

**MINKA B. PICKBRENNER**

**O ACESSO LEXICAL EM MULTILÍNGUES INGLÊS (L2) E  
ALEMÃO (L3) NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS  
TIPOLOGICAMENTE SIMILARES**

**PORTO ALEGRE  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: PSICOLINGUÍSTICA**

**O ACESSO LEXICAL EM MULTILÍNGUES INGLÊS (L2) E  
ALEMÃO (L3) NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS  
TIPOLOGICAMENTE SIMILARES**

**MINKA B. PICKBRENNER**

**ORIENTADORA: PROFa. Dra. INGRID FINGER**

**COORIENTADORA: PROFa. Dra. ANA BEATRIZ ARÊAS DA LUZ FONTES**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Linha de Pesquisa Psicolinguística, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2017**

## CIP - Catalogação na Publicação

Pickbrenner, Minka Beate

O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares / Minka Beate Pickbrenner.

-- 2017.  
190 f.

Orientadora: Ingrid Finger.

Coorientadora: Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. interação interlinguística. 2. alemão como L3. 3. plurilinguismo. 4. acesso lexical. 5. efeitos de facilitação cognata. I. Finger, Ingrid, orient. II. Fontes, Ana Beatriz Arêas da Luz, coorient. III. Título.

Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.

(Frank Harris)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Profa. Dra. Finger, pela confiança depositada em mim e pelo exemplo de pessoa e de profissional competente que é, e à minha coorientadora, Profa. Dra. Ana B. Arêas da Luz Fontes, pela competência, generosidade e disponibilidade.

Em especial, ao meu marido, Paulo Radünz, pelo incentivo, companheirismo e entendimento de minha inevitável ausência em vários momentos! Esse apoio durante toda a caminhada foi fundamental para que eu chegasse até aqui!

À Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé, docente do Setor de Alemão do Departamento de Línguas Modernas do IL(UFRGS) e coordenadora pedagógica do Nele, bem como à Profa. Ana Paula Spier Brum, coordenadora pedagógica da Acele, por terem oportunizado minha visita às turmas de alemão de cada instituição para o recrutamento da amostra que compôs o estudo empírico.

À Profa. Janice Mayer, por ter me recebido com a mesma calma, educação e solicitude por 16 vezes, nas visitas a cada turma de alemão na Acele.

À minha *teacher* Luciane Oliveira, pelos ensinamentos e pelo grande incentivo na etapa anterior ao ingresso no doutorado.

Um “muito obrigado” especial à então Diretora de meu Departamento (DFE/SDECT-RS), Sandra Ferreira. Seu apoio, incentivo e confiança foram substanciais para que essa trajetória pudesse ser realizada. *Vielen Dank, Sandra!*

Aos colegas de Departamento, em especial às amigas Caroline, Guiomar, Márcia, Marleni e Silvia, pelo incentivo, apoio e conversas. Um *Danke schön!* à colega Astrid Schünemann pela ajuda prestada nas leituras em inglês e pelas longas conversas a respeito da cultura e língua alemã.

Aos 108 voluntários que participaram de meu estudo empírico, pela participação, que foi essencial para o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas nas disciplinas do PPG, pela troca de experiências e coleguismo, em especial ao colega Prof. Sandro Fonseca, pela solicitude e generosidade.

À Bárbara Corsetti, pela disponibilidade, compreensão e profissionalismo. Seu apoio alicerçou e fortaleceu minha caminhada.

À minha mãe (*in memoriam*), pelas lembranças de dedicação, carinho e amor que estarão sempre presentes! Saudade infinita.

Ao meu pai e aos meus avós paternos, por terem trazido a língua e a cultura alemã para a minha vida, contribuindo de forma determinante para a escolha de minha profissão e formação acadêmica.

Ao meu irmão, Ingo (*in memoriam*), que estaria certamente muito feliz e orgulhoso da “mana”, pela conclusão desta etapa de vida tão importante.

À minha irmã, Karine, à minha cunhada, Nani, e ao meu sobrinho, Daniel.

À minha sogra, Da. Luiza, pelo zelo, palavras carinhosas, orações e desejos constantes e sinceros: “Tudo vai dar certo!”.

Às queridas Emili, Pamela e Paula, aos meus cunhados, Caco, Nara, Neco e Cynthia, e à tia Clélia, por todas as palavras de apoio, amor e carinho, e pelos momentos felizes que vivenciamos juntos, desde que passei a fazer parte dessa família!

À animada e descontraída turma, carinhosamente chamada de “Família Buscapé”, que se constituiu como uma família do coração, pelo apoio diário!

Às amigas de longa data, Lara, Luciane Fraga, Luciane Leipnitz, Onilda e Salomar, pela amizade, torcida e incentivo durante esses anos, regados de muitas conversas, risadas e momentos de descontração.

E a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, expressando palavras positivas, incentivo e apoio: obrigada!

## RESUMO

O presente estudo, com foco de investigação na interação interlinguística no processamento de terceira língua, teve como objetivo geral investigar efeitos de interação interlinguística no acesso lexical de multilíngues da língua-alvo alemão (L3), sendo o inglês sua primeira língua estrangeira (L2) e o português brasileiro, sua LM (L1), em uma tarefa de reconhecimento de palavras na L3. Os conceitos e princípios que orientam os estudos acerca da aquisição de línguas estrangeiras (LEs), bilinguismo/plurilinguismo e processamento de segunda língua, sob uma perspectiva psicolinguística, forneceram os subsídios necessários para a condução da pesquisa. Nesse contexto, buscou-se averiguar possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de 160 palavras em alemão, na realização de tarefa de decisão lexical. Esperava-se obter um efeito de facilitação cognata entre a primeira LE (inglês) no processamento da língua-alvo (L3, alemão), verificado através de menor tempo de reação e menor percentual de erros no reconhecimento de estímulos da língua-alvo (L3) que são cognatos com a língua não alvo (L2), em comparação com palavras controle e pseudopalavras. A análise dos resultados não demonstrou efeitos significativos de facilitação cognata no reconhecimento dos estímulos em alemão. Embora a hipótese não tenha sido confirmada estatisticamente, entretanto, os resultados obtidos nas análises evidenciaram a existência de coativação interlinguística no desempenho da tarefa e reforçaram a hipótese da não seletividade no processamento lexical bilíngue/multilíngue. Um aspecto importante da análise diz respeito ao perfil dos falantes multilíngues que participaram do experimento, multilíngues brasileiros com conhecimento de mais línguas, inseridos em um contexto específico de aprendizagem e uso das mesmas. A ausência de informações sobre a importância do uso consciente de conhecimentos prévios do inglês como instrumento facilitador na fase inicial de contato com a língua alemã também pode ter sido um fator que exerceu influência nas respostas dos participantes durante a realização da tarefa de reconhecimento lexical. Além de contemplar a relação interlinguística do português do Brasil, com duas línguas estrangeiras tipologicamente similares em dois campos de estudo que se encontram ainda em estágios muito incipientes no país, plurilinguismo e processamento de segunda língua, a presente pesquisa pode, ainda, servir de auxílio no desenvolvimento de trabalhos que visem a qualificar a aquisição da L3 em ambientes de instrução plurilíngue, considerando-se especificidades do cenário multilíngue brasileiro.

Palavras-chave: Interação interlinguística. Alemão como L3. Plurilinguismo. Acesso lexical. Efeitos de facilitação cognata.

## **ABSTRACT**

The present study focuses on interlingual interaction in third language processing. The main objective was to investigate the effects of interlingual interaction during lexical access in a group of multilingual learners of German (L3), who speak English as their first foreign language (L2) and Brazilian Portuguese as their mother language (L1) in a word recognition task in the L3. The concepts and principles that guide studies about foreign language acquisition (FLA), bilingualism/plurilingualism and second language processing, from a psycholinguistic perspective, provided the necessary theoretical background for the study. Within this context, this study investigated possible cognate effects between English as an L2 and German as an L3 in the recognition of 160 words in German in a lexical decision task. An English cognate facilitation effect in the processing of German was expected to be found. The hypothesis predicted both lower reaction times (RT) and lower percentage of errors (PE) in the recognition of German words that are cognates with English, in comparison to control words and pseudowords. The analysis revealed no statistically significant cognate effect, but the data suggested interlinguistic coactivation and were interpreted as evidence for the non-selective hypothesis in bilingual/multilingual lexical processing. An important finding of the study is related to the profile of the participants, Brazilian multilinguals who have a particular language history experience. The little awareness regarding the importance of previous knowledge of English in the beginning process of learning German may have been an intervening factor in the participants's behavior in the experimental task. In addition to contemplating the interlanguage relationship of Brazilian Portuguese with two typologically similar foreign languages in two fields of study that are still in very early stages in the country, plurilingualism and second language processing, the present study may also serve as an aid to develop studies that aim to qualify the acquisition of L3 in plurilingual instruction environments, considering the specificities of the Brazilian multilingual scenario.

