR, R.; SPASOVA, S. Best practices for teaching online and using technology for the 3 modes of communication. In: 2015 STARTALK Program Conference, Orlando, Florida, 2015.
- KEMP, S. Three billion people now use social media. New York: Wearesocial.com, 2017. Disponível em: < <https://wearesocial.com/blog/2017/08/three-billion-people-now-use-social-media> > Acesso em: 28 junho 2018.
- KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, v. 51, número 1, pp. 205-218, 2018.
- KISSAU, S.; MCCULLOUGH, H.; SALAS, S.; PYKE, J. G. A total disconnect: Disciplinary divides and the teaching of French. Buffalo, N.Y.: *NECTFL Review*, Spring 2010, v. 66, pp. 30-47, 2010.
- LISKIN-GASPARRO, J. E. The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 17, número 5, pp. 475-489, 1984.
- LOONEY, D.; LUSIN, N. (2018). Enrollments in languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report. *Modern Language Association*: New York, N.Y., pp. 1-20, 2018.
- MENDES, E. O Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, Tendências Contemporâneas e Políticas Institucionais. In: Andreeva, Y. (Org.). *Horizontes do saber filológico*, pp. 33-45. Sófia-Bulgária: Sveti Kliment Ohridski, 2014.
- MALONE, M. E.; RIFKIN, B.; CHRISTIAN, D.; JOHNSON, D. E. Attaining high levels of proficiency: challenges for language education in the United States. In: CONFERENCE ON GLOBAL CHALLENGES AND U. S. HIGHER EDUCATION, Durham, N.C. CAL Digest, Duke University, 2003, pp. 1-3.
- MOELLER, A. J.; YU, F. 2015. NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: An Effective Tool for Improving Language Learning within and outside the Classroom. *Dimension*, Lincoln, NE, v. 50, número 69, 2015.
- MUHR, R. (Ed.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2012.
- MUHR, R. Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: _____. (Ed.). *Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp. 9-20, 2005.
- NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements (2017). National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- NORRIS, J. M. Language program evaluation. *The Modern Language Journal*, Hoboken, New Jersey: Wiley, v. 100, número S1, pp. 169-189, 2016.
- O'DWYER, F.; RUNNELS, J. Bringing learner self-regulation practices forward. *Studies in Self-Access Learning Journal*, Chiba, Japan, v. 5, número 4, pp. 404-422, 2014.
- O'REILLY, E. N.; INGELS, S. Higher Level Proficiency Development and Progression Rates. *ITBE Link*, Urbana-Champaign: Illinois, v. 42, número 3, pp. 1-3, 2014.
- PAESANI, K. Developing students' interpretive reading abilities: Making the most of course materials. In: Workshop conducted at French and Italian Welcome Week, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 2017.
- PINTO, P. F. Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. *Revista SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, D. F., v. 8, 2015.
- REIS, L. M. Implicações do Conceito de Língua Pluricêntrica para a promoção do português e para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PL2. In: Gonçalves, L. (Org.). *O Ensino de Português como Língua Estrangeira – Reflexões sobre a Prática Pedagógica*. American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP), pp. 15-27, New Jersey: Boavista, 2015.

- SCHULZ, R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign language annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages v. 40, número 1, pp. 9-26, 2007.
- SOLLAI, S.; PARMA, A. As línguas portuguesas do mundo: representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. *Hispania*. Birmingham, AL: Johns Hopkins University Press, v. 101, número 2, pp. 237-248, 2018.
- TIGCHELAAR, M.; BOWLES, R. P.; WINKE, P.; GASS, S. Assessing the Validity of ACTFL Can-Do Statements for Spoken Proficiency: A Rasch Analysis. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 50, número 3, pp. 584-600, 2017.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD, 2011.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Alexandria, VA: ASCD, 2007.
- YIN, R. K. Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, London, U. K.: Sage, vol. 19, número 3, pp. 321-332, 2013.
- YOUNG, K.; JOINES, J.; STANDISH, T.; GALLAGHER, V. Student evaluations of teaching: the impact of faculty procedures on response rates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, U. K.: Taylor & Francis Group, v. 44, número 1, pp. 37-49, 2019.

Recebido em: 06/07/19

Aceito em: 07/11/19

PUREZA LINGÜÍSTICA X ALTERNÂNCIA RACIOCINADA DE LÍNGUAS: IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

PUREZA LINGÜÍSTICA X ALTERNANCIA RAZONADA DE LENGUAS: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESTRANJERA

Débora Medeiros da Rosa Aires¹²⁹
Isabella Ferreira Mozzillo¹³⁰

RESUMO: Os aspectos ideológicos são constituintes dos processos de significação social e dos usos da linguagem. Ao ensinar e/ou aprender uma língua exercem fundamental influência as ideologias linguísticas de todos os sujeitos envolvidos. Del Valle (2007) define as *ideologias linguísticas* como sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas e sociais específicas. O processo de tornar as representações sociolinguísticas naturalizadas e normalizadas se articula e se apoia em *ideologemas*, que são os postulados ou máximas que funcionam como pressupostos do discurso e que embasam e guiam as ideologias (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Objetiva-se propor reflexões acerca de ideologias linguísticas implicadas na relação entre a língua portuguesa como língua materna e a língua espanhola como língua estrangeira. Os *ideologemas* apresentados demonstram haver múltiplas visões sobre o contato de línguas, a presença, a função e o uso do português nas aulas de espanhol. Em alguns momentos, a proximidade e a alternância entre as línguas são vistas como facilitadoras, como um auxílio para a compreensão e o desenvolvimento de muitas competências na língua estrangeira. Já em outros momentos, há um destaque para a necessidade de separação entre as línguas para que a aprendizagem não sofra interferências e há a aspiração por um ideal de pureza linguística, como se pudesse haver uma construção de conhecimentos limpa, ou seja, sem a mácula das influências de elementos externos ao sistema linguístico.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas; ideologemas; línguas em contato; ensino de língua estrangeira.

RESUMEN: Los aspectos ideológicos son constituyentes de los procesos de significación social y de los usos del lenguaje. Al enseñar y/o aprender una lengua ejercen fundamental influencia las ideologías lingüísticas de todos los sujetos involucrados. Del Valle (2007) define las *ideologías lingüísticas* como sistemas de ideas que articulan nociones de lenguaje, lenguas, habla y comunicación con formaciones culturales, políticas y sociales específicas. El proceso de volver las representaciones sociolingüísticas naturalizadas y normalizadas se articula y se apoya en *ideologemas*, que son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que basan y guían las ideologías (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Se objetiva proponer reflexiones acerca de las ideologías lingüísticas implicadas en la relación entre la lengua portuguesa como lengua materna y la lengua española como lengua extranjera. Los *ideologemas* presentados demuestran haber múltiples visiones sobre el contacto de lenguas, la presencia, la función y el uso del portugués en las clases de español. En algunos momentos, la cercanía y la alternancia entre las lenguas son vistas como facilitadoras, como auxilio para la comprensión y el desarrollo de muchas competencias en la lengua extranjera. Ya en otros momentos, se resalta la necesidad de separación entre las lenguas para que el aprendizaje no sufra interferencias y hay una aspiración por un ideal de pureza lingüística, como si pudiera haber una construcción de conocimientos limpia, o sea, sin la mancha de las influencias de elementos externos al sistema lingüístico.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas; ideologemas; lenguas en contacto; enseñanza de lengua extranjera.

1 Introdução

No trabalho com a linguagem, entendida como parte de um processo de significação social, cultural e político, estão em funcionamento elementos ideológicos. Ao ensinar e/ou aprender uma língua, exercem fundamental influência as ideologias linguísticas de todos os sujeitos envolvidos.

¹²⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas-UFPel. Professora da rede pública de ensino do município de Capão do Leão/RS.

¹³⁰ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas-UFPel.

Parte-se da concepção de que aprender uma língua não se resume a transmitir aos aprendizes as ferramentas para decifrar um código. No processo de ensino/aprendizagem, cada participante é ativo e deve desenvolver estratégias para que possa interpretar, expressar-se e constituir-se enquanto sujeito nas/pelas realidades socioculturais a que tem acesso por meio da(s) língua(s).

Em uma aula de língua estrangeira (LE), estão em funcionamento e em contato diferentes sistemas linguísticos: a(s) língua(s) materna(s) dos alunos e do professor (que podem ou não coincidir), a língua-alvo da aprendizagem e todas as outras línguas sobre as quais se tiver conhecimento (MOZZILLO, 2005). Assim, o professor de línguas deve ter em mente que os alunos nunca chegam para uma aula de língua estrangeira como *tabula rasa*. É inegável que todos os falantes possuem muitos conhecimentos prévios, sobre os quais se construirão os elementos que os aproximarão da língua meta. Esse capital linguístico à disposição para ser explorado, sempre de maneira refletida e raciocinada (MOORE, 2003) para favorecer a competência de seus usuários, faz parte do ambiente de aprendizagem de línguas, que se caracteriza pelo contato.

Ao analisar métodos e abordagens de ensino de línguas, percebe-se que a questão do contato não é vista de forma unânime. O método Gramática-Tradução, por exemplo, caracteriza-se pela utilização da língua materna (LM) do estudante como o meio para o ensino, pois era através dela que se explicavam os elementos novos, o que produzia comparações e análises contrastivas entre a língua meta e a língua materna (RICHARDS; RODGERS, 2001; GARGALLO, 1999).

Já o Método Direto, priorizando a língua oral, recomendava que o ensino fosse feito exclusivamente na língua estrangeira, para que a construção do novo sistema linguístico ocorresse de modo totalmente independente da LM dos alunos, a qual não teria lugar nas aulas de LE (ABADÍA, 2000).

Na abordagem do Método Audiolingual, o foco da aprendizagem está na atenção sistemática na pronúncia, por meio de exercícios de compreensão auditiva e posterior repetição. Assim, o uso da LM era desaconselhado, pois é a ele que são atribuídos os problemas de aprendizagem, que ocorreriam devido a conflitos entre os sistemas estruturais, gramaticais e fonológicos da LM e da LE (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Com o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, evidencia-se o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação. O uso do conhecimento sobre a LM deixa de ser percebido como um subterfúgio e passa a ser visto como parte do processo ativo de formulação de hipóteses sobre o novo sistema baseado no conhecimento que já está internalizado (GARGALLO, 1999).

Assim como cada método ou abordagem compreende e orienta para o uso ou não da LM nas aulas de LE de acordo com as ideologias nas quais se embasam, da mesma forma as atitudes dos aprendizes e dos professores de línguas serão guiadas por suas ideologias linguísticas quanto ao que é, de fato, saber uma língua e a trajetória que se deve seguir para alcançá-la.

Busca-se neste artigo propor reflexões acerca de ideologias linguísticas implicadas na relação entre a língua portuguesa como língua materna (LM) e a língua espanhola como língua estrangeira (LE). Será apresentado o conceito de ideologia linguística e também se fará uma discussão sobre o papel da LM na aprendizagem da LE. Baseando-se nisso, serão analisados alguns *ideologemas* nos quais se fundamentam os pressupostos ideológicos sobre os contatos de línguas nas aulas de LE. Os dados analisados foram obtidos em pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com alunos e professores do curso de Letras.

As discussões sobre as ideologias linguísticas e sobre os contatos de línguas no ambiente de aprendizagem se fazem bastante pertinentes para que se entendam e se aprimorem os processos de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Em um mapeamento realizado por Carmo (2016), verificando os estudos realizados no Brasil sobre Ideologias Linguísticas, percebe-se que esse é um assunto que ainda necessita ser aprofundado: foram encontrados, por meio de pesquisa

bibliográfica nos portais da Capes e Scielo, apenas dois trabalhos que discutem explicitamente o tema.