**Key words:** Interlinguistic interaction. German as an L3. Plurilingualism. Lexical access. Cognate facilitation effects.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> A Hipótese do Modo da Linguagem .....	31
<b>Figura 2:</b> O Modelo de Controle Inibitório .....	40
<b>Figura 3:</b> O Modelo Blincs para a Compreensão da Fala Bilíngue .....	51
<b>Figura 4:</b> O Modelo Interativo Bilíngue de Acesso Lexical – Bimola .....	53
<b>Figura 5:</b> O Modelo Bilíngue de Ativação Interativa – BIA .....	55
<b>Figura 6:</b> O Modelo BIA Revisado – BIA+ .....	62
<b>Figura 7:</b> Hipótese da Seleção Específica da Linguagem .....	72
<b>Figura 8:</b> Hipótese da Seleção Não Específica da linguagem .....	73

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Modelos hierárquicos de representação e organização do léxico bilíngue .....	45
<b>Quadro 2:</b> A palavra “inverno” nas sete línguas germânicas contempladas no <i>EuroComGerm</i> .....	88
<b>Quadro 3:</b> Princípios norteadores e direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento preconizados na BNCC .....	99
<b>Quadro 4:</b> Questionário de informações pessoais e de histórico de linguagem .....	112
<b>Quadro 5:</b> Recorte da tarefa utilizada em estudo anterior para a seleção das 40 palavras cognatas que compuseram o estudo empírico .....	114
<b>Quadro 6:</b> Exemplos de palavras cognatas que compuseram a lista de estímulos da tarefa de reconhecimento lexical .....	115
<b>Quadro 7:</b> Exemplos de palavras não cognatas que compuseram a lista de estímulos da tarefa de reconhecimento lexical .....	116
<b>Quadro 8:</b> Exemplos de pseudopalavras que compuseram a lista de estímulos da tarefa de reconhecimento lexical .....	117
<b>Quadro 9:</b> Níveis de proficiência em LE correspondentes ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) .....	122
<b>Quadro 10:</b> Dados da amostra recrutada na instituição de ensino A .....	123
<b>Quadro 11:</b> Dados da amostra recrutada na instituição de ensino B .....	124
<b>Quadro 12:</b> Dados da amostra recrutada na instituição de ensino C .....	125
<b>Quadro 13:</b> Sujeitos indicados por professores particulares de alemão .....	126
<b>Quadro 14:</b> Níveis de proficiência da amostra final .....	135
<b>Quadro 15:</b> Dados sobre a amostra: grupos GALL3 e GALL4 .....	136
<b>Quadro 16:</b> Autoavaliação do nível de proficiência em leitura em inglês (L2) nos grupos GALL3 e GALL4 .....	137
<b>Quadro 17:</b> LE em que os participantes afirmaram sentir mais confiança ao ler, compreender, escrever e falar .....	138

<b>Quadro 18:</b> Contextos de uso de LEs, número de participantes que realizaram a atividade com o uso do alemão e média de frequência de uso da língua para cada atividade .....	146
<b>Quadro 19:</b> Dados dos participantes do GALL3 que afirmaram ter aprendido alemão em casa .....	160
<b>Quadro 20:</b> Dados dos participantes do GALL4 que afirmaram ter aprendido alemão em casa .....	160
<b>Quadro 21:</b> Contextos familiares de uso da língua alemã por participantes do GALL3 que afirmaram ter aprendido alemão em casa e frequência de uso da língua para cada atividade .....	161
<b>Quadro 22:</b> Contextos familiares de uso da língua alemã por participantes do GALL4 que afirmaram ter aprendido alemão em casa e frequência de uso da língua para cada atividade .....	162
<b>Quadro 23:</b> Dados de dois participantes do GALL3 que afirmaram não ter aprendido alemão em casa, porém nasceram no interior do RS e fazem uso da língua alemã em contexto familiar .....	164
<b>Quadro 24:</b> Contextos familiares de uso da língua alemã pelos sujeitos 19 e 74 (GALL3) e frequência de uso da língua para cada atividade .....	164

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Palavras cognatas e não cognatas: frequência e tamanho dos estímulos selecionados nas duas condições .....	116
<b>Tabela 2:</b> Tempo de reação (TR) e percentual de erros nas condições palavra e pseudapalavra nos grupos GALL3 e GALL4 .....	139
<b>Tabela 3:</b> Médias de tempo de reação (TR) e de percentual de erros nas condições cognatas e não cognatas nos grupos GALL3 e GALL4 .....	142
<b>Tabela 4:</b> Médias de tempo de reação (TR) e de percentual de erros nas condições cognatas e não cognatas dos participantes que afirmaram ter aprendido alemão em casa: GALL3 e GALL4 .....	163
<b>Tabela 5:</b> Médias de tempo de reação (TR) e de percentual de erros dos sujeitos 19 e 74 (GALL3) nas condições cognatas e não cognatas .....	165

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BIA:** O Modelo Bilíngue de Ativação Interativa (*The Bilingual Interactive Activation Model*)
- BIA+:** O Modelo BIA Revisado (*The Bilingual Interactive Plus Model*)
- Bimola:** O Modelo Interativo Bilíngue de Acesso Lexical (*The Bilingual Interactive Model of Lexical Access*)
- Blincs:** O Modelo para Compreensão da Fala Bilíngue (*The Bilingual Language Interaction Network for Comprehension of Speech*)
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CAp:** Colégio de Aplicação UFRGS
- Conae:** Conferência Nacional de Educação
- DCNEB:** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- ECML:** Centro Europeu para Línguas Modernas do Conselho da Europa (*European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*)
- EU:** União Europeia
- Frepa:** Quadro de Referência para Abordagens Plurais a Línguas e Culturas (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*)
- GALL3:** grupo de participantes do estudo empírico que tem alemão como segunda língua estrangeira (L3)
- GALL4:** grupo de participantes do estudo empírico que tem alemão como terceira língua estrangeira (L4)
- IC:** O Modelo de Controle Inibitório (*The Inhibitory Control Model*)
- L1:** primeira língua
- L2:** segunda língua/primeira língua estrangeira
- L3:** terceira língua/segunda língua estrangeira
- L4:** quarta língua/terceira língua estrangeira
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LE:** língua estrangeira

**LM:** língua materna

**Ln/Lx:** outra LE aprendida após a aquisição da L3 ou da L4

**MHR:** O Modelo Hierárquico Revisto (*The Revised Hierarchical Model*)

**PEIBF:** Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**QECR:** Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TR:** tempo de reação/tempo de resposta

**UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 O PROCESSAMENTO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)</b> .....	26
1.1 MODELOS GERAIS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO BILÍNGUE .....	31
1.1.1 A HIPÓTESE DO MODO DA LINGUAGEM.....	31
1.1.2 O MODELO DE CONTROLE INIBITÓRIO – <i>THE INHIBITORY CONTROL MODEL (IC)</i> .....	40
1.2 MODELOS DE REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM.....	44
1.3. MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM.....	50
1.3.1 O MODELO PARA A COMPREENSÃO DA FALA BILÍNGUE – <i>THE BILINGUAL LANGUAGE INTERACTION NETWORK FOR COMPREHENSION OF SPEECH (BLINCS)</i> .....	50
1.3.2 O MODELO INTERATIVO BILÍNGUE DE ACESSO LEXICAL – <i>THE BILINGUAL INTERACTIVE MODEL OF LEXICAL ACCESS (BIMOLA)</i> .....	52
1.3.3 O MODELO BILÍNGUE DE ATIVAÇÃO INTERATIVA – <i>THE BILINGUAL INTERACTIVE ACTIVATION MODEL (BIA)</i> .....	54
1.3.4 O MODELO BILÍNGUE DE ATIVAÇÃO INTERATIVA REVISADO – <i>THE BILINGUAL INTERACTIVE PLUS MODEL (BIA+)</i> .....	61
1.4 MODELOS DE PRODUÇÃO DE PALAVRAS .....	71

<b>2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EUROPA E NO BRASIL .....</b>	<b>79</b>
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO EUROPEU.....	79
2.1.1 O CONSELHO DA EUROPA E O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR).....	80
2.1.2 NOÇÕES DE MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO SEGUNDO O CONSELHO DA EUROPA ...	81
2.1.3 ABORDAGENS PLURILÍNGUES NO CONTEXTO ESCOLAR EUROPEU .....	84
2.1.4 PROJETO <i>EUROCOMGERM</i> .....	87
2.1.5 O CONCEITO DE PLURILINGUISMO QUE FUNDAMENTA A DIDÁTICA DE LÍNGUAS TERCIÁRIAS.....	90
2.1.6 PROJETO “PLURILINGUISMO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA TERCIÁRIA – ALEMÃO APÓS INGLÊS” .....	91
2.1.7 O TRATAMENTO DA TRANSFERÊNCIA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS TERCIÁRIAS .....	95
2.2 BASE NACIONAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – BNCC: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS .....	97
2.2.1 ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ÁREAS DO CONHECIMENTO NA BASE NACIONAL CURRICULAR.....	100
2.2.2 O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL CURRICULAR.....	101
2.2.3 O COMPONENTE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	103
2.2.4 O COMPONENTE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO MÉDIO .....	104
2.2.5 A ABORDAGEM PLURILÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LÊS) NO BRASIL: TEORIA <i>VERSUS</i> PRÁTICA .....	106



<b>3 MÉTODO</b> .....	109
3.1 OBJETIVOS .....	109
3.1.1 OBJETIVO GERAL .....	109
3.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO .....	109
3.2 HIPÓTESE .....	109
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....	110
3.4 TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL .....	112
3.4.1 SELEÇÃO DAS PALAVRAS COGNATAS .....	113
3.4.2 SELEÇÃO DAS PALAVRAS NÃO COGNATAS .....	115
3.4.3 SELEÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS .....	117
3.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO EMPÍRICO .....	117
3.5.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA: PRIMEIRA ETAPA .....	120
3.6 APLICAÇÃO DA TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL .....	127
3.7 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA FINAL .....	132
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	134
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS .....	134
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS .....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	173

<b>ANEXOS</b> .....	180
<b>Anexo 1:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	181
<b>Anexo 2:</b> Questionário de informações pessoais e de histórico de linguagem .....	183
<b>Anexo 3:</b> Lista das 40 palavras cognatas que integram a tarefa de decisão lexical e seus equivalentes em inglês e português.....	188
<b>Anexo 4:</b> Lista das 40 palavras não cognatas que integram a tarefa de decisão lexical e seus equivalentes em inglês e português.....	189
<b>Anexo 5:</b> Lista das 80 pseudopalavras que integram a tarefa de decisão lexical.....	190

## INTRODUÇÃO

A exemplo do que há décadas vem ocorrendo no meio acadêmico mundial, existem no Brasil diversos estudos que se ocupam da aquisição de língua estrangeira (doravante LE), em que, entre outros focos de interesse, são investigadas as relações entre a primeira língua/língua materna (doravante, L1) e a segunda língua (doravante, L2), seu modo de interação em indivíduos bilíngues, bem como as influências e os resultados provenientes do contato entre dois sistemas linguísticos distintos. No cenário linguístico europeu, e em países como o Canadá e os Estados Unidos, onde a convivência entre pessoas de diferentes países, línguas e culturas é muito presente e intensa, os estudos e discussões em torno da aquisição de duas ou mais LEs têm sido, nas últimas décadas, objeto de interesse e investigação para vários estudiosos da área (GROSJEAN, 1985, 1999; HUFSEIN, 1991, 1994, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; BIALYSTOCK, 2009; KROLL; BIALYSTOK, 2013, entre outros). Embora existam diferentes posicionamentos e tendências distintas na pesquisa sobre o tema, descobertas no campo da aquisição, uso e processamento de duas ou mais línguas têm contribuído para fornecer um melhor entendimento sobre o fenômeno (KROLL; BIALYSTOK, 2013).

Conforme Finger et al. (2016), em vários estudos<sup>1</sup> que abordam as diferenças entre a aquisição e o uso de duas línguas e de mais de duas línguas por falantes bilíngues e multilíngues respectivamente, experiências linguísticas distintas e uma diversidade temporal no processo de aquisição da(s) língua(s), entre outros fatores, têm sido destacadas como algumas das diferenças principais nos dois processos. No Brasil, pesquisas acerca da aquisição, uso e processamento de uma terceira língua (doravante, L3), bem como influências da LM e da L2 no processo de aprendizagem da L3, são ainda muito recentes e exíguas.

O tema, bastante abrangente, comporta diferentes dimensões de análise, envolvendo aspectos (a) político-linguísticos, (b) cognitivos, (c) psicolinguísticos e neurolinguísticos, (d) socioculturais e (e) didático-pedagógicos que, embora interligados, elegem objetos de interesse distintos. Dentre as diferentes perspectivas, a Psicolinguística, ciência que ainda carece muito de estudos mais aprofundados no Brasil, compõe o escopo deste trabalho de pesquisa.

A área da Psicolinguística interessa-se por todo e qualquer processo relacionado à comunicação humana que seja perpassado pelo uso da linguagem, pesquisando a compreensão,

---

<sup>1</sup> Como exemplo, os autores (FINGER et al., 2016) citam Cenoz e Jessner (2000), Herdina e Jessner (2002), e Cenoz (2003).

aquisição e produção da(s) língua(s) nas formas oral, escrita e sinalizada. Nesse profuso campo de investigação, parte significativa dos estudos aborda a linguagem em bilíngues e multilíngues (FINGER et al., 2016).

No cenário linguístico brasileiro, regionalmente marcado e, portanto, bastante heterogêneo, são estabelecidas relações entre a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s), que obedecem a realidades linguísticas peculiares. O campo a ser explorado nessa área é muito vasto, pois comporta vários e distintos contextos de uso da LM e de outras línguas, adquiridas de forma natural ou através de instrução explícita. Para o desenvolvimento do presente estudo, os conceitos de bilinguismo-plurilinguismo<sup>2</sup> e bilíngue-plurilíngue/multilíngue<sup>3</sup> que permeiam a pesquisa são assim definidos: (1) bilinguismo: traduz-se como a habilidade de usar duas línguas; e (2) plurilinguismo: capacidade de fazer uso de mais de duas línguas. Por conseguinte, (1a) indivíduos bilíngues são aqueles que fazem uso de duas línguas; já (2a) o sujeito plurilíngue/multilíngue utiliza mais de duas línguas. Em estudos envolvendo aprendizes bilíngues e/ou multilíngues, segundo Cenoz (2003, p. 72), “a sucessividade temporal na aquisição das línguas (aprendidas simultânea ou consecutivamente), o contexto de aquisição da língua (se de forma natural ou via instrução), a idade da aquisição e o uso das línguas são fatores importantes que devem ser levados em conta. Somam-se a esses fatores, aspectos tradicionalmente associados a esse tipo de pesquisa: o *status* das línguas envolvidas, o grau de bilinguismo e o tipo de bilinguismo apresentado pelos aprendizes ao aprenderem a terceira língua”. Finger (2015) reforça esse conceito ao salientar que, diferentemente da concepção de que bilíngues “são dois monolíngues em uma só pessoa” (FINGER, 2015, p.158), hoje existe a consciência de que bilíngues/multilíngues possuem níveis de proficiência e acervos linguísticos distintos nas línguas que conhecem. Ressaltando ainda que a etapa da vida em que estas são aprendidas, a quantidade e o tipo de exposição, os propósitos e a convivência com outros falantes dessa(s) língua(s) influenciam o nível de proficiência dos bilíngues/multilíngues. O que pode variar ao longo dos anos, uma vez que está em estreito vínculo com o uso que se faz das línguas em cada fase da vida. Observa-se, assim, que cada contexto de aprendizagem e de

---

<sup>2</sup> Emprega-se aqui o termo plurilinguismo, com o propósito de diferenciá-lo do termo multilinguismo. Em conformidade com os conceitos adotados pelo Conselho da Europa (disponível em: <http://www.coe.int/en/web/portal/home>; acesso em: 10 nov. 2016), descritos ao longo do trabalho, compreende-se multilinguismo como a coexistência de diferentes línguas em dado contexto geográfico, ao passo que o termo plurilinguismo, conforme descrito no corpo do texto, remete ao indivíduo e sua experiência com mais línguas e culturas, ou seja, as LEs que integram diferentes culturas, com as quais esse indivíduo tem/está em contato.