Ao se pensar sobre a formação do profissional de Letras, é fundamental que haja reflexões sobre as concepções ideológicas que perpassam todos os usos da linguagem. As visões e crenças sobre as línguas, suas características e formas de desenvolvimento são construídas e baseadas em ideologias linguísticas. Por mais naturalizados e normalizados que sejam muitos desses posicionamentos, há que se ter claro que não há neutralidade nas escolhas feitas frente às línguas.

O papel a ser desempenhado pela LM no ensino de LE é justamente um dos fatores que deve ser observado quando se trata do ensino/aprendizagem de uma LE (KURTZ-DOS-SANTOS; MOZZILLO, 2013) e que se baseia nas concepções do que é e de como se aprende uma língua.

Da mesma forma como a análise de ideologias linguísticas merece ainda ser mais explorada nas pesquisas brasileiras, assim como constatou Carmo (2016), a questão do contato de línguas nas aulas de LE deve também ser investigada. Moreira e Gil (2004) observam que, felizmente, há uma vasta literatura sobre o ensino de LE, mas “um ponto não tem encontrado respaldo na bibliografia, ou apresenta controvérsias sempre que citado: *o uso da língua materna*” (p. 109).

Por isso, entende-se a importância do aprofundamento dos estudos para que se possa promover mais discussões e o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os processos inerentes à construção e ao desenvolvimento dos sistemas linguísticos em situação de contato.

2 Pressupostos Teóricos

2.1 Ideologia Linguística

Ao se tratar do conceito de Ideologia Linguística, emerge o fato de que os usos da linguagem nunca são neutros e através deles os sujeitos estão sempre construindo socialmente os significados e posicionando-se ideologicamente. Nesse sentido, Bourdieu (2008) afirma que não existem palavras neutras, já que a produção e a recepção da linguagem se dão por locutores situados em diferentes posições no espaço social, o que os reveste de intenções e interesses diversos.

Para o entendimento do conceito de Ideologias Linguísticas, Ledesma (1999) coloca inicialmente três características do significado de *ideologia*: por se referir a uma maneira particular de apropriação dos fatos, a primeira característica diz respeito a uma visão parcial da realidade; a segunda se vincula às relações de poder e hegemonia dentro das quais ocorrem essas apropriações; a terceira expõe que essa representação parcial da realidade é útil como fator determinante para o estabelecimento das ações concretas, sustentada pelas experiências imediatas. Dessa forma, a ideologia remete a sistemas de crenças, ideias e representações subjetivas, assim como também remete ao âmbito das práticas, como constituinte da construção social dos significados por meio das atividades humanas (ARNOUX; DEL VALLE, 2010).

Del Valle (2007) define as *ideologias linguísticas* como sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas e sociais específicas. Esses sistemas pertencem ao âmbito das ideias e podem ser concebidos como uma ligação coerente da linguagem com uma ordem extralinguística, para naturalizá-la e normalizá-la; igualmente, se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas. Os regimes de normatividade que tornam legítima e naturalizada uma determinada forma de apreender a realidade se instituem por meio de discursos que qualificam e estabelecem os papéis de cada sujeito, direcionando-o para atuar de uma forma ou outra.

O processo de tornar as representações sociolinguísticas naturalizadas e normalizadas se articula e se apoia em *ideologemas*. Arnoux e del Valle (2010) se baseiam em Marc Angenot (1982)¹³¹ e se referem a *ideologemas* como “lugares comuns, postulados ou máximas que, podendo

¹³¹ ANGENOT, Marc. *La parole pamphlétaire*. Paris: Payot, 1982.

realizar-se ou não na superfície, funcionam como pressupostos do discurso” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 12)^{132 133}.

Os *ideogramas* apontam para localizações geográficas e temporais, a campos discursivos e/ou instituições, além de revelar os vínculos sociais e históricos dos discursos. Impõe-se um *ideograma* quando o que ele manifesta se generaliza e se obstruem as possibilidades de uma leitura crítica ou de uma problematização de seu conteúdo.

De acordo com Woolard (2007), o termo *ideologias linguísticas* ou *ideologias da linguagem* refere-se às representações da interseção entre a linguagem e a dimensão social da atividade humana e à carga de interesses morais e políticos inscritos nessas representações. Nessa definição, as ideologias sobre a linguagem a unem às noções de identidade e comunidade, nação e estado, moralidade e epistemologia, o que faz com que estejam profundamente imbricadas nas estruturas sociais e nos exercícios de poder, constituindo-se como um instrumento a serviço não só da interação verbal como também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais (WOOLARD, 2007).

A autora destaca que o aspecto ideológico não é uma característica que distingue uma forma de pensamento social de outra ou que haja um ponto neutro e privilegiado de acesso à verdade objetiva livre de raízes sociais, mas é uma dimensão de qualquer prática de significação que interprete as relações sociais humanas, pois os conceitos culturais são parciais, interessados, discutíveis e disputados. Por esse motivo, nos processos de significação que constituem os seres humanos como sujeitos sociais e produzem sua relação com a sociedade, a ideologia está implicada com o poder social e político, refletindo e ao mesmo tempo refratando as relações sociais que a geram e que, ao mesmo tempo, são organizadas por ela.

A definição de *ideologia linguística* apresentada por del Valle e Meirinho-Guede (2016) também evidencia a linguagem como prática social, como instrumento de ação e interferência nos contextos sociais e de negociação nas relações de poder. Entende-se, então, que há uma conexão entre a dimensão formal das línguas (materialidade linguística ou gramática) e o contexto (situacional, social e, inclusive, geopolítico) no qual tem lugar a interação.

O estudo da condição ideológica das representações da linguagem deve, então, passar pela análise do modo como estão ligadas ao contexto em que operam e do modo em que esse contexto lhes confere pleno significado. Da mesma forma, deve-se buscar verificar como essas representações ideológicas da linguagem contribuem para naturalizar uma determinada ordem social, isto é, para criar uma aparência de ser imprescindível associada com um grupo particular de categorias e processos culturais, políticos e sociais. O exame das ideologias linguísticas deve identificar os interesses e espaços institucionais que possibilitam e, inclusive, favorecem sua (re)produção.

As ideologias linguísticas, para Moita Lopes (2013), são as múltiplas crenças ou sentimentos sobre as línguas e seus usos nos mundos sociais; derivam de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas, e podem ser tanto explícitas como implícitas. São, portanto,

compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo. (p. 22)

O autor afirma que os usos das línguas são orientados por ideologias, e que estas não se constituem como construtos puramente delimitados por componentes como estrutura sonora,

¹³² Texto original: “Lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”

¹³³ As traduções utilizadas são de responsabilidade da autora deste artigo.

gramática e vocabulário. A posição ideológica e social particular dos falantes é expressa a cada ato de pronunciar palavras no mundo, com a geração de efeitos de sentido específicos.

Moita Lopes (2013) busca desnaturalizar o que se entende, por exemplo, por língua, norma, falante, identidade linguística, comunidade de fala, competência, monolinguismo e bilinguismo, com o objetivo de provocar problematizações e distanciar-se das orientações, inclusive pedagógicas, que se guiam por essencialismos e homogeneizações linguísticas. Diante disso, o trabalho com a linguagem deve estar voltado para as práticas, os contatos e os usos das línguas, já que é cada vez mais evidente que o que caracteriza a atualidade é a globalização, a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária.

2.2 Reabilitação do papel da língua materna: alternância raciocinada de línguas

Os diversos métodos e os procedimentos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como comentado anteriormente, foram se modificando muito ao longo dos tempos, adequando-se às visões e às ideologias quanto à forma como se entende que seja desenvolvida a própria aprendizagem de uma língua, quanto ao que se considera ser competente em uma língua e também quanto a quais habilidades são necessárias e devem ser estimuladas.

Mello (2004), ao analisar o papel da LM na sala de aula bilíngue, afirma que

é uma constante tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolinguísmo. O resultado imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de ou em L2 sem nenhuma outra alternativa. (p. 213)¹³⁴

Essa abordagem monolíngue do ensino, que menospreza o valor da LM como recurso pedagógico facilitador, tem sua fundamentação em ideias como a de que a LE é mais bem ensinada com uma separação do repertório linguístico do falante, de que o uso de outras línguas diminui a qualidade da aprendizagem, de que a LM é responsável pelos erros, interferências e fossilizações, de que utilizar a LM é um recurso evasivo e mostra de incompetência, e de que a intensa exposição à LE é condição precípua para o desenvolvimento das competências na língua-alvo.

Há, assim, um entendimento de que poderia haver um processo de aprendizagem limpo, ou seja, sem a mácula das interferências de elementos externos ao sistema linguístico da LE. Esse desejo de uma pureza ideal faz com que se busque realizar uma separação criteriosa e absoluta dos elementos da vida social, para que haja uma ordem e um padrão que regule e estabilize as ações e o mundo. Tudo o que “suja” essa conformação – neste caso, a presença do sistema de uma outra língua – ameaça a organização do ambiente. Como explica Bauman (1998),

a pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da "ordem", sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a

¹³⁴ Utilizou-se a denominação L1 e L2 em conformidade com os autores que assim o fazem. Ao longo do artigo, optou-se por utilizar as expressões LM e LE, sendo que para esta última também aparecem como sinônimos língua meta e língua-alvo.

pureza. As coisas que são "suja" num contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar – e vice-versa. (BAUMAN, 1998, p. 14)

No entanto, ainda que sejam bastante naturalizadas, essas crenças e aspirações por essencialismos e por uma pureza linguística demonstram uma visão estreita dos processos de ensino/aprendizagem. Além disso, esse ponto de vista influencia a própria percepção do professor sobre a sua atuação. Rodrigues (2012) relata que os resultados de pesquisas “apontam que muitos professores veem o uso da LM como uma ameaça ao aprendizado da LE. Eles utilizam a LM e se sentem culpados por isso” (p. 89).

Já sob uma perspectiva que valoriza o ambiente bilíngue, a LM se mostra importante para o desenvolvimento do aprendiz nos níveis cognitivo, linguístico, sociolinguístico, afetivo e sociocultural (MELLO, 2004). Incluindo a função social da língua no âmbito da competência linguística, busca-se que os falantes alcancem o domínio da competência comunicativa (DELL HYMES, 1972)¹³⁵ na língua meta. Com isso, “supõe uma sensível ampliação dos objetivos da aprendizagem: o uso adequado da língua exige conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos, além dos propriamente linguísticos e funcionais” (GARGALLO, 1999, p. 69)¹³⁶.

De acordo com essa abordagem, a aprendizagem é um processo em que o estudante tem papel ativo no processo, que se caracteriza por reestruturações contínuas para a construção da interlíngua (IL) e por um conjunto de estratégias nas quais figura a possibilidade de transferência de conhecimentos da língua materna e de outras línguas que se conheça. Por esse motivo, se aceita o uso moderado da língua materna e de outras línguas como um benefício para aluno, que poderá aproveitar esse recurso que lhe está disponível.

A interlíngua, definida por Selinker (1972)¹³⁷, é entendida como a língua construída por não-nativos, com características particulares que não correspondem nem à LM do aprendiz nem à LE que estiver aprendendo, ainda que possa conter elementos dessas duas línguas, e também de todas as línguas sobre as quais tiver conhecimento. A IL é intermediária entre a LM e a LE, desenvolve-se em um *continuum* entre elas, é variável e também representa o máximo de aproximação que se pode chegar da LE.

A própria compreensão da transferência sofreu mudanças com novos entendimentos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, como um processo de construção ativa de uma interlíngua:

na última década ressurgiu o interesse pelos fenômenos de transferência, não como uma transferência mecânica das estruturas da L1, mas entendida como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição de L2. Não se trata simplesmente de que aquele que aprende preserve de forma automática as estruturas da L1, mas que o sistema da interlíngua reflita uma seleção ativa e atenta por parte do que aprende. (BARALO, 2011, p. 46-47)¹³⁸

Ao se tomar como ponto de partida o fato de que a sala de aula se constitui em um ambiente bilíngue, em que inevitavelmente estarão em contato todas as línguas conhecidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, há uma reabilitação do papel da língua materna

¹³⁵ HYMES, Dell. “On communicative competence”. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

¹³⁶ Texto original: “Supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje: el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.”