<sup>3</sup> Não se faz distinção entre os termos multilíngue e plurilíngue, visto que vários autores, alguns referidos ao longo deste trabalho, utilizam o termo multilíngue ao aludirem a aprendizes e/ou indivíduos que fazem uso de duas ou mais línguas.

uso, bem como as próprias línguas que estão envolvidas e relacionadas nessa “rede linguística”, deve ser considerado, o que constitui um amplo objeto de investigação.

Nesse vasto campo de pesquisa, também deve ser levado em conta o posto de “língua internacional” atribuído ao inglês desde meados do século passado. Crystal (2002) observa que as áreas em que a língua inglesa assumiu um papel de destaque nas últimas décadas, como na política internacional, indústria fonográfica, ciências e tecnologia, entre outras, evidenciam seu *status* de “língua global” (CRYSTAL, 2002, p.16). Embora o mandarim, por exemplo, seja falado por mais pessoas como L1, o inglês se sobressai como a língua mais presente em nível mundial pelo número de indivíduos que a elegem como L2 ou primeira LE. Esse fato também se aplica ao Brasil, onde o inglês é habitualmente adquirido como primeira língua estrangeira. Seu posto de língua global está refletido no número de interessados em adquirir conhecimentos do inglês para fins pessoais, acadêmicos e profissionais em todo o país.

A presente pesquisa tem como foco de investigação o uso da linguagem por plurilíngues no âmbito da Psicolinguística. Os estudos psicolinguísticos envolvendo multilíngues desenvolvidos no Brasil, embora diversos no tocante ao tipo de investigação, são ainda bastante escassos, como já mencionado, e revelam uma lacuna que necessita ser preenchida. Já os estudos neurolinguísticos, com o emprego de técnicas de neuroimagem<sup>4</sup>, são ainda mais raros, devido à falta de recursos financeiros dos centros de pesquisa brasileiros<sup>5</sup> para a aquisição dos equipamentos necessários à realização desse tipo de investigação., O que viabiliza, assim, o desenvolvimento de pesquisas de cunho empírico-experimental que lançam mão de técnicas específicas de investigação do processamento da linguagem. Tamanha exiguidade evidencia a importância de mencionar trabalhos desenvolvidos aqui: Blank e Zimmer (2009, 2011); Blank e Bandeira (2011); Blank (2013); Zimmer e Alves (2014); Preuss, Arêas da Luz Fontes e Finger (2015); Pickbrenner e Finger (2015); Finger (2015); Finger, Alves, Arêas da Luz Fontes e Preuss (2016); e Barcelos (2016). Alguns desses estudos foram conduzidos por pesquisadores que integram o Laboratório de Bilinguismo e Cognição (Labico<sup>6</sup>), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este conduz

---

<sup>4</sup> Exemplo de uma técnica de neuroimagem bastante usada: RMF (ressonância magnética funcional), que possibilita a investigação das atividades do cérebro em tempo real (BUCHWEITZ; TEIXEIRA, 2015).

<sup>5</sup> Desde 2009, existe em Porto Alegre (RS) o Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul (PUCRS/InsCer: [http://inscer.pucrs.br/?lang=pt\\_br](http://inscer.pucrs.br/?lang=pt_br)), que tem como um de seus principais objetivos associar a tecnologia de ponta e a pesquisa aplicada. Conta com professores da PUCRS, que conduzem projetos de pesquisa para, segundo o instituto, estabelecer um elo constante entre a pesquisa e a assistência médica.

<sup>6</sup> As informações sobre o laboratório foram pesquisadas no *site* do Labico. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/labico/>. Acesso em: 6 mar. 2017.

pesquisas experimentais em Processamento da Linguagem e Processamento Cognitivo, envolvendo a língua materna, o bilinguismo e o plurilinguismo.

Em razão da escassez de estudos nesse âmbito e da necessidade de se desenvolver trabalhos que atentem para as especificidades do processamento do português brasileiro em relação a outras línguas à luz dos estudos psicolinguísticos, elege-se este campo como tema desta pesquisa, em que as línguas envolvidas são o português brasileiro (L1), o inglês (L2) e o alemão (L3).

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar efeitos de interação interlinguística no acesso lexical da terceira língua por multilíngues com alemão como L3 (níveis incipientes), inglês como L2 e português brasileiro como L1, em uma tarefa de reconhecimento de palavras em alemão (L3). A escolha da língua alemã como L3 se deve ao fato de a pesquisadora ter trabalhado durante vários anos como professora de alemão. Sua experiência, adquirida ao longo dos anos, foi essencial para que fosse construída uma percepção mais clara a respeito das reais necessidades, dificuldades e habilidades desenvolvidas pelos aprendizes de LE durante seu processo de aquisição do alemão. Assim como a forma diferenciada pela qual se processa a aquisição da língua alemã em indivíduos que só têm conhecimentos de sua L1 português; em relação a aprendizes brasileiros que já têm conhecimentos de inglês como primeira LE; ou, ainda, em relação a aprendizes de alemão L4 com L1 português, L2 espanhol e L3 inglês, entre tantos outros perfis. Em meio a realidades e propósitos distintos, uma postura dos aprendizes em relação à aquisição da língua alemã, observada pela pesquisadora/professora, foi comum à grande maioria dos alunos nos estágios iniciais de aprendizagem da mesma: de que o caminho a ser percorrido para aprender alemão seria, inevitavelmente, árduo e penoso, por se tratar de uma língua “demasiadamente difícil”.

Ao frequentar uma disciplina no âmbito da Psicolinguística, o foco de interesse da pesquisadora se voltou a temas relacionados ao processamento de segunda/terceira língua e à busca de um maior entendimento a respeito de como o léxico multilíngue se estrutura e se organiza no cérebro/mente humana. Questões como “de que maneira se dá a representação das línguas na mente e no cérebro humano?” e “o que ocorre dentro do cérebro de um indivíduo quando este acessa uma nova língua (alemão) que tem similaridade tipológica com outra LE já conhecida (inglês)?” levaram à elaboração do presente estudo.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivos específicos averiguar possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de palavras em alemão, na realização de uma tarefa de decisão lexical constituída por palavras cognatas em

inglês e alemão, palavras controle (não cognatas) e pseudopalavras.

Acredita-se que este estudo possa trazer contribuições significativas para a pesquisa na área no Brasil. Além de abordar dois campos de estudo que se encontram ainda em estágios muito incipientes no país – o uso da linguagem por multilíngues e o processamento da L3 –, contempla a relação interlínguística do português do Brasil com duas línguas estrangeiras tipologicamente similares, o que confere relevância à pesquisa.

Os resultados deste trabalho, que investiga o processamento lexical de bilíngues/multilíngues, podem, ainda, servir de auxílio no desenvolvimento de estudos no contexto educacional brasileiro que visem a qualificar a prática docente no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. E, mais pontualmente, que possam habilitar a aquisição da L3 em situações de instrução que valorizem a diversidade linguística e fomentem a pluralidade linguística<sup>7</sup>, considerando-se especificidades do contexto multilíngue brasileiro.

Dentro dessa perspectiva, o fomento a ações plurilíngues no ensino/aprendizagem de LEs, segundo a autora, implica também considerar o conhecimento prévio dos falantes de línguas minoritárias, definidas por Altenhofen (2013, p. 94) como “a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem, ou ao lado, de uma língua (majoritária<sup>8</sup>) dominante”. Entre estas, apresenta-se como exemplo o *Hunsrückisch*, uma variedade do alemão como língua de imigração, usada por um grande número de falantes na região Sul, descendentes de imigrantes alemães que se estabeleceram na região, a partir do século XIX. O que confere à realidade linguística local características peculiares. O *Hunsrückisch* é, para muitos indivíduos que têm antepassados alemães, a primeira língua aprendida (LM/L1), e intensamente usada, principalmente no cerne familiar, nos primeiros anos de vida. Na etapa escolar, esta passa, muitas vezes, a “compartilhar” sua relevância com o português, ou passa a ser a L2 dos falantes de *Hunsrückisch*, pelo fato de a última ser a língua mais requerida no contexto educacional. Enfim, em cada comunidade linguística, diversos fatores, como a frequência de uso, a exposição à língua e os propósitos, fatores já mencionados, caracterizam de forma particular o falante bilíngue/plurilíngue e sua interação com as línguas das quais faz uso. Não obstante, tais competências fazem parte do acervo linguístico desses indivíduos, devendo ser consideradas e

---

<sup>7</sup> A diversidade linguística é aqui compreendida como “a coexistência de diferentes”, e a pluralidade linguística, como “a postura de se constituir plural diante da diversidade” (cf. ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17). Esses conceitos são retomados na seção 2.2.5.