¹³⁷ SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 1972. p. 209-231.

¹³⁸ Texto original: “En la última década ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. No se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta por parte del que aprende.”

como um recurso pedagógico facilitador, ao qual se recorre como apoio para a construção das novas competências na língua meta.

Ao tratar da Hipótese da Compreensão, Krashen (2004) postula que se adquire uma língua quando compreendemos mensagens, o que nos é dito e o que lemos. Por isso, o autor menciona que fazer uso da língua materna é um investimento para o desenvolvimento da LE, já que as informações fornecidas na LM situam os contextos e tornam as informações mais compreensíveis.

A Hipótese de Compreensão prevê que a primeira língua ajuda quando é usada para tornar o *input* mais compreensível: isso acontece quando usamos a primeira língua para fornecer informações básicas. Isto poderia ser na forma de leituras curtas ou explicações dadas pelo professor antes que um tópico complexo seja apresentado. (KRASHEN, 2004, p. 8)¹³⁹

Há o reconhecimento de que o aluno nunca parte de um nível zero de conhecimento quando está frente ao estudo de uma língua estrangeira, e por isso

é necessário apoiar-se no sistema lingüístico de que o aluno já dispõe, partir do conhecimento e aproveitar-se de sua perícia lingüística, nova e ainda em fase de construção, para levá-lo a refletir sobre a linguagem e seu funcionamento, de maneira a afinar, polir e tornar mais complexas as estratégias de aprendizagem postas à sua disposição. (MOORE, 2003, p. 89)

A língua materna, que é o sistema mais bem dominado pelo aprendiz, é a base e a referência a partir da qual se poderá realizar a aproximação e a evolução da interiorização do novo sistema.

Pode-se considerar que essa afirmação alerta para um fato que ainda está em processo de amadurecimento e entendimento por parte daqueles que ensinam e aprendem línguas. Isso é devido a que é relativamente recente, considerando-se o final do século XX, o reconhecimento de que “o indivíduo bilíngüe não são dois monolíngües em uma só pessoa, mas um falante-ouvinte único que utiliza uma ou outra língua, ou ambas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico da conversação, etc” (GROSJEAN, 2008, p. 171).

Ainda que muitos métodos de ensino de LE considerem que amparar-se na LM é um impedimento para que se chegue a ser competente em uma LE, não é possível esquivar-se da existência anterior e/ou concomitante de uma língua ou mais línguas na mente do falante. Mello (2005, p. 176), cita Stern (1992)¹⁴⁰, o qual elucida que “gostando ou não, a nova língua é aprendida com base em uma língua anterior”.

Na proposta de alternância raciocinada de línguas (MOORE, 2003), a língua materna é vista em sua função de estimuladora da aprendizagem e, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, de facilitadora no desenvolvimento a partir da intercompreensão. A relação entre as línguas forma parte e deve ser aproveitada positivamente para a reflexão e a aprendizagem, e não como um obstáculo a ser superado. A atuação do professor de língua estrangeira deve pautar-se pelo fato de que

o conhecimento que o aluno tem de sua língua e as representações que ele elabora da distância entre seu próprio sistema lingüístico e o sistema-alvo influenciam a maneira pela qual ele aprende os dados linguísticos e aprende a nova língua. (MOORE, 2003, p. 90-91)

¹³⁹ Texto original: “The Comprehension Hypothesis predicts that the first language helps when it is used to make input more comprehensible: This happens when we use the first language to provide background information. This could be in the form of short readings or explanations by the teacher before a complex topic is presented.”

¹⁴⁰ STERN, Hans H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Utilizar-se do conhecimento metalinguístico já dominado pelo aprendiz estimula a formulação de hipóteses sobre a LE, além de servir para relembrar e reforçar as aprendizagens. As alternâncias refletidas ou raciocinadas das línguas servem “para favorecer, entre os alunos, movimentos de distanciamento e de abstração que devem ajudá-los a estabelecer melhor a construção de conceitos” (MOORE, 2003, p. 93). Dessa forma, valoriza-se a perícia linguística e as intuições sobre a linguagem que são testadas nas hipóteses formuladas pelos alunos.

Como afirma Mozzillo (2008), a capacidade de dispor de elementos de cada uma das línguas sobre as quais se tenha conhecimento pode ser erroneamente encarada como sinal de deficiência do sistema linguístico e como uma incapacidade de utilizar uma língua corretamente e sem mistura. O que deve ser esclarecido é que essa capacidade representa uma estratégia comunicativa que denota competência, sendo característica da situação de bilinguismo. Portanto,

a questão da alternância racional das línguas está baseada na execução de atividades suscetíveis de favorecer a passagem para a conceitualização de saberes que o aluno já tem, de tirá-los da obscuridade, tornando-os objeto de reflexão, e, eventualmente, aprender a apoiar-se neles para a apreensão de outros contextos lingüísticos. (MOORE, 2003, p. 94-95)

Quando se trata de uma abordagem que evidencia os benefícios da utilização dos conhecimentos da LM, não se quer desconsiderar a importância da exposição, do uso e do contato com a LE. O que se busca, na verdade, é que o processo de ensino/aprendizagem integre os saberes de modo ativo e aditivo, “já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado” (MELLO, 2004, p. 236).

Dentre os princípios que orientam a visão de que a transferência de conhecimentos linguísticos e conceituais amparados na proficiência na LM colabora no desenvolvimento da LE, Mello (2004) cita o princípio da interdependência linguística, proposto por Cummins (1986)¹⁴¹. Baseia-se na teoria de que as experiências anteriores são a referência para as novas informações e de que a aprendizagem se dá pela integração entre estas e as estruturas cognitivas já existentes. Assim, “o que esse princípio supõe é que a aprendizagem ocorre de maneira integrada. Ou seja, embora os aspectos lingüísticos superficiais da L1 e da L2 sejam distintos, há uma proficiência cognitiva subjacente que é comum às duas línguas” (MELLO, 2004, p. 218-219).

A ilustração abaixo representa uma comparação entre as duas concepções sobre o desenvolvimento da proficiência bilíngue:



Figura 1. Separação das competências

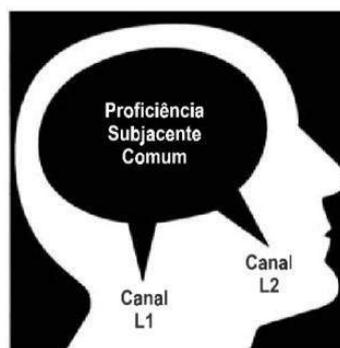


Figura 2. Transferência das competências entre as línguas

Fonte: Mello (2004, p. 217), adaptado de Cummins (1996, p. 110)¹⁴²

¹⁴¹ CUMMINS, J. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In: CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986. p. 80-98.

¹⁴² CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

Por um lado, a figura 1 diz respeito ao que se considera uma proficiência subjacente separada, pressupondo que as línguas se desenvolvam de forma independente na mente dos falantes. Como implicação dessa concepção, entende-se que a aprendizagem deva ocorrer com o distanciamento entre os sistemas, com o máximo de exposição e apenas na língua-alvo. Não haveria comunicação entre os balões, o que geraria a necessidade de *input* intensivo para inflar o compartimento da língua estrangeira e para que este alcance o tamanho do espaço ocupado pela LM.

Por outro lado, a representação da figura 2 demonstra a proficiência subjacente comum, prevendo a interdependência entre os conhecimentos linguísticos. Dessa forma, há a transferência de conceitos e competências que seriam basilares para a aprendizagem de todas as línguas com as quais o falante tenha contato. As experiências tanto em uma língua como na outra contribuem reciprocamente para o incremento das habilidades linguísticas.

No caso da relação entre o português e o espanhol, a proximidade genética e tipológica (KFOURI-KANEOYA, 2013) supõe uma vantagem ao aprendiz e é um recurso disponível para ser aproveitado em benefício do desenvolvimento da LE desde os níveis iniciais. Apoiando-se na LM, os aprendizes podem avançar em direção à língua meta de modo rápido e fácil, principalmente pelo alto nível de intercompreensão permitido pela transparência léxica (CAPILLA, 2009).

No entanto, argumenta-se que, à medida que os alunos se encaminham para níveis mais avançados no estudo da LE, o apoio na LM pode gerar problemas para a aprendizagem (CAPILLA, 2009; FIALHO, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2013). As dificuldades e erros produzidos devem-se à ocorrência de muitas interferências (que são a transferência de estruturas de uma língua a outra, quando não são coincidentes, o que causa um erro pela norma da LE) e também de muitas fossilizações (que representa a permanência de erros na produção linguística do aprendiz). Isso aconteceria caso o apoio na LM fique focado apenas nas semelhanças entre os sistemas das línguas e as diferenças não sejam adequadamente trabalhadas. Em pesquisas citadas por Fialho (2005), por exemplo, afirma-se que “a semelhança entre as duas línguas ajuda no estágio inicial da aquisição, mas prejudica em níveis mais avançados, gerando a aquisição de uma Interlíngua e não da língua espanhola” (p. 1).

Se faz necessário, porém, ponderar esses argumentos para que não se reforce a ideia equivocada de que a LM ou mesmo a IL deve ou pode ser abandonada para que se obtenha o domínio da LE. Mozzillo (2005) lembra que o fenômeno da IL caracteriza-se “como processo de aproximação da LE meta e, ao mesmo tempo, como produto do contato entre os idiomas presentes na sala de aula” (p. 65)¹⁴³. Assim, ainda que o aprendiz se direcione para o mais alto nível que possa atingir de competência na LE, nunca haverá um rompimento do *continuum* e um desligamento dos conhecimentos da LM. Não se abandona uma língua para atingir a proficiência em outra.

Por isso, é necessário que haja uma (re)sensibilização para o português, para que se veja de modo menos preconceituoso a presença da LM na interlíngua, em que pode ser vista “uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada” (KFOURI-KANEOYA, 2013, p. 21).

3 *Ideologemas* sobre os contatos de línguas: pureza ou alternância?

Os dados a seguir surgiram na análise de questionários aplicados aos alunos e aos professores do curso de Letras – Português e Espanhol da UFPel, no primeiro semestre de 2018, em pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. De

¹⁴³ Texto original: “Como proceso de acercamiento a la LE meta y, al mismo tiempo, como producto del contacto entre los idiomas presentes en el aula.”

forma geral, foi perguntado aos participantes de que maneira percebem e recomendam que seja a relação e o contato entre as línguas em sua aprendizagem e em suas aulas.

Foi possível perceber que tanto estudantes como professores filiam-se a diversas ideologias quanto ao entendimento acerca do contato de línguas, da presença e do uso do português como língua materna nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Em alguns momentos, a proximidade e a alternância entre as línguas é vista como facilitadora, como um auxílio para a compreensão e o desenvolvimento de muitos aspectos da língua estrangeira. Já em outros momentos, há um destaque para a necessidade de separação entre as línguas para que a aprendizagem não sofra interferências e há a aspiração por um ideal de pureza linguística, como se pudesse haver um processo de aprendizagem limpo, ou seja, sem a mácula das influências de elementos externos ao sistema linguístico. Os *ideologemas* apresentados a seguir foram verificados de modo recorrente nas respostas dos dois grupos de participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que as ideologias linguísticas não são estáticas, imutáveis ou desligadas de todos os aspectos das práticas sociais dos sujeitos. Por terem um caráter de fluidez e contextualidade, por vezes um mesmo participante pode ter expressado ideologias diferentes ao longo do questionário de pesquisa quanto ao contato de línguas. Mesmo assim, como as ideologias caracterizam-se pela naturalização e normalização de uma determinada representação sociolinguística, torna-se possível elaborar alguns direcionamentos que, de modo geral, as respostas dos participantes seguiram, sem que sejam estabelecidos de forma categórica.