<sup>8</sup> Conforme Altenhofen, “a designação *língua minoritária* surge como um contraponto do que é *majoritário*”. Assim, o que não faz parte de uma chamada “língua geral” ocupa um espaço “à margem de” (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

valorizadas como tal. No entanto, conforme Altenhofen (2013), ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se chegue ao efetivo reconhecimento e à concreta inclusão desses conhecimentos nas propostas metodológicas de ensino de línguas. Ao mesmo tempo em que destaca que “todas as línguas, sem exceção, têm seu valor definido pelos usuários e respectivas comunidades de fala, a quem dever ser garantido o direito de uso”, Altenhofen (2013, p. 95) atenta para a escassez de posturas pedagógicas sensíveis ao plurilinguismo no tocante à valorização de especificidades da língua minoritária do aluno, o que define como uma “insensibilidade cultural” (ALTENHOFEN, 2013, p. 100), e cita exemplos concretos: em pesquisas de campo<sup>9</sup>, conforme o pesquisador (op. cit.), informações fornecidas por falantes bilíngues de *Hunsrückisch*-português, pais de indivíduos em fase escolar, apontaram, reiteradamente, que o ambiente escolar, o qual deveria valorizar as competências linguísticas de seus alunos, e aproveitá-las para a aquisição de novos conhecimentos linguísticos, foi justamente o contexto em que seus filhos deixaram de fazer uso do *Hunsrückisch*.

Em face dessa realidade, acredita-se que este estudo pode contribuir no sentido de referir a necessidade e a importância de se desenvolverem abordagens pedagógicas em prol da pluralidade linguística, as quais também contemplem os conhecimentos prévios de *Hunsrückisch* de falantes bilíngues, considerando-se as características e os propósitos próprios de cada comunidade de fala bilíngue/multilíngue.

Apresenta-se, a seguir, a organização da presente tese.

O Capítulo 1 trata de questões que envolvem a pesquisa em torno do processamento da linguagem por bilíngues. São apresentados modelos que descrevem a organização e a representação do léxico na memória bilíngue e as formas de processamento lexical da L2, seguidos de experimentos que investigam as hipóteses preconizadas nos diferentes modelos.

No Capítulo 2 são tratados temas que envolvem o âmbito do ensino/aprendizagem de LEs, em específico os que se referem às políticas-linguísticas vigentes na Europa, expostas no Conselho da Europa, com base nos pressupostos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da constatação de que, tanto na Europa como no Brasil, são defendidas abordagens educacionais de ensino de LEs voltadas ao plurilinguismo. Nesse capítulo também se descrevem práticas e projetos pedagógicos de ensino de LEs desenvolvidos nos contextos

---

<sup>9</sup> Pesquisas de campo realizadas para o projeto ALMA-H – Atlas Linguístico Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: *Hunsrückisch*, projeto do Instituto de Letras/Área de Língua Alemã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Instituto de Romanística, da Christian-Albrechts-Universität de Kiel (CAU, Alemanha). Altenhofen é coordenador do Projeto ALMA-H na UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projalma/>. Acesso em: 6 mar. 2017.



européu e brasileiro, que visam à formação de cidadãos plurilíngues.

O Capítulo 3 descreve o método utilizado para a condução do estudo empírico que integra o presente estudo, em que são especificados os objetivos e é apresentada a hipótese da pesquisa. As seções que compõem o capítulo descrevem, de forma pormenorizada, o experimento conduzido. São apresentados os instrumentos utilizados para a condução do estudo, o processo de recrutamento e constituição da amostra, a seleção dos estímulos que compuseram a atividade e, por fim, é feita a descrição da tarefa de decisão lexical aplicada aos participantes do estudo.

No Capítulo 4, são realizadas a análise estatística e a discussão dos dados obtidos com a condução do experimento, seguidas das considerações, em que são descritas algumas limitações, bem como possíveis contribuições do trabalho. Após esse capítulo, nas Considerações Finais, são descritas algumas limitações, bem como possíveis contribuições do trabalho.

## 1 O PROCESSAMENTO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Até recentemente, a pesquisa acerca do processamento da linguagem tomava os estudos envolvendo o monolinguismo como base teórica e suporte para o desenvolvimento de estudos empíricos, sendo raras as pesquisas que elegiam sujeitos bilíngues como objeto de investigação (FINGER, 2015). A abordagem mudou quando pesquisadores passaram a compreender o fenômeno do bilinguismo a partir de novos ângulos de visão: (a) os bilíngues não foram mais relegados a um grupo restrito de falantes; (b) o bilinguismo passou a ser visto como um fenômeno comum, existente nas mais variadas comunidades linguísticas, em diferentes idades e contextos de uso; (c) passou-se a reconhecer que a pesquisa no campo do bilinguismo pode ser muito profícua, pois fornece dados importantíssimos sobre as interações entre diferentes sistemas linguísticos e sobre os mecanismos neurocognitivos inerentes à aquisição e ao processamento da linguagem. Atualmente (FINGER, 2015; KROLL; GERFEN; DUSSIAS, 2008), a pesquisa que envolve processamento de L2 possui três níveis distintos de análise: (1) o reconhecimento e a produção de palavras; (2) o processamento da percepção e produção de sons; e (3) o processamento de frases, sendo a preocupação em torno de como se apresenta a estrutura da memória bilíngue objeto de interesse de estudiosos na área.

Conforme Tokowicz (2015), uma das discussões centrais no estudo do processamento de L2 gira em torno das seguintes questões: (1) “O indivíduo bilíngue pode efetivamente desligar (*turn off*) uma língua e funcionar como monolíngue?”; (2) “Que fatores contribuiriam para que alternativas de ambas as línguas fossem consideradas?”. A autora (op cit.) afirma que hoje em dia há um crescente consenso entre os estudiosos no sentido de defender que, ao menos sob algumas circunstâncias, os bilíngues não “desligam” a língua que não está sendo usada, mesmo quando somente uma delas está sendo requerida. O que seria um indicativo da existência de competição entre as línguas do bilíngue durante o processamento da língua-alvo (COLOMÉ, 2001; COSTA et al., 2000). Os efeitos resultantes dessa competição têm demonstrado, em diferentes tipos de estudo<sup>10</sup>, a ativação das duas línguas, língua-alvo e língua não alvo, mesmo quando os indivíduos bilíngues têm a intenção de usar somente a primeira. Durante o processo de seleção lexical, a língua não alvo interferiria no desempenho da língua-alvo por meio da ativação de informações. O fenômeno, perceptível durante a leitura, compreensão e produção da fala em crianças e adultos bilíngues, precoces ou tardios, com menor ou maior nível de

---

<sup>10</sup> Estudos comportamentais, de neuroimagem e eletrofisiológicos (WU; THIERRY apud FINGER, 2015, p. 160).

proficiência nas diferentes línguas analisadas, chamado de ativação interlinguística, interação interlinguística, ativação simultânea ou, ainda, ativação paralela, parece “apontar na direção de um modelo de acesso lexical não seletivo”. Neste se defende a existência de coativação simultânea das línguas do bilíngue durante o processamento de palavras (reconhecimento e produção) na língua-alvo (FINGER, 2015, p. 161). Existem, contudo, pesquisas envolvendo o processamento de palavras por bilíngues e multilíngues que apresentam evidências a favor da seletividade no processo de acesso lexical, ou seja, em que se postula que somente a língua-alvo do indivíduo é ativada nesse acesso. Isso reforça ainda mais a necessidade de serem realizadas pesquisas na área do processamento da linguagem bilíngue<sup>11</sup>.

Além da discussão envolvendo a ativação das duas línguas no processamento de L2, os pesquisadores têm interesse em entender de que forma as palavras e seus significados estão representados na memória dos indivíduos bilíngues. Tais estudos envolvem questões, como: (1) “As palavras das duas línguas são armazenadas junto ou separadamente?”; (2) “Como estas palavras estão conectadas aos seus significados?”; (3) “Como sua representação influenciaria a forma como são processadas?” (TOKOWICZ, 2015).

A pesquisa em torno do tema conduziu ao desenvolvimento de diversos modelos, cujo foco reside no entendimento da “arquitetura que governa o processamento da linguagem, em que são abordadas as questões centrais relacionadas à natureza da mente/cérebro de indivíduos bilíngues” (TOKOWICZ, 2015, p. 7). Esses modelos têm por finalidade descrever a organização do léxico bilíngue e elucidar de que forma estão representados os dois (ou mais) léxicos na memória de indivíduos que têm conhecimento (e fazem uso) de mais de uma língua além da LM. Além disso, são construídas suposições acerca dos fatores que influenciam o processamento lexical bilíngue. A fim de testar tais suposições, os estudiosos valem-se de diferentes tipos de estímulos e tarefas, aplicados em diversos estudos experimentais (cf. TOKOWICZ, 2015).

Em experimentos que envolvem o processamento da L2, são comumente aplicadas tarefas que têm por objetivo analisar as diferenças no tempo de reação, ou tempo de resposta (doravante, TR) entre os estímulos utilizados. Estas têm como foco de investigação “os processos, mecanismos e procedimentos que são empregados pelos falantes de forma

---

<sup>11</sup> No tocante ao debate em torno da seletividade ou da não seletividade no acesso lexical bilíngue, De Bot (2004) observa que este tem se mostrado relevante em estudos que envolvem multilinguismo e neuroimagem. O objeto de investigação gira em torno da especificidade ou da não especificidade do acesso lexical (ativação paralela de todas as línguas na realização de uma tarefa de decisão lexical, ou acessos separados para cada um dos léxicos das línguas envolvidas).

automática” (FINGER, 2015, p. 163) nos diferentes contextos de emprego das línguas pesquisadas. Para que se possa investigar o processamento automático, tais metodologias mensuram o TR do participante a estímulos linguísticos, em que solicita-se que as respostas sejam fornecidas de forma mais rápida e exata possível. A rapidez no desempenho da tarefa é fundamental para que o participante (falante bilíngue) faça pouco ou nenhum uso de estratégias ou de algum controle resultante de planejamento. Finger (2015) salienta ainda que, além de demandar velocidade, a medida do TR também requer esforço cognitivo por parte do falante, conferindo dificuldade e complexidade à tarefa.

A série de estímulos – palavras teste e palavras controle – é geralmente composta por (a) palavras cognatas, tais como *garden*<sup>12</sup> e *Garten*<sup>13</sup> (“jardim”, em inglês e alemão), *hand* (em inglês) e *Hand* (em alemão), que significa “mão” em ambas as línguas; ou, ainda, o par *nose* e *Nase* (“nariz”, em inglês e alemão); e (b) homógrafos interlinguísticos, como *gift*, que em inglês significa “presente”, e *Gift*, que em alemão significa “veneno”; ou *angel* (“anjo”, em inglês), e *Angel*, cujo significado em alemão é “anzol”. Também são usadas pseudopalavras e palavras de baixa ou alta frequência, sendo, é claro, observadas também as similaridades e diferenças ortográficas, fonológicas e semânticas existentes entre as línguas em foco. Observe-se que as palavras cognatas têm alta proximidade ortográfica ou são idênticas na escrita, possuindo o mesmo significado. Os homógrafos interlinguísticos, por sua vez, são semelhantes ou idênticos na escrita, porém não partilham o mesmo significado nas línguas envolvidas.

Com o emprego desses estímulos em tarefas, busca-se averiguar se os sujeitos bilíngues reconhecem e/ou produzem as palavras cognatas na língua-alvo mais rapidamente que as palavras controle, estas últimas existentes somente na língua-alvo. Como o processamento de palavras é investigado com a finalidade de averiguar se o processamento lexical da segunda língua (L2) é seletivo ou não seletivo, o fato de se observar a existência de diferença no TR reforçaria a noção de que o processamento de palavras é não seletivo. Isto é, haveria ativação paralela no acesso lexical de estímulos cognatos e homógrafos interlinguísticos na língua-alvo. Já os experimentos, cujos resultados não apresentam diferença no TR por parte dos falantes bilíngues no reconhecimento e/ou produção de palavras, indicariam que o acesso lexical é seletivo.

---

<sup>12</sup> Os exemplos de palavras cognatas e de homógrafos interlinguísticos fornecidos por Finger (2015) não foram citados, pois a pesquisadora optou por apresentar exemplos de palavras cognatas e de homógrafos interlinguísticos pertencentes às línguas investigadas neste estudo: inglês e alemão.

<sup>13</sup> Em alemão, todos os substantivos são escritos com a letra inicial maiúscula.

A tarefa Stroop de gravuras-palavras, por sua vez, outro arquétipo experimental nos estudos acerca da interação interlinguística, uma variação da tarefa Stroop de nomeação de cor/palavra (STROOP, 1935), “se propõe a investigar como o falante bilíngue planeja a produção das palavras fazendo uso de somente uma das línguas”, procurando assim averiguar em que medida a língua não alvo interfere na produção da língua-alvo (FINGER, 2015, p. 164).

O teste Stroop envolve o controle inibitório, uma das funções executivas do cérebro, ligada à flexibilidade cognitiva, cujo propósito consiste em mensurar a capacidade de inibição dos sujeitos da tarefa (LIMBERGER; BUCHWEITZ, 2013). Os pesquisadores, (op cit., apud GROSJEAN, 2008) salientam que, no caso dos falantes bilíngues, ao se considerar que ambas as línguas dos bilíngues estão ativas mesmo quando uma tarefa demanda o processamento de somente uma das línguas, a função executiva é essencial. Blank e Bandeira (2011, apud GAZZANIGA et al, 2002; LEZAK, 1995) observam que as funções executivas abarcam a seleção de informações, a integração de informações atuais com informações já anteriormente memorizadas, bem como o planejamento, o monitoramento e a flexibilidade cognitiva, constituindo assim um produto de operação efetuada por diferentes processos cognitivos, com a finalidade de realizar determinada tarefa. O controle inibitório, considerado um componente fundamental das funções executivas por lidar com o pensamento e com a ação, tem por função inibir a atenção a estímulos menos relevantes. Dessa forma, ao executar a tarefa Stroop, o participante é solicitado a inibir ou substituir a resposta dominante ou automática. Como exemplo, ao visualizar a palavra “azul” escrita na cor vermelha, o participante é solicitado a nomear a cor da fonte da palavra visualizada, ou seja, “vermelho” (LIMBERGER; BUCHWEITZ, 2013).

Outros estudos que também têm por finalidade investigar a interação interlinguística conduzem experimentos que fazem uso do método de *priming*. Também nesse tipo de estudo, os resultados de pesquisas mais recentes têm revelado efeitos de coativação interlinguística (FINGER, 2015). Os experimentos que lançam mão desse método envolvem o processamento involuntário e têm por finalidade “investigar eventos relacionados à percepção pré-consciente e à memória implícita” (BLANK; BANDEIRA, 2011, p. 59). Os estímulos usados nesse tipo de tarefa (*primes*) podem ser imagens, palavras, sons ou objetos, os quais buscam “sensibilizar o participante da tarefa a uma apresentação posterior desse mesmo estímulo ou de um estímulo semelhante ao anteriormente apresentado” (BLANK; BANDEIRA, 2011, p. 59). Os pares selecionados (*prime* e palavra-alvo) que compõem a tarefa podem variar de acordo com os objetivos do experimento: (1) *prime* e palavra-alvo da tarefa podem (ou não) estar inseridos em

um mesmo contexto semântico; (2) entre o *prime* e a palavra-alvo poderá (ou não) existir semelhança ortográfica; e (3) *prime* e palavra-alvo compartilham (ou não) semelhança fonológica (op. cit.).

Nos experimentos que envolvem a aplicação do método *priming*, a palavra-alvo é apresentada após um *prime*, e as características do *prime* variam de acordo com a língua/palavra-alvo. Para tanto, são utilizadas palavras cognatas ou não cognatas, ou *primes* e palavra-alvo que apresentem certa correspondência ortográfica, fonológica ou semântica, conforme exposto acima. Já em estudos que tratam do processamento dos sons da fala<sup>14</sup> verifica-se também que as línguas do falante bilíngue são coativadas, mesmo que se tenha a intenção de usar somente uma delas, fenômeno semelhante ao demonstrado no processamento de palavras. Por fim, estudos com foco no processamento de frases por bilíngues investigam fenômenos relacionados à forma como são construídas as relações interlinguísticas de representações semânticas e sintáticas e efeitos que são produzidos nessas relações (HERNÁNDEZ et al., 2007). Os resultados encontrados têm revelado a existência de uma interdependência entre os sistemas gramaticais das duas línguas durante processamento de frases.

Os principais modelos desenvolvidos para explicar como se estrutura o léxico bilíngue e os mecanismos envolvidos no processamento de duas (ou) mais línguas na mente/cérebro de bilíngues, conforme mencionado, são descritos a seguir.