Um primeiro grupo de *ideologemas* demonstra ideologias que valorizam o ambiente bilíngue e o papel a ser desempenhado pela LM na construção do sistema da LE. O desenvolvimento da LE é visto como ocorrendo com base na inter-relação entre o que é novo e os conhecimentos linguísticos que o aluno já possui, sendo recomendável que o professor exerça a função de gerenciador do capital linguístico à disposição, por meio da alternância raciocinada de línguas (MOORE, 2003).

- A proximidade cultural e linguística entre o português e o espanhol facilita a compreensão e o aprendizado da LE.
- Apoiar-se nos conhecimentos da LM gera interesse e motivação para a aproximação da língua-meta.
- A possibilidade de uso da LM compensa problemas de comunicação e dificuldades de aprendizagem.
- Os alunos se sentem mais à vontade para a elaboração de estratégias que supram deficiências em vários aspectos da LE ao terem a possibilidade de recorrer à LM.
- O uso da LM pode ser recomendável para o entendimento de textos, vocábulos e expressões idiomáticas.
- O conhecimento da LM é um instrumento à disposição e é também um gatilho para a aprendizagem da LE.

Esses *ideologemas* sustentam as ideologias linguísticas que valorizam os contatos e seus resultados na aprendizagem. Corroborar-se o fato de que os conhecimentos linguísticos se inter-relacionam, partindo do que já se domina na LM e exercendo uma função estimuladora para a construção dos novos saberes.

O fato de o português e o espanhol terem muitas similitudes foi bastante citado pelos participantes como um fator que os beneficia sobretudo pela intercompreensão gerada. Por isso, entende-se que muitas vezes a estratégia de se recorrer à LM permite que se assimilem de forma mais facilitada e rápida os vários elementos necessários à competência comunicativa.

O recurso à LM é mencionado como ferramenta para que não se abandone a comunicação e haja uma atitude solidária com os parceiros de comunicação. Dessa forma, o filtro afetivo

permaneceria baixo e os aprendizes teriam melhores possibilidades de desenvolvimento da interlíngua. Conforme explica Krashen (1985), o filtro afetivo é um dos fenômenos que influencia a aprendizagem de LE e corresponde a uma barreira ou bloqueio (determinado por fatores de motivação, atitudes e estados emocionais) que impediria que os dados do input da LE fossem recebidos, compreendidos e posteriormente utilizados corretamente.

Considerando-se a aprendizagem como o produto da integração entre as informações novas e as estruturas cognitivas já existentes, há uma interdependência entre os conhecimentos dos aprendizes. Ademais, o uso adequado de uma língua exige que, juntamente com os aspectos linguísticos, estejam em ação a perícia sociocultural, discursiva e estratégica dos sujeitos, o que também é favorecido quando permite-se que a LM se faça presente. Ou seja, quando se destacam os benefícios dos contatos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, há uma percepção da permeabilidade e da associação de saberes para a formação dos aprendizes.

Um segundo grupo de *ideologemas* compõe-se apoiado no entendimento de que os sistemas linguísticos devam desenvolver-se separadamente, para que não haja interferência de um sobre o outro. O uso da LM seria desaconselhado, para que o aluno seja maximamente exposto à língua-alvo, por meio de um ambiente monolíngue, idealizando uma possível pureza linguística. Essa visão de relação direta entre um ensino eficaz e o não uso da LM costuma ser bastante comum no Brasil (KURTZ-DOS-SANTOS; MOZZILLO, 2013).

- É necessário distanciar-se da LM para alcançar o conhecimento da LE.
- O uso da LM pode levar a equívocos, interferências linguísticas e fossilizações.
- Deve-se recorrer o mínimo possível à LM, apenas quando se esgotarem os meios de se explicar os conceitos por meio da LE.
- Para que os alunos sejam maximamente expostos à língua, o uso da LM deve ser preterido.
- Ao não se permitir o uso da LM, evita-se a acomodação de não se utilizar a língua meta.
- Não há momentos, situações ou atividades em que o uso do português seja recomendável na aula de espanhol.

Diferentemente e em contraposição às ideologias linguísticas que derivaram o primeiro grupo de *ideologemas* apresentados, o que se destaca neste segundo grupo de *ideologemas* é o estímulo à separação entre saberes. Desaconselha-se a aproximação e o apoio na LM, além de afirmar que a competência verdadeira na língua espanhola só seria alcançada quando se desvincular do português.

Por consequência, os conhecimentos linguísticos são tomados de forma bastante fragmentária, como se os aprendizes não trouxessem consigo competências úteis para a aula de LE. As interconexões são contestadas em prol de uma possível pureza na aprendizagem.

É necessário que se reconheça que, ao se aprender uma LE, o que está em desenvolvimento é uma interlíngua, a qual, ao mesmo tempo, é o processo em que o aprendiz vai elaborando e se apropriando do sistema da nova língua, assim como é o produto, pois o falante de uma LE será sempre falante de uma IL, podendo esta aprimorar-se e chegar a níveis muito próximos de um falante que já detém a língua desde cedo, como língua materna e na modalidade nativa, sem o impedimento de que este seja também plurilíngue.

A partir do conceito de interlíngua, entende-se que o aprendiz, nos primeiros estágios dos estudos da LE, estará mais próximo de sua língua materna e, com o avanço de seus conhecimentos, se aproximará cada vez mais da língua meta. No entanto, mesmo nos níveis avançados, não se desligará e poderá seguir recorrendo à LM, cujo uso não denota necessariamente incompetência, mas sim uma estratégia de um usuário da língua que é ativo na construção de seus recursos linguísticos, que são interdependentes.

Os participantes da pesquisa também demonstraram vincular-se a uma ideologia de pureza linguística, quando expressam que o contato dificulta a aprendizagem. Essa concepção traz em si preconceitos, e

contribui nocivamente para a idéia da existência de línguas puras, sistemas lingüísticos sem mácula, que não devem nem podem misturar-se com elementos de outros sistemas, para não correrem o perigo de se tornarem “língua nenhuma”, como pejorativamente se trata as línguas que mantêm contato. (MOZZILLO, 2008, p. 2)

A alternância entre as línguas não é vista como estratégia ativa ou como um suporte natural e favorecedor, mas como mostra de incompetência, descaso ou preguiça. A necessidade de uma máxima exposição é colocada como um fator primordial, o que nem sempre se comprova como verdadeiro. Sem dúvida, a quantidade de *input* é de grande importância para a aquisição de uma língua; no entanto, esse não é o único e determinante fator para o sucesso do aluno, já que a quantidade não está sempre em relação direta com a qualidade de exposição aos usos de uma língua.

O estabelecimento de fronteiras rígidas entre as línguas e o menosprezo pelo uso da LM pode ter uma efeito contraproducente. Uma atitude censuradora por parte do professor é capaz de causar inibição e bloquear a participação espontânea dos alunos, elevar o filtro afetivo e dificultar a aprendizagem.

Além da ideologia de pureza linguística, também se relacionam a esses *ideologemas* a ideologia do duplo falante monolíngue. Por esta perspectiva, para que seja válido o conhecimento de uma língua estrangeira, este deve ser equivalente ao nível de conhecimento da língua materna, da mesma forma que ambos não devem “misturar-se”, desconsiderando os contatos, as aproximações, as alternâncias e as estratégias de aprendizagem.

As manifestações dos professores e alunos do curso de Letras que consideraram inconveniente o uso da LM demonstram a ideologia de que o ambiente de aprendizagem deve se pautar pelo monolinguismo, com a obrigação de separar as línguas, segmentando a construção da linguagem. Essa perspectiva carrega a ideologia que leva a “pensar as relações entre L1 e L2 como essencialmente parasitárias e a considerar o aluno como um monolíngüe de L1 a quem se pediria (também) que se tornasse monolíngüe em L2” (MOORE, 2003, p. 97).

Esse tipo de posicionamento ideológico pode vir a tornar-se intolerante com a própria coexistência de línguas no ambiente comunicativo, quando “todo contato, mistura, hibridação, influência de uma [língua] sobre a outra é considerado nocivo à pureza de cada um dos sistemas em questão” (MOZZILLO, 2008, p. 2). Ao preconizar que haja uma demarcação rígida e criteriosa da posição a ser ocupada por cada língua, rejeita-se o caráter de fluidez e de hibridismo que caracteriza as relações humanas, as práticas sociais e os usos da linguagem pelos sujeitos, na construção, atualização e (re)produção dos sentidos e significados.

4 Considerações finais

Os *ideologemas* apresentados demonstram como há visões divergentes e até mesmo contraditórias quanto à função e à possibilidade de uso da LM nas aulas de língua estrangeira. Aponta-se, por vezes, para aspectos positivos e benéficos à construção de estratégias de ensino/aprendizagem, enquanto em outros momentos as consequências negativas são destacadas.

Ao se constituírem como postulados, os *ideologemas* naturalizam e normalizam uma determinada forma de interpretação da realidade, o que obstrui as possibilidades de problematização. Entende-se que as ideologias estão em funcionamento nos momentos em que se ocupa a posição de aprendizes de uma língua e também naqueles em que se desempenha a função

de professor. Por isso, da mesma forma como foram gerados a partir de sistemas de ideias e representações subjetivas de alunos e de professores do curso de Letras, se refletem em suas práticas como profissionais que trabalham com o gerenciamento de capital linguístico.

Muitos fatores estão interligados para que ocorra a aprendizagem de uma LE. A língua não está e não pode ser isolada dos contextos em que é utilizada pelos sujeitos para a construção de suas práticas sociais. Tanto os professores formadores quanto aqueles que estão em formação devem ter claros os processos inerentes à elaboração e ao desenvolvimento dos sistemas das línguas que estão em contato.

Por esse motivo, se ratifica a necessidade de reflexão para que o trabalho com a(s) língua(s) seja feito de modo que se tenham claras as ideologias às quais nos vinculamos e (re)produzimos, já que por meio delas podemos produzir empoderamento e inclusão ou então gerar exclusão e perpetuar preconceitos. O ensino de línguas é uma questão política e nos usos da línguas nos posicionamos enquanto sujeitos e construímos os significados.

Referências

- ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.
- ARNOUX, E. N. de; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje - Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7:1, pp. 1-24, 2010.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CAPILLA, M. C. C. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades - XII Congresso de Humanidades*. Universidade de Brasília, 13 (17), 2009.
- CARMO, M. S. do. Mapeamento dos Estudos sobre Ideologia Linguística no Brasil. *Anais do I Congresso Internacional da Linguística Aplicada*. Brasília/Londrina: UNB/UEL, v. 1, pp. 826-847, 2016.
- DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, José (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.
- DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. Ideologías Lingüísticas. In: GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. v. 2, pp. 622-631, London & New York: Routledge, 2016.
- FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, n. 31, 2005.
- GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- GROSJEAN, F. *Bilingüismo individual*. Revista UFG, ano X, n. 5, pp. 163-176, dez. 2008.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições Para a Formação Inicial do Professor de Línguas. *Gláuks Online*. v. 13, n. 1, pp. 15-29, 2013.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Language Teaching*, 2004.

- KURTZ-DOS-SANTOS, S. C. ; MOZZILLO, I . O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, pp. 163-177, 2013.
- LEDESMA, P. M. Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, Distrito Federal, México, v. 9, n. 17, pp.51-70, 1999.
- MELLO, H. A. B. L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na Aquisição da L2. *Signótica*. v. 16, n. 2, pp. 213-242, jul./dez. 2004.
- MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 5, n. 1, pp. 161-184, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola. O exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MOREIRA, M. A. R., GIL, G. The use of the mother tongue in foreign language classes: A study of state school teachers' perceptions. In: GIL, Gloria. et al (orgs.) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2004.
- MOZZILLO, I. La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera. *Caderno de Letras (UFPEL)*. Pelotas: Editora da UFPel, v. 11, n. 11, pp. 65-75, 2005.
- MOZZILLO, I. O mito da pureza lingüística confrontado pelo conceito de code-switching. In: VIII CELSUL 2008, *Anais...* 2008.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. *Entrepalavras*. Fortaleza: ano 2, v. 2, n. 2, pp. 84-100, ago/dez 2012.
- WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

Recebido em: 10/09/19

Aceito em: 03/11/19

MINORITY GROUPS AND LANGUAGE DIVERSITY IN GERMANY AND BRAZIL: AN INTERVIEW WITH GÖZ KAUFMANN (UNIVERSITY OF FREIBURG, GERMANY)

GRUPOS MINORITÁRIOS E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ALEMANHA E NO
BRASIL: UMA ENTREVISTA COM GÖZ KAUFMANN (UNIVERSIDADE DE
FREIBURG)

Göz Kaufmann¹⁴⁴
Rafael Vetromille-Castro¹⁴⁵
Bernardo Kolling Limberger¹⁴⁶
Helena dos Santos Kieling¹⁴⁷

Göz Kaufmann, who obtained his Ph.D. from the University of Heidelberg, Germany, in 1997, completed his habilitation treatise in 2016 and received the *venia legendi (livre docência)* in German Linguistics from the University of Freiburg, Germany. He holds a permanent position as a senior lecturer (*Akademischer Oberrat*) for linguistics in the German Department of the University of Freiburg. Kaufmann's main research areas are sociolinguistics, language contact, language variation, and language change. In the area of language variation and change, his focus is on German minority varieties spoken in South America, particularly Mennonite Low German and Pomerano. Aside from lexical and morphological variation, he analyzes syntactic variation in these varieties combining variationist and generative approaches. Göz Kaufmann worked in Brazil as a guest professor and representative of the DAAD (German Academic Exchange Service) at the UFRGS and the USP. At the University of Pelotas (UFPel), he has already taught several courses and presented numerous talks. For more information, see <http://paul.igl.uni-freiburg.de/kaufmann/?Home>

1. You have been working in Brazil for at least twenty years. Which aspects and findings from your work in our country would you highlight in particular, given the fact that, in the last four years alone, you have collected data from three different states – Rio Grande do Sul, Espírito Santo and Rondônia?

I am indeed very lucky to have had the opportunity to live and work in Brazil for ten years (1997–2003 at the UFRGS in Porto Alegre and 2005–2008 at the USP in São Paulo). I am also lucky that, after my return to Germany, I have been able to come back to Brazil on numerous occasions. As a representative of the DAAD (German Academic Exchange Service), as a visiting professor, and, more recently, as a visiting researcher, I have spent much time at Brazilian universities, become acquainted with many Brazilian scientists and, most importantly, with many Brazilians. All these encounters have been immensely gratifying.

With regard to my research in Brazil and, more generally, in South America, I would like to highlight two areas. First, I am interested in language and group attitudes (cf., e.g., KAUFMANN, 2011), i.e., on the one hand, I want to learn something about what people think about their own

¹⁴⁴ Doctor in German Linguistics (University of Heidelberg). Senior lecturer at the University of Freiburg, Baden-Württemberg, Germany.

¹⁴⁵ Doctor in Informatics (UFRGS). Professor at the University of Pelotas, UFPel, RS, Brazil

¹⁴⁶ Doctor in Linguistics (PUCRS). Professor at the University of Pelotas, UFPel, RS, Brazil

¹⁴⁷ Ph.D. student at the University of Pelotas, UFPel, RS, Brazil.

language(s) and how they evaluate their *we*-group. On the other hand, and equally as important, I want to know how these people evaluate the *they*-groups they are in contact with, i.e., what do they think about (speakers of) contact languages?

With this in mind, I spent quite some time in the border cities of Rio Grande do Sul, Uruguay, and Argentina. While there, I conducted more than 600 written interviews with high school students (cf. KAUFMANN, 2019 and 2010). Thanks to these interviews, I learnt a lot about what Brazilian students think about Spanish and about Uruguayans/Argentineans and what Uruguayan/Argentinean students think about Portuguese and about Brazilians. Coming from Europe, the linguistic role of Portuguese in South America was somewhat surprising for me; well, actually it was not that surprising since I was aware of the continental dimensions of Brazil and its economic dominance in South America. Despite this knowledge, it was an intriguing experience to see how this dominance influences the positive as well as the negative attitudes of, for example, Uruguayan high school students. While most Brazilian high school students seem to have a benevolent, albeit somewhat incurious attitude towards their neighboring countries – at least as long as soccer is not involved –, many Uruguayans either feel threatened by their huge neighbor or are strongly attracted to it. Regardless of their attitude, most speak Portuguese astonishingly well, while most Brazilian high school students speak a rudimentary kind of Spanish at best. This obviously does not mean that Brazilians are worse language learners; it just means that they do not feel a comparable need to learn their neighbors' language.

My second major research interest concerns the (verbal) syntax of German varieties spoken in the Americas. In order to elicit relevant data – unlike most researchers that work in the generative framework, I base my conclusions on real language data –, I asked 321 speakers of Mennonite Low German from Brazil, Bolivia, Paraguay, Mexico, and the United States to translate 46 Portuguese, Spanish, or English stimulus sentences. Granted, these data, which were collected between 1999 and 2002 and can be accessed in the IDS-archive of spoken German (cf. KAUFMANN, 2018a), are not natural in a narrow sense, but they are definitely more valid than researcher-based intuitions about the grammaticality of researcher-constructed clauses. The biggest asset of these roughly 14,500 translations is the fact that they allow a (statistical) analysis of different, sometimes rather rare syntactic aspects of Mennonite Low German, including the clause-final serialization of verbal elements and the depth of embedding of different types of dependent clauses (cf., e.g., KAUFMANN, 2018b, 2015, and 2007).

As the analyses of these translations turned out to be very fruitful, I have been re-applying this method over the course of the last four years. This time, the target language is Pomerano as spoken by the descendants of immigrants from Eastern Pomerania (cf. KAUFMANN in preparation and 2017). While I was teaching a course at the UFPel in Pelotas, RS, Luís Centeno do Amaral took me to a Pomeranian school in the interior of the municipality of São Lourenço do Sul. Within a couple of minutes, my interest was aroused and has not diminished since. Therefore, between 2017 and 2019, I stayed with Pomeranians in Rio Grande do Sul three times, twice with Pomeranians in Rondônia, and once with Pomeranians in Espírito Santo. During these field trips, I conducted 248 interviews in which the informants were asked to translate sixty Portuguese stimulus sentences. Again, this resulted in roughly 14,500 translations. This time, however, I also recorded free conversations, i.e., I recorded how Pomeranians converse with each other when the researcher is not present. Among other things, this new type of data will allow me to indirectly evaluate the validity of the data from the translation task.

2. Taking into account all those data collected in different regions, we wonder which aspects from our linguistic diversity you consider most interesting.

With regard to German varieties in Brazil, the most striking point is that they still exist. This alone bears witness to the huge amount of linguistic diversity in Brazil. Normally, immigrant languages disappear within three generations. In the United States, very few descendants of immigrants from German-speaking regions of Europe still speak a German variety. For example, 90% of all Pomeranians that left the Kingdom of Prussia went to the United States, but Pomeranian varieties have almost entirely disappeared there. In contrast and in spite of the fact that only a tiny percentage of Pomeranians migrated to Brazil, there are some 200,000 speakers of Pomerano. Importantly, they maintained their language in spite of the severe juridical measures implemented during the time of the *Estado Novo*, the main purpose of which was to subdue German, Italian, and other migrant languages and their speakers.

The reason for this strongly differing behavior of Pomeranians in the United States and in Brazil is the fact that many immigrants that arrived in Brazil in the second half of the 19th century differed from the majority population in important aspects. The Pomeranians, for example, are Lutherans and not Catholics, i.e., there was and frequently still is a huge cultural-religious barrier between them and the majority population of Brazil. This was different in the United States, where Protestantism is stronger. Second, the Pomeranians are very light-skinned. On the one hand, this causes severe health problems among them, most prominently skin cancer. On the other hand, however, they did fit the ideology of the *branqueamento da raça* ('racial whitening'), although this racist ideology became more widespread only after the arrival of most immigrants from the German-speaking regions of Europe. However, the gist of this ideology had been around for quite some time and may have strengthened the immigrants' desire to not intermingle with less white and especially with black people. Ironically, this reaction thwarted one aspect of racial whitening, namely miscegenation (cf. Modesto Brocos' painting *A Redenção de Cam*). Third and perhaps most importantly, most of the immigrants from Europe were poor. The Pomeranians, for example, left a socio-economic situation that was run by a very powerful class of men, the so-called *Junker*, whose power was comparable to the power of slaveholders in Brazil. As almost all Pomeranians had heard about slavery in Brazil and many of them had been explicitly warned about the danger of (again) becoming enslaved upon arrival, they may have preferred to maintain their distance and not to delve too deeply into this "dangerous" society.

For one part then, I am impressed by the linguistic diversity in Brazil due to immigration, and not just due to the immigration of German-speaking people. However, I am even more impressed by the overwhelming "official" discourse of monolingualism in Brazil, a discourse that stands in stark contrast to reality. Aside from the lack of attention given to minority languages, the negation of the existence of diatopic variation of Portuguese, with the exception of so-called regional accents, is a rather curious fact in a country of this size and especially in a country where nobody seems to know what Standard Portuguese looks like and where and by whom it is spoken. Even more striking is the absence of a constructive discussion about the even bigger amount of diastratic variation. Despite the fact that this variation is the object of much sociolinguistic research (cf., e.g., the work of Marcos Bagno, especially BAGNO, 2000), it is curious how little this variation and its consequences are talked about outside the realm of linguistic research. The only exception to this are frequent, mostly indiscriminate comments about how many people in Brazil are not able to speak Portuguese correctly despite the fact that Portuguese is their first and frequently their only language. The coincidence of the frequent ignorance about which forms could be called Standard Portuguese and a rather non-scientific "knowledge" of supposedly incorrect forms such as "*ele vai vim*" (instead of *ele vai vir*, 'he will come'), "*nós falemo*" (not as subjunctive mood) or "*nós fala*" (both instead of *nós falamos*, 'we speak'), "*para tu fazer*" (instead of *para tu fazeres*, 'for you to do'), and "*três filho*" (instead of *três filhos*, 'three children') is indeed worthy of more research.

This stubbornly defended “knowledge” of the “incorrect” and the coinciding ignorance of the “correct” may remind some people of the attitude of many Brazilians towards their racial history. Chico Buarque describes racism in Brazil in a telling interview as “*uma coisa muito mal resolvida no Brasil [...] o Brasileiro não aceita o fato de ser mestiço*” (‘an unresolved, very bad thing in Brazil [...] Brazilians do not accept the fact that they are of mixed blood’) (cf. <https://www.youtube.com/watch?v=76vYuupKPwo>; 1:55 minutes; last accessed on November 28, 2019). Perhaps, Brazilians could improve their situation substantially if they accepted their obvious racial history, because, in this case, a powerful line from Jorge Aragão’s song *Preto, Cor Preta* could be applied to almost all of them: “*Preto que tem resolvida sua cor, não tem que se impor, nem que se curvar!*” (‘A black person that has resolved his color does not have to impose himself, neither does he have to bend down’). Curiously, many Brazilians are convinced that they do not partake in the things they consider “wrong” or “undesirable”. With regard to language, this is the lack of (verbal) congruence; with regard to ancestry, this is any hint of black or indigenous blood. Evidently, neither linguistic stereotypes nor racism are Brazilian trademarks. I am German and I am very much aware of the infamous history of my country. In the whole world, these two plagues seem to be caused either by a reluctance to accept crucial (scientific) facts or by widespread ignorance about such facts.