## 1.1 MODELOS GERAIS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO BILÍNGUE

Nesta seção, descrevem-se primeiramente dois modelos gerais de controle da linguagem, que procuram explicar como se dá esse controle em processos de compreensão e ativação da(s) língua(s) na mente/cérebro dos bilíngues: a Hipótese do Modo da Linguagem, desenvolvida por Grosjean (1985), e o Modelo de Controle Inibitório, elaborado por Green (1998), a partir dos quais foram desenvolvidos paradigmas mais específicos. Alguns modelos, os quais são descritos ao longo da presente seção, também contemplam noções referidas nos modelos de Grosjean e Green.

### 1.1.1 A HIPÓTESE DO MODO DA LINGUAGEM

Desenvolvida por Grosjean (1985), a Hipótese do Modo da Linguagem prevê os fatores

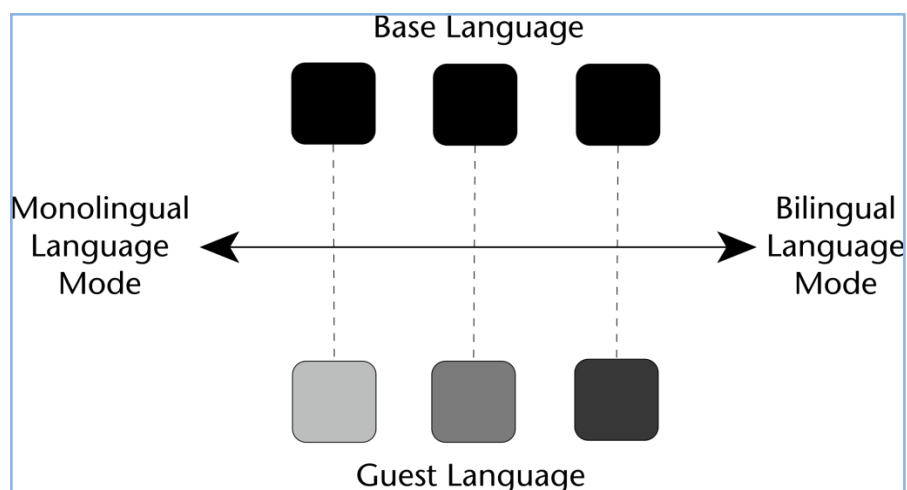
---

<sup>14</sup> Segundo nível de análise na pesquisa em processamento de segunda língua.

que podem influenciar a ativação das duas línguas do bilíngue (cf. TOKOWICZ, 2015). Nesse modelo, postula-se que os falantes bilíngues poderiam colocar-se em diferentes “modos de linguagem”, distribuídos ao longo de um *continuum* que se estende do modo monolíngue, em um extremo, ao modo bilíngue, no outro extremo. O modo da linguagem é descrito como um estado de ativação das línguas de um bilíngue e de mecanismos de processamento da linguagem. Como o grau de ativação é uma variável contínua, irá mudar de acordo com diversos fatores: (a) interlocutor – seu nível de proficiência, o modo de interação, *status* socioeconômico, etc; (b) situação – local, grau de formalidade/informalidade do diálogo; (c) conteúdo da mensagem; (d) função do ato de comunicação, etc. (GROSJEAN, 1999). Segundo Grosjean (2013), no dia a dia os bilíngues movimentam-se entre diversos pontos, ao longo desse *continuum*. Ao entrar no modo monolíngue, a outra língua do falante bilíngue permanece desativada. Alguns exemplos desse modo são ler um livro em uma língua específica, ouvir rádio ou assistir à televisão em dada língua, ou ainda conversar com alguém em uma língua específica. Já o modo bilíngue caracteriza-se pelo uso de duas línguas em determinada situação, como na conversação entre pessoas que usam duas línguas durante o ato de comunicação, ou na tradução do intérprete de uma língua para outra, entre outras possíveis situações.

Quando um indivíduo está no modo bilíngue, a língua escolhida para o ato comunicativo entre interlocutores através de um processo que Grosjean (2013, p. 21) define como *language choice* (escolha da língua) é chamada “língua base” (*base language*), sendo a outra língua denominada “língua convidada” (*guest language*). Vide a figura a seguir, que representa o modelo (os pontos mais escuros representam níveis mais altos de ativação da língua).

**FIGURA 1: A HIPÓTESE DO MODO DA LINGUAGEM**



Fonte: Tokowicz (2015), adaptado de Grosjean (1998)

A *guest language* pode ser inserida na interação de duas formas: através de *code-switching* (alternância de códigos) ou de *borrowing* (empréstimo). No primeiro caso, trata-se de uma alternância de uma língua para a outra, em que o falante desloca-se completamente de uma língua para a outra, retornando em seguida para a “língua base”. *Code-switchings*, conforme Grosjean (op. cit.), envolvem palavras, partes de uma frase ou uma frase completa. Eis um exemplo envolvendo o português e o alemão: “Chame o Thomas e diga a ele que preparei um *frisches Brot mit Butter*”<sup>15</sup> (“pão fresco com manteiga”). No processo de *borrowing*, por sua vez, integram-se elementos da outra língua na “língua base”, adaptando, por assim dizer, sua morfologia e/ou pronúncia a fim de lhes conferir determinado significado e ou/forma, próprios para o momento/contexto. As expressões “você já *se anmeldou*?” ou “tu ainda tens que *te anmelden*”<sup>16</sup>, por exemplo, tomaram do alemão o verbo reflexivo *sich anmelden* (“fazer registro de domicílio ao se tornar morador fixo em uma cidade, na Alemanha”), que foi conjugado conforme o português. Essa integração de *sich anmelden* à “língua base” português pode ter sido causada pela “economia linguística” presente na expressão, posto que, nesse caso, um único verbo em alemão contém, de forma condensada, informações que, para serem expressas no português, necessitam de uma definição completa do termo. Outra forma de *borrowing* seria a tradução literal de determinadas expressões, como no exemplo fornecido por Grosjean (2013, p. 26), em que um bilíngue espanhol-inglês expressa em inglês: “I put myself to think about this!”, “importando” assim, literalmente: “Me puse a pensar!”; do espanhol.

A Hipótese do Modo da Linguagem destaca o papel das chamadas influências *top-down* (fatores não linguísticos), que envolvem informações como o tópico do discurso ou o contexto em que ocorre dada conversação, e quais auxiliam o bilíngue a regular (controlar) a ativação da(s) língua(s). Tokowicz (2015) observa que às vezes pode haver certa dificuldade em distinguir efeitos *top-down* de efeitos *bottom-up*, estes últimos atribuídos a influências presentes no contexto linguístico.

Van Hell e Dijkstra (2002) conduziram três experimentos com trilíngues, com o

---

<sup>15</sup> Exemplo dado pela pesquisadora.

<sup>16</sup> Exemplo utilizado pela pesquisadora por ser uma expressão tipicamente usada pelos brasileiros com os quais a pesquisadora conviveu durante o período de três anos em que viveu na Alemanha, na cidade de Freiburg. Curiosamente, o uso da mesma expressão foi observado em outro contexto de uso da língua alemã por falantes brasileiros que viviam na cidade de Tübingen, com as quais a pesquisadora também teve contato, o que chamou sua atenção.



propósito de investigar a influência de conhecimentos de outras línguas no desempenho de tarefas de associação de palavras e de decisão lexical na língua nativa (L1) e em contexto exclusivamente nativo. Todos os estímulos e todo o processo comunicativo, inclusive a leitura das instruções de cada experimento, foram conduzidos na L1 dos sujeitos. Participaram dos experimentos indivíduos trilíngues com L1 neerlandês, L2 inglês e L3 francês. Os estímulos usados foram 80 palavras em neerlandês, sendo 20 palavras cognatas da L2 inglês, 20 palavras cognatas da L3 francês e 40 palavras não cognatas (palavras controle). Dados da amostra:

Experimento 1: 19 sujeitos estudantes do primeiro ano de Psicologia na Universidade de Amsterdam, com alto nível de proficiência em inglês (L2) e nível relativamente incipiente de conhecimentos em francês (L3), realizaram uma tarefa de associação de palavras;

Experimento 2: 18 sujeitos, também estudantes do primeiro ano de Psicologia na Universidade de Amsterdam, com alto nível de proficiência em inglês (L2) e nível relativamente incipiente de conhecimentos em francês (L3), realizaram uma tarefa de decisão lexical;

Experimento 3: 21 sujeitos, recrutados no Departamento Francês de Língua e Literatura da Universidade de Nijmegen, com alto nível de proficiência em francês (L3), equivalente ao nível de proficiência em inglês (L2), que também realizaram uma tarefa de decisão lexical.