With regard to linguistic stereotypes, it is important to know that official languages and/or standard varieties are grammatically no more complex than non-standard varieties. They just happen to be the varieties that, in the past, were patronized by people with much capital in the linguistic market. Max Weinreich described this fact in his famous quip: “A language is a dialect with an army and navy.” With regard to racism, it is important to know that the origin of *homo sapiens*, i.e., of all of us, lies in Africa. And yes, this means that not only almost all Brazilians are black or have black blood running through their veins, but also that the ancestors of the entirety of human kind were all black. After all, our evolution took place in the tropical regions of Africa where it was definitely an advantage to have a skin color that protected against the intensity of the tropical sun. Just ask Pomeranians in Espírito Santo or white Australians about their skin problems. It was their subsequent evolution in Europe that left them too light-skinned to cope in the tropics. This all means that, regardless of whether we are lightly colored Caucasians, i.e., Europeans, or whether we are from Asia and have almond-shaped eyes, we are all intimately related to Mother Africa or as Richard Dawkins says it on a T-shirt: “We are all Africans.”

In my opinion, the only difference between Brazil and most other countries is that the chasm between imagination and reality is particularly marked. After all, black people formed the majority of the Brazilian population for a very long time and therefore, it cannot come as a surprise that virtually all Brazilians have at least some black heritage. Sometimes, this fact is jokingly referred to with the infamous saying that *ele tem um pé na cozinha* (‘He has a foot in the kitchen’), a euphemism that conveniently hides the countless cases of rape of enslaved black women in the history of Brazil. As visibly black people were and, in spite of existing quotas for entrance to universities, are still frequently denied access to (higher/quality) education, it cannot come as a surprise that large portions of the Brazilian population developed a unique form of speaking, importantly, a unique form, not an incorrect one!

3. The attitudes of language users towards language varieties is one of the topics you have researched in your career. Do you notice any differences between the attitudes of Brazilians and Germans towards minority languages and cultures?

Actually, I think that, with regard to minority groups, there are some striking similarities between Germany and Brazil. In both countries, there are autochthonous and allochthonous

minorities and in both countries, the smaller autochthonous minorities enjoy more rights than the larger allochthonous minorities. In Germany, for example, the political party of the very small Danish minority in the federal state of Schleswig-Holstein is one of only three political parties that do not have to gain 5% of the cast votes in state elections in order to enter the respective state parliament. The other two parties represent the Sorbian and the Frisian minorities. Aside from this, several autochthonous minority languages are protected under the European Charter for Regional or Minority Languages. This is true for, among others, Northern Frisian, Low German, Sorbian, a Slavic language spoken in East Germany, Romani, the language of the Roma, and German sign language.

With regard to allochthonous minorities in Germany, it is important to know that many German politicians and citizens do not (want to) consider Germany a country of immigration, although this, just like the negation of a general black descent in Brazil, is nothing more than a figment of imagination. As early as in the late 17th century, 50,000 Protestants from France, the so-called Huguenots, fled persecution and found a new home in Berlin and the surrounding regions of Brandenburg. Likewise, in the late 19th century, many Polish migrants arrived in the Ruhr valley to work in the local coalmines. Then, after World War II, mass immigration from Southern Europe occurred. The biggest group came from Turkey; more than 800,000 people, among them many Kurds, arrived mainly from Anatolia. More recently, many citizens of (South)-Eastern member countries of the European Union and more than one million refugees from Syria, Iraq, Afghanistan, and several African countries have arrived in Germany. Today, there are ten million foreigners living in Germany, i.e., roughly 12% of the total population of 83 million.

A glance at two soccer-related facts will help to understand the fact that immigration has always played an important role in German history. (i) When FC Schalke 04, arguably the most traditional club in Germany, won its first national championship in 1934, a Polish sports journal titled: "The German championship in the hands of Poles: Triumph of the players of Schalke 04, the team of our compatriots" (cf. URBAN, 2011, p. 49-52). Judging from the players' names, among them Emil Czerwinski, Ernst Kalwitzki, Ernst Kuzorra, Fritz Szepan, or Otto Tibulski, this allegation does not seem to be very far-fetched although all these players were born in Gelsenkirchen, the home city of FC Schalke 04, and although this provocation was dangerously political in this period. (ii) The German team of 2014, which, as some readers may remember, won the World Cup in Brazil, is also interesting in this respect as six of its 23 players had a migration background. Unlike Miroslav Klose, the record goal scorer of all World Cups, who like Lukas Podolski and despite his German surname was born in Poland, Mesut Özil (son of Turkish immigrants), Sami Khedira (father from Tunisia), Shkodran Mustafi (son of Albanian immigrants), and Jérôme Boateng (father from Ghana) were all born in Germany. These six players scored four of the eighteen German goals, two of which were scored on July 8, 2014...

With regard to the political reactions to immigration and thus to minority languages, it is noteworthy that due to a more supposed than real threat of a German interference/invasion in Brazil, the Brazilian state in the time of the *Estado Novo* actively suppressed the German-speaking and other minority groups. Although the Polish minority in Germany was exposed to somewhat similar measures during the time of the Third Reich, such measures have never been seriously cogitated in post-war Germany. This does not mean that all Germans are happy about the fact that many Germans of Turkish/Kurdish descent still take a rather active part in Turkish/Kurdish matters and in Turkish elections. However, no political party in Germany, with the possible exception of parties from the extreme right, would question the right of these people to do so. On the positive side then, the Turkish and Kurdish minorities are not openly oppressed. On a more negative note, however, pro-active measures were not taken either. Germany, for example, has rarely tried to ease assimilation for Turkish/Kurdish immigrants or for its citizens of Turkish/Kurdish descent, nor has it supported the maintenance of a Turkish/Kurdish identity or

the Turkish/Kurdish language in any way. There are very few schools in Germany where Turkish/Kurdish can be learned as a foreign language, let alone schools where Turkish/Kurdish is a medium of instruction. In this respect, Brazil, at least until the 1930s and from the 1970s onwards, has a more positive record.

In general then, autochthonous minorities in Germany are seen more positively than allochthonous minorities. In Brazil, this seems to be the other way round and two points may be crucial in this respect. On the one hand, Brazil, unlike Germany, has always regarded itself as a country of immigration. On the other hand, the white immigrants from Europe were welcome in Brazil, not least in order to counterbalance the black population dominance (cf. the racist ideology of the *branqueamento da raça*). In Germany, immigration was frequently seen as an exceptional measure to satisfy urgent needs with regard to the labor force. In fact, the so-called *Gastarbeiter* ('guest workers') were not invited to stay. Rather, they were supposed to return to their home countries once their job was done. Many actually did exactly this because their *saudade* for Turkey, Italy, Yugoslavia, or Greece was too strong (cf. the famous song *Griechischer Wein* by the Austrian songwriter Udo Jürgens; <https://www.youtube.com/watch?v=QBkPARPm-Mc>; last accessed on November 28, 2019). However, not everybody returned, i.e., not everybody acted the way German politicians wanted them to act. Many "guest workers" sent for their families, their children were born in Germany, sometimes they married Germans and simply refused to "return" to a place they only knew from their vacations. Faced with this fact, their parents frequently stayed too (cf. the movie *Alemanya – Willkommen in Deutschland*; cf. ŞAMDERELI; ŞAMDERELI, 2011). The Swiss author Max Frisch characterized the German attitude quite pointedly: "*Wir riefen Arbeiter, und es kamen Menschen*" ('We wanted workers and human beings arrived').

4. Globalization has torn down geographical boundaries and brought different cultures and peoples closer together, especially due to the abundance of digital technology resources. At the same time, and perhaps paradoxically, this phenomenon has strongly contributed to growing waves of prejudice and segregation of minority languages and cultures. Do you share this perception on globalization and its effects? Do you think minority languages are threatened by such a global phenomenon?

Well, I have never used digital resources such as Twitter or Facebook, so I may not be the right person to answer this question. In any case, I cannot really say whether the current problems with such sources of information, for example, the Russian manipulation of the US election of 2016 or the dangers of so-called filter bubbles, do affect minority groups in any different way from majority groups. In fact, they may even help minority groups as many of their speakers start writing their language for the first time thanks to these resources. However, as I have already said above, especially the languages of migrants are always endangered since there is a reason why these people left their home country. Their migration is mostly caused by either persecution or by economic problems. In view of this, it makes sense that most immigrants foster a somewhat ambiguous attitude towards their country of origin and, therefore, switch to the majority language after three generations. What hinders this course of events is either the fact that they are not really welcome – the case of many immigrants in Germany – or the fact that they are/feel too different from the majority society – the case of Turks/Kurds in Germany and many German-speaking immigrants in Brazil (cf. MATTHEIER, 1994). In general, globalization in all its aspects, not just with regard to digital resources, probably poses a huge threat to many languages, and not just the very small ones. The more we want to interact with people from other countries, the more we need international languages. This makes these languages more prestigious since they can be used in more situations than small languages. For small languages to survive, especially for very small ones, it is a *conditio*

sine qua non that they either serve special functions – Pennsylvania Dutch (Amish) and Yiddish (orthodox Jews) are two prominent examples – or that they are held in high esteem by their speakers. After all, it is these speakers who will or will not pass down their language to the next generation. If they do not do this, i.e., if the language is not maintained in the family, the outlook for such languages is rather somber (cf. FISHMAN, 1990). Bringing minority languages to the school context or, more general, to official contexts, helps, but it is definitely not enough to guarantee language maintenance. Obviously, it is understandable that parents frequently prefer to speak the majority language at home in order to facilitate their children's entrance into school. Bourdieu (1994, p. 49) describes this fact for France in the following way:

To induce holders of dominated linguistic competences to collaborate in the destruction of their instruments of expression, by endeavouring for example to speak 'French' to their children or requiring them to speak 'French' at home [...], it was necessary for the school system to be perceived as the principal (indeed, the only) means of access to administrative positions [...].

Evidently, such a collaboration is very dangerous for the maintenance of minority languages. In Brazil, everybody is bound to learn Portuguese, but Pomerano, Hunsrückisch, Japanese, Polish, or Italian varieties will not be learned on the streets as many minority speakers seem to think; they will only be learned in the family circle.

5. How relevant do you consider the inclusion of topics related to minority languages in the training of (language) teachers? Which aspects of minority languages do you deem essential for these syllabi?

For Bourdieu (1994, p. 45), school teachers play an important role in the suppression of non-standard languages in most parts of the world. In his view, they are neither agents nor protectors of minority languages:

Ignorance [of the facts of the linguistic market] is no excuse; this linguistic law has its body of jurists – the grammarians – and its agents of regulation and imposition – the teachers – who are empowered universally to subject the linguistic performance of speaking subjects to examination and to the legal sanction of academic qualification.

In the case of Brazil, an added aggravation is the fact that most school teachers, certainly those in the public school system, have to work for very little money and, frequently, under very precarious conditions. Aside from this, these teachers are rarely native speakers of Standard Portuguese, whatever that is, and they certainly do not belong to the privileged classes, because if they belonged to these classes, they would surely not have become public school teachers. This extremely important, but severely underestimated profession simply does not pay enough in Brazil. In a way then, public school teachers are supposed to teach a language they themselves have not mastered completely to children who are even further away from this variety because of the diatopic and diastratic deviations of their native varieties. Faced with such problems, additional "complications" such as the existence of further languages in the school community may simply be too much for the teachers to deal with.

For illustrations sake, I would like to mention a frequent experience during my fieldwork with Pomeranians. I cannot recall how many times they told me that they arrived in school without any knowledge of Portuguese. Importantly, I am not only referring to people in their 60s or 70s, but also to people in their 30s or 40s. If they were lucky, they would not get beaten up for

only speaking Pomerano and if they were very lucky, someone in their school, a teacher or a fellow student, would know Portuguese as well as Pomerano and was willing to help. However, they were not all that lucky. I talked to a man who told me that he wet his pants because he was not able to ask the teacher for permission to go to the toilet. Though almost everybody recalled similar occurrences, they mostly talked of them as if they were some sort of funny experience. It does not take a psychologist to see repression at work in such a reaction and to imagine the actual psychological damage such experiences cause in a child. Language is one, if not the most crucial part of our identity, so imagine getting beaten up for speaking your parents' language/variety or being told that the language/variety you speak at home is deficient. Does that mean, the child is bound to wonder, that he/she and his/her parents are also deficient? In an official Australian report, this relationship and possible negative consequences of its negation are explicitly stated, particularly with regard to communities of aborigines. Tom Calma comments in this report (cf. *Closing the Gap*, 2017, p. 15):

The strong connections between culture, language and identity and the strong correlation between language status and educational, employment, training, and physical and mental health outcomes in communities requires a social and cultural determinant focus by all arms of government.

To improve the generally problematic situation of the public school system in Brazil, a huge amount of money would be necessary. I was always impressed by how much money went to the university system in Brazil, much more than in other countries in South America. Today, however, I am convinced that a large part of this money would have been better invested in the public school system. Unfortunately, this did not happen and the reason for this may well be that such an investment would pose an imminent threat to the dominance of the ruling classes. After all, some poor children may turn out to be smarter than some rich children.

Aside from money, the century-old discourse of monolingualism in Brazil needs to be discussed seriously, not just in the education of school teachers, but, even more importantly, in the society as a whole. Unless Brazilians understand the damage of such a discourse and unless they can be convinced of the grammatical equality of standard and non-standard languages/varieties, things will not change regardless of how much money Brazil invests. The irony of all this can be nicely demonstrated by comparing English to the variety frequently called *português popular brasileiro*. In English, the only superficial change in the form of the finite verb in the present tense occurs in the third person singular. One says, “he/she/it makes” instead of “I/you/we/you/they make.” Would any Brazilian, in view of this rather reduced verbal paradigm, call English a simplified language spoken by apparently uneducated people? Probably not, but the fact that many Brazilians do exactly the same thing only distinguishing “*eu faço*” from “*tú/você/ele/ela/a gente/nós/vocês/eles faz*” is seen as a clear sign of personal shortcomings and/or of a general cultural decay. If you are English, you may say “for **me** to do this” and nobody would take offense because of the oblique personal pronoun *me*, but for Brazilians to say “*para mim fazer isso*” is considered outrageous and the use of *mim* instead of *eu* needs to be punished. English speakers are respected even though they mark plurality on just one element of a noun phrase as in “the nice houses”, but woe betide those Brazilians who utter something like “*as casa bonita*”.

Another important aspect of minority languages that should and must be treated in the education of school teachers is the fact that the existence of loan words is not a sign of language attrition or cultural decay (cf. KAUFMANN, 2017). The widespread expectation that minority languages in Brazil should avoid Portuguese loan words must be considered quite absurd as these speakers live in Brazil and speak Portuguese on a daily basis. Again, one look at English or

Portuguese should suffice to convince the reader of the double standard in such critical stances towards minority languages: roughly 40% of the English lexicon is derived from either Latin or French. And let's face it: *Futebol* ('soccer') and *outdoor* ('outdoor display') do not have a Portuguese/Latin origin, neither do *moleque* ('brat'), *tamanduá* ('anteater'), *chope* ('draft beer'), or *açúcar* ('sugar'). All these words occur in all Portuguese varieties. Should we therefore call all these varieties, including Standard Portuguese, degenerated? Obviously not, probably because Standard Portuguese has "an army and navy." In this respect, I would like to remind the reader once again of the parallelism in the treatment of particular languages and particular groups of people. Hobsbawm (1990, p. 108) writes:

Moreover, there is an evident analogy between the insistence of racists on the importance of racial purity and the horrors of miscegenation, and the insistence of so many – one is tempted to say of most – forms of linguistic nationalism on the need to purify the national language from foreign elements.

The last and possibly most important point I would like to mention with regard to the training of school teachers concerns the fact that language comprises much more than its words or its phonology, morphology, and syntax. When discussing the contact of speakers of Otomí, an indigenous language in Mexico, with Spanish and the Spanish-speaking majority, Hamel (1997, p. 113) writes:

The second kind of shift starts with a transformation of the ethnic group's interpretative basis, that is, with a change of cultural schemes, of patterns of verbal interaction, and of interpretative procedures, while the indigenous language remains on the surface.

Defining the vitality and the status of a minority language exclusively by analyzing its linguistic system could be highly deceptive, as the cultural basis of the language may already have been lost even though the language is still spoken. It is because of this that both the minority culture and the minority language need to be considered. Hamel (1997, p. 113) continues writing that "[o]nce the cultural and pragmatic basis of the indigenous is eroded [...], the substitution of the language as such can occur much more easily."

We are thus led to the conclusion that both minority and majority groups have to act in favor of minority languages in order to counteract their disappearance. The members of the minority group have to pass down their language to their children – and let it be said once again, including the language in the school system is not sufficient; while it surely helps, it cannot be the only measure (cf. KAUFMANN, 2006). The majority group also has to do its share and due to the power imbalance between majority and minority groups, the majority group's share may even be more crucial. On the one hand, the majority group and its political leaders will have to make money available, for example for better and more adequate training of school teachers and for more hours of the minority culture/language in school. On the other hand, the majority group and its political leaders have to create an environment in which the maintenance of the minority culture and its language is not only tolerated, but desired, an environment in which multilingualism is seen as an asset rather than as an obstacle. Only in such an environment can minority speakers develop positive attitudes towards their culture and language. Dovalil (2015, p. 367) summarizes the role and the needs of (speakers of) minority languages pertinently:

When minority languages have primarily a sentimental value and only a low instrumental one, when they delimit an individual's mobility, or when learning a

minority language is not economically advantageous in terms of opportunity costs, then the minority language speakers will have good reasons to prefer the majority language at a given time. This happens typically in case of the lack of financial means or political will supporting the minority language (and multilingualism).

6. How can your research on the Pomeranian language contribute to the performance of language teachers in the regions you collected your data?

As previously mentioned, my first contact with Pomeranians took place in a school where Pomerano was/is taught for one or two hours per week. Although more hours would be needed to achieve a profounder impact on the students, the mere presence of Pomerano in the school has had important consequences. Pomerano has gained in prestige and the Pomeranian community considers the fact that their language is taught in school as highly important. With regard to my research, it is an interesting albeit somewhat disconcerting fact that many Pomeranians, especially the ones I interviewed, were overly honored by my presence. Quite frequently, they could simply not understand why a university professor and, on top of this, a university professor from Germany would bother to visit their community and to study their language. This fact is somewhat disconcerting because, during fieldwork, it is obviously the speakers who are doing the researcher a favor by participating in his/her research project. It is definitely not the researcher who is doing the speakers a favor.

Much less disconcerting is the researcher's obligation to demonstrate to the speakers of a minority language why their language is worth studying. I will be brief here and present just one example (cf. MILROY; GORDON, 2003, p. 84-87 for a more detailed discussion of the researcher's responsibilities). One of the stimulus sentences in my research is the past counterfactual clause *Ontem eu poderia ter vendido o anel* ('Yesterday I could have sold the ring'). I will offer the Standard German translation of this sentence in (1) and one rather frequent translation variant of the Pomeranian informants in (2):

(1) *gestern hätte ich den Ring verkaufen können* Standard German
 yesterday had_{1PS/Subjunctive II} I_{1PS/Subject} the ring sell_{Infinitive} can_{Infinitive}

(2) *gistern hät küüt ik dai fingerring forköft hat häwa* Pomerano
 yesterday has_{3PS/Present} can_{Participle} I_{1PS/Subject} the ring sold_{Participle} had_{Participle}
 have_{Infinitive}

Non-linguists will be quick to find at least four "deficiencies" in the Pomerano translation. First, Pomerano does not have a subjunctive mood as in Portuguese or German. How could such a deficient language, they may wonder, possibly express the concept of counterfactuality? Second, the finite verb *hät* surfaces as third person singular and thus does not agree with the subject pronoun *ik*, which is first person singular. Third, the speaker of this clause produces the verb *have* three times, once in its finite guise (*hät*), once in its participial guise (*hat*), and once in its infinitival guise (*häwa*). Fourth, why does the modal verb *küüt* occur in the position it occurs in? In all other Continental West Germanic varieties, the slot between an adverb in first position and the subject pronoun in third position can only harbor one verbal element. Never does this position allow two verbal elements. In spite of these apparent deficiencies, one should not rush to premature conclusions since one look at the Standard German translation demonstrates that weird things are happening in this variety too. One may ask, for example, why the clause-final verb *können* appears in the infinitive. As this modal verb is governed by the temporal auxiliary *hätte*, it should surface as

a past participle. This is exactly what happens in Pomerano. The modal verb *küüt* may surface in a strange position, but it appears as a past participle since it is governed by the temporal auxiliary *hät*. Obviously as Standard German is a “decent” language that has “an army and navy,” we will not call this hard-to-explain grammatical incongruence a grammatical deficiency. We will rather resort to a fancy Latin term to name it. How about *infinitivus pro participio*, frequently abbreviated as IPP? That sounds fancy and important. In the case of Pomerano, however, we will stick to terms such as a deficient paradigm (no productive subjunctive mood, just like English one may add), a lack of agreement (between the finite verb and the subject pronoun), an unnecessary tripling of the temporal auxiliary *hāwa* (‘have’), and an unusual positioning of a verbal element.

Nonetheless, a closer look at other Pomerano translations can teach us a lesson on how a language without a productive subjunctive mood succeeds in marking counterfactuality. The decisive point in this respect is how a past factual event with a modal verb is coded. Tokens (3) and (4) are translations of the stimulus sentence *Ontem, Pedro teve que se encontrar com a Maria* (‘Yesterday, Peter had to [and did] meet Mary’):

- | | |
|---|-----------------|
| (3) <i>gestern hat sich Peter mit Maria treffen müssen</i> | Standard German |
| yesterday has _{3PS/Present} himself Peter _{3PS/Subject} with Mary meet _{Infinitive} must _{Infinitive} | |
| (4) <i>jestern hät Pedro müst si mit Marie treffe</i> | Pomerano |
| yesterday has _{3PS/Present} Peter _{3PS/Subject} must _{Participle} himself with Mary meet _{Infinitive} | |

Interestingly, neither English nor German nor Pomerano feature one important characteristic of this Portuguese stimulus sentence. Portuguese distinguishes between a situation where the meeting of Peter and Mary was not only necessary, but did actually happen (*teve que se encontrar*) and a situation where this necessary meeting might, but need not have happened (*tinha que se encontrar*). In this respect, English, German, and Pomerano might be called deficient or, to put it in a more scientific diction, speakers of these languages have to rely on the (linguistic) co(n)text to understand this clause correctly.

Comparing the Standard German and the Pomerano translation, one immediately realizes that (3) and (4) are more similar than (1) and (2). Granted, the Standard German modal verb *müssen* in (3) still surfaces as an infinitive and not, as expected, as a past participle and granted, the position of the modal verb *müst* in (4) in Pomerano is still unusual for a speaker of Standard German. However, this position is less unusual than the position of *küüt* in (2) as many German varieties from Europe will put the modal verb precisely in this position. Aside from this, both translations now display the same number of verbal elements. It stands to reason then that Pomerano distinguishes past factual and past counterfactual clauses with modal verbs by a different number of verbal elements (no syntactic tripling in (4)) and by a different position of the modal verb, which does not only depend on the presence of a full-fledged noun phrase in (4). Aside from this, the blocking of agreement in (2) very rarely occurs in past factual clauses, a fact that unfortunately cannot be demonstrated unambiguously with (4) (cf. KAUFMANN in preparation for many more details about past counterfactual clauses in Pomerano). In spite of the lack of a subjunctive mood in Pomerano, this language distinguishes past factual and past counterfactual clauses and it does so more clearly than Standard German, which only marks this difference on the finite verb, which appears either in the subjunctive mood in (1) or in the indicative mood in (3). Learning about such facts is bound to bolster the self-confidence of speakers of Pomerano, especially because they are used to evaluating the grammar of their language very negatively. This unfortunate attitude can be demonstrated by a quote from the Brazilian documentary *Walachai* (cf. ZILLES, 2009), which focusses on speakers of Hunsrückisch. One of them says (cf. PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 83):

We talk everything upside down. When Germans were here, we could only say 'I don't know', 'I don't know'. German is German, not Portuguese! They do not understand anything of what we say. What we speak is neither German nor Brazilian. It is nothing. It is bad German. There was not enough education! [translation by G.K.]

The marking of counterfactuality in Pomerano is definitely not a case of “bad German”. Much rather it is a telling proof of the linguistic creativity of its speakers and grants us important insights into the cognitive processes of language production. Such creative repair strategies can be found in many languages. In English and Portuguese, for example, the loss of explicit case marking led to a less flexible, but also less ambiguous word order. In both of the presented stimulus sentences, the English and Portuguese versions linearize the subject in front of the finite verb, its only possible position, while both Standard German and Pomerano linearize it after the finite verb. Importantly, these languages, which possess overt case marking, allow more than one position for the subject and this enables the speakers of these languages to topicalize different constituents. Admittedly, with regard to past (counter)factuals one should mention the fact that the Pomeranian informants produce different variants for the two stimulus sentences, some of which actually formally coincide. Most of the variants, however, feature at least one distinctive characteristic with regard to past factuals and past counterfactuals with many of them featuring more than one such characteristic.

Faced with such a huge amount of variation, one may be tempted to lament the lack of a standard variety in Pomerano. However, one may also highlight the fact that the Pomeranian speech community is able to function in spite of this huge amount of variation, a degree of variation we know from older periods of Portuguese, English, or German. In these cases, however, nobody would doubt that this variation is interesting and worth researching. Here again, one can detect the evaluative double standards applied to standard and non-standard languages, a double standard that Bourdieu (1994, p. 55) also describes:

The competence adequate to produce sentences that are likely to be understood may be quite inadequate to produce sentences that are likely to be *listened to*, likely to be recognized as *acceptable* in all the situations in which there is occasion to speak. Here again, social acceptability is not reducible to mere grammaticality.

7. In your opinion, which conditions and factors contribute to the survival of minority languages? How can research on such languages positively influence their maintenance? What would you suggest for us, in Brazil, so that we can improve our language policies and help keep our minority languages alive?

I have already touched upon some of these issues. With regard to the maintenance of a minority language, one crucial point is how the speakers act. If they stop using their language at home and thus passing it down the following generation, their language is doomed. Although an official status for minority languages and the possibility to learn (something about) such languages in school is important, these measures, on their own, will not save them. Therefore, a language policy that exclusively focusses on such measures is bound to fail. A further important point is that not only the linguistic context, but also the socio-cultural context of the language community in question must be strengthened. This refers directly back to the last sentence of Bourdieu's (1994, p. 55) quote, “social acceptability is not reducible to mere grammaticality.” Although it is crucial to demonstrate to speakers of a minority language that the grammar of their language is as complex and as “logical” as that of any other language, the social acceptability mentioned by Bourdieu is

equally important. The speakers of minority languages must (be able to) feel pride in their ability to speak another language aside from Portuguese and they must (be able to) feel pride in the fact that they possess a second identity aside from their Brazilian identity. In order to enable such a pride, Portuguese-speaking monolinguals must be included in all adopted language policies. They too should understand the advantages of the maintenance of a minority language.

Let me add, at this point, one more consideration. It is of the utmost importance that both the majority and the minority group reflect on their past actions. Speakers of a minority language may well want to answer the question why their ancestors, and frequently even the generation of their still living grandfathers, did not feel a stronger urge to learn Portuguese. Brazil offered them a new home and this home was apparently more attractive than their old home in Europe. After all, had the Kingdom of Prussia treated Pomeranians better, they would certainly not have left Europe. As the position of the majority group is stronger, this group may actually not see the need to reflect on anything, let alone to apologize for anything. However, apologizing for past wrongdoings may be a necessary first step for a better future, not just for the minority group, but also for the majority group. The Australian Prime Minister Kevin Rudd did exactly this when he began his famous *sorry speech* in 2008 with the following words (cf. <https://www.youtube.com/watch?v=xiLnsFyAVqE>; last accessed November 28, 2019):

Today we honour the Indigenous peoples of this land, the oldest continuing cultures in human history. We reflect on their past mistreatment. We reflect in particular on the mistreatment of those who were stolen generations – this blemished chapter in our national history. The time has now come for the nation to turn a new page, a new page in Australia's history by righting the wrongs of the past and so moving forward with confidence to the future. We apologise for the laws and policies of successive Parliaments and governments that have inflicted profound grief, suffering and loss on these our fellow Australians.

The term *stolen generations* refers to children of aborigines who were taken away from their parents in order to be raised in a Christian and/or white environment. By doing so, Australian officials hoped to accelerate the linguistic and cultural assimilation of the autochthonous minorities to the white allochthonous majority language and society (cf. the movie *Rabbit Proof Fence*; cf. Noyce, 2002). One may call this a *branqueamento da mente* ('mental whitening'). Granted, as of now, Rudd's *sorry speech* has not born much fruit, i.e., racism in Australia is still widespread. However, his speech was certainly an important first step as a comment by *Pmstavros*, probably an Australian of Greek descent, demonstrates. In 2014, this user wrote on the same page: "Six years on and it's still one of the high points in Australian history." The highest point I can recall with regard to the recent history of my country is the so-called *Kniefall von Warschau* ('Warsaw genuflection'). In 1970, the German Chancellor Willy Brandt, who had resisted the Nazi regime and went into exile during the Third Reich, visited Poland and recognized its Western border. By so doing, Germany acknowledged that the territories lost in the aftermath of World War II were lost for good, among them Eastern Pomerania where the forefathers of the Brazilian Pomeranians had come from. On the same occasion, Brandt visited the monument of the uprising of the Warsaw Ghetto. After laying down a wreath, he suddenly knelt down and remained on the ground for some time in silent commemoration of the millions of Jews who had been killed in ghettos in Eastern Europe and in German concentration camps. Wikipedia describes the consequences of this gesture of humility (cf. https://en.wikipedia.org/wiki/Kniefall_von_Warschau; last accessed November 28, 2019):

While at the time, positive reactions may have been limited, his show of humility was a small but vital step in bridging the gaps World War II had left between Germany and Eastern Europe. In historical terms, Brandt gained much renown for this act, and it is thought to be one of the reasons he received the Nobel Peace Prize in 1971.

Obviously, the treatment of European immigrants during the time of the *Estado Novo* can by no means be compared to the horrible history of the stolen generations in Australia and, much less, to the atrocities committed by Germans during World War II. However, some reconciling words would probably be very welcomed by the descendants of the people whose linguistic rights were so severely infringed upon. Much more important, however, would be a *sorry speech* directed to those migrants who did not come to Brazil voluntarily and who are normally not considered an allochthonous group. The descendants of these migrants have already lost their heritage languages, but they still wait for a public reflection on their (past) mistreatments. The history of enslaved Africans, be it in Brazil, in the United States, or in the Caribbean, qualify as one of the most outrageous crimes against humanity. It is about time that the countries in which slavery was practiced acknowledge these crimes and realize that their wealth largely stems from centuries of forced and, until today, unpaid labor.

References

- BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BOURDIEU, P. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- Closing the Gap . Prime Minister's Report 2017 <<https://www.niaa.gov.au/sites/default/files/reports/closing-the-gap-2017/appreciating-our-national-culture.html>; last accessed November 28, 2019>.
- DOVALIL, V. Language management theory as a basis for the dynamic concept of EU language law. *Current Issues in Language Planning*, v. 16, n. 4, pp. 360-377, 2015.
- FISHMAN, J. A. What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 11, pp. 5-36, 1990.
- HAMEL, R. E. Language conflict and language shift: a sociolinguistic framework for linguistic human rights. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 127, pp. 105-134, 1997.
- HOBSBAWM, E. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- KAUFMANN, G. Language maintenance and reversing language shift. In: Ulrich Ammon; Norbert Dittmar; Klaus Mattheier, and Peter Trudgill (eds.). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin/New York: de Gruyter, 2006. pp. 2431-2442.
- KAUFMANN, G. The verb cluster in Mennonite Low German: a new approach to an old topic. *Linguistische Berichte*, v. 210, pp. 147-207, 2007.
- KAUFMANN, G. Falar espanhol or hablar portugués: attitudes and linguistic behavior on the Brazilian-Uruguayan and Brazilian-Argentinean border. *Romanistisches Jahrbuch*, v. 60, pp. 276-317, 2010.
- KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística. In: Mello, Heliana, Cléo Altenhofen, and Tommaso Raso (eds.). *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. pp. 121-137.

- KAUFMANN, G. Rare phenomema revealing basic syntactic mechanisms: the case of unexpected verb-object-sequences in Mennonite Low German. In: Adli, Aria, Marco García García, and Göz Kaufmann (eds.). *Variation in Language: System- and Usage-based Approaches*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 2015. pp. 113–146.
- KAUFMANN, G. „Sorvete und Tema is nich Dütsch“: Zur lexikalischen Integration von Entlehnungen in drei deutschen Varietäten Südbrasilien. In: Eller-Wildfeuer, Nicole, Péter Maitz, and Alfred Wildfeuer (eds.). *Sprachkontaktforschung – explanativ*. Stuttgart: Steiner, 2017. pp. 260–307.
- KAUFMANN, G. Mennonitenplautdietsch in Nord- und Südamerika (MEND). In: IDS (ed.). *Archiv für Gesprochenes Deutsch* <http://agd.ids-mannheim.de/MEND_extern.shtml>, 2018a.
- KAUFMANN, G. Relative markers in Mennonite Low German: their forms and functions. In: Speyer, Augustin and Philipp Rauth (eds.). *Syntax aus Saarbrücker Sicht 2: Beiträge der SaRDiS-Tagung zur Dialektsyntax*. Stuttgart: Steiner, 2018b. pp. 109–148.
- KAUFMANN, G. Attitudes and language behavior at the Brazilian-Uruguayan border. In: Núñez-Méndez, Eva (ed.). *Biculturalism and Spanish in Contact: Sociolinguistic Case Studies*. London: Routledge, 2019. pp. 69–91.
- KAUFMANN, G. (in preparation). ‘In the thick of the fight: scope rivalry in past counterfactuals of Pomerano.’
- MATTHEIER, K. J. Theorie der Sprachinsel: Voraussetzungen und Strukturierungen. In: Berend, Nina and Klaus J. Mattheier (eds.). *Sprachinselforschung: Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt/Main: Lang, 1994. pp. 333–348.
- MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Malden/MS: Blackwell, 2003.
- NOYCE, P. *Rabbit Proof Fence* (movie), 2002.
- PUPP SPINASSÉ, K. Das brasilianische Hunsrückische: Soziolinguistische Aspekte einer durch Sprachkontakt geprägten Minderheitensprache. In: Lenz, Alexandra N. (ed.). *German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung*. Göttingen: V & R Unipress, 2016. pp. 81–102.
- ŞAMDERELI, Y.; ŞAMDERELI, N. *Alemanya – Willkommen in Deutschland* (movie), 2011.
- URBAN, T. *Schwarze Adler, weiße Adler: Deutsche und polnische Fußballer im Räderwerk der Politik*. Göttingen: Die Werkstatt, 2011.
- ZILLES, R. *Walachai* (documentary), 2009.

Recebido em: 05/12/19

Aceito em: 09/12/19