Os estímulos usados na condução das tarefas foram palavras cognatas da L1 neerlandês com equivalentes na L2 inglês, como em *appel* (“maçã”; *apple* no inglês, porém não cognata no francês, *pomme*), cognatos da L1 neerlandês com equivalentes em francês, como *ananas* (“abacaxi”; também *ananas* no francês, porém não cognata no inglês: *pineapple*) e palavras não cognatas (palavras controle), como *arts* (“médico”; *doctor* em inglês e *médecin* em francês).

Com o estudo, Van Hell e Dijkstra (2002) buscaram averiguar se a informação *bottom-up* presente nos cognatos das línguas L2 e L3 ativaria o inglês e/ou o francês, embora a informação *top down* apresentada sugerisse que as duas línguas não estavam sendo solicitadas. Nesse caso, esperariam que a informação *top down* influenciasse os sujeitos, no sentido de manter ativada somente a L1 neerlandês. Os resultados encontrados, descritos a seguir, evidenciaram que a ativação de outras línguas foi mantida, o que se deve à informação *bottom-up* presente nos estímulos da L1 neerlandês que eram cognatos da L2 e da L3.

Dos Experimentos 1 e 2, como já mencionado, participaram indivíduos trilíngues, com alto nível de proficiência em inglês (L2) e baixa proficiência em francês (L3). No Experimento 1

(tarefa de associação de palavras), os sujeitos foram instruídos a falar em voz alta, e o mais rapidamente possível, a primeira palavra que lhes viesse à mente ao visualizarem uma palavra apresentada na tela de um computador. No Experimento 2 (tarefa de decisão lexical), os sujeitos, após visualizarem as palavras apresentadas (uma a uma), deveriam julgar se a sequência de letras apresentada constituía ou não uma palavra pertencente ao léxico do neerlandês. Os resultados encontrados, em ambos os experimentos, demonstram que os cognatos neerlandês-inglês foram reconhecidos mais rapidamente que as palavras controle (não cognatas). Em relação às cognatas neerlandês-francês, no entanto, o tempo de resposta (TR) não foi diferente do TR despendido para o reconhecimento das palavras controle, o que sugere que o nível de proficiência de multilíngues em dada língua pode modular o grau de ativação da mesma. No Experimento 3 (do qual participaram trilíngues com alto nível de proficiência em inglês e francês), que também envolveu uma tarefa de decisão lexical, as palavras cognatas neerlandês-francês (L1-L3), bem como os cognatos neerlandês-inglês (L1-L2), foram reconhecidas mais rapidamente que as palavras não cognatas.

Assim, conforme Van Helle e Dijkstra (2002), os resultados do estudo indicam que as palavras apresentadas na língua dominante (L1) ativam informações da(s) língua(s) não alvo (no caso, inglês e francês), demonstrando com isso que o sistema de processamento da linguagem por multilíngues é claramente não seletivo. Faz-se necessário, porém, um nível mínimo de proficiência na língua não alvo para que tais efeitos sejam perceptíveis no processamento da L1.

Tais resultados, segundo De Bot (2004), são bastante relevantes para a compreensão do processamento multilíngue: quando as palavras de mais de uma língua competem para a percepção e produção da língua-alvo, elementos da outra língua necessitam ter um nível de ativação suficientemente alto para que palavras da outra língua tenham um papel no processo de seleção lexical, o que estaria condicionado ao nível de proficiência na mesma. Em outras palavras, o nível de ativação da(s) outra(s) língua(s) precisa ser alto, a ponto de torná-la competitiva. De Bot (op. cit.) acrescenta ainda que o nível de proficiência nas línguas tem reflexos nos resultados encontrados em diferentes experimentos: níveis baixos de proficiência estão associados a latências (TR) maiores em experimentos *online* e maior percentual de erros em tarefas de decisão lexical.

Em relação ao processamento lexical por trilíngues, De Bot (2004) destaca o impacto da primeira LE (L2) sobre a L3 e observa que alguns estudos, como em Hammaberg (2001) e Dewaele (1998), sugerem que, em se tratando do seu nível de ativação, a L2 exerce mais

influência sobre a L3 do que se poderia imaginar. O esperado seria, em princípio, uma influência maior da L1 sobre a L3 por ser a língua dominante. Uma possível explicação estaria em possíveis convergências entre as línguas L2 e L3, ou também devido a aspectos relacionados ao uso das línguas: como a L1 é mais usada, seu sistema linguístico como um todo (rede), por ser mais forte, pode ser mais facilmente desativado que sistemas linguísticos mais desorganizados (redes mais fracas), como os sistemas da L2 e da L3.

No tocante a evidências que envolvem o uso das línguas e efeitos do nível de proficiência no desempenho de tarefas, cabe aqui mencionar o recente trabalho desenvolvido por Barcelos (2016), citado na Introdução do presente estudo, com 26 trilíngues L1 português do Brasil, L2 inglês e L3 francês. Nesse estudo, foram realizados dois experimentos de decisão lexical na L3 francês com o uso de palavras cognatas e homógrafos interlinguísticos (falsos cognatos). Além de averiguar se o acesso lexical em indivíduos trilíngues é seletivo ou não seletivo, o estudo investigou a influência interlinguística entre as línguas no acesso lexical das palavras, nas condições cognatas (com sobreposição ortográfica e semântica) e homógrafos interlinguísticos (com sobreposição ortográfica e significados distintos). Nos experimentos envolvendo palavras cognatas, esperava-se observar efeitos de facilitação no acesso lexical de palavras da L3 (francês) em cognatas da L1 e da L3 e cognatas da L2 e da L3, bem como menor TR no reconhecimento das cognatas em relação às palavras controle (não cognatas), além de facilitação ainda maior quando os estímulos eram cognatos nas três línguas. Os resultados corroboraram a hipótese da não seletividade no acesso lexical, uma vez que a análise do percentual de erros no reconhecimento das palavras cognatas revelou que estas foram acessadas com maior precisão em relação aos itens controle. O que sugere a existência de coativação interlinguística no reconhecimento dos estímulos na língua-alvo francês (L3). No entanto, não foram encontrados efeitos de facilitação cognata nas medidas do TR (diferença significativa) no acesso lexical dos cognatos L1-L3 e L2-L3, tampouco efeitos de facilitação ainda maior na condição “cognatos trilíngues”.

Barcelos (2016) observa que tais resultados poderiam ser explicados levando-se em conta variáveis como frequência de uso, proficiência e os diferentes papéis das línguas no dia a dia dos indivíduos. Em um questionário de Histórico da Linguagem aplicado aos participantes, 50% informaram utilizar a L2 inglês diariamente; já em relação à frequência de uso da L3 francês (cf. BARCELOS, 2016), apenas 12% dos participantes alegaram utilizar o francês todos os dias. Na autoavaliação sobre proficiência na L2 e na L3, as respostas dos sujeitos indicaram uma diferença clara entre os níveis de proficiência na L2 e na L3. Na

habilidade de leitura, 38% dos participantes afirmaram ser proficientes e 54% informaram ter um nível muito bom de leitura. Na L3 francês, 35% da amostra informou ter um nível razoável de compreensão leitora, e somente 12% dos participantes alegaram ser proficientes. Observe-se, ainda, que a média de contato dos participantes com a L3 era de somente 3,8 anos, e de uso ativo, de somente 2,7 anos. Em comparação, a média de contato com a L2 inglês informada foi de 13,3 anos, e de uso ativo, de 9,3 anos. De acordo com os dados apresentados, uma menor frequência de uso da L3 (francês) e o baixo nível de proficiência na L3 poderiam ter interferido nos resultados (cf. BARCELOS, 2016).

Outro estudo com trilíngues, desenvolvido por Lemhöfer, Dijkstra e Michel (2004), teve por finalidade investigar se haveria ativação simultânea das três línguas na realização de uma tarefa de decisão lexical. O estudo contou com a participação de 28 sujeitos trilíngues com neerlandês L1, inglês L2 e alemão L3, sendo a tarefa realizada na L3 dos participantes (alemão). Os resultados evidenciaram um efeito de facilitação cognata “acumulado” entre as línguas L1, L2 e L3. A maioria dos participantes havia aprendido inglês e alemão como LEs na escola, a partir dos 12 anos de idade. Somente foram aceitos para participar do estudo falantes nativos de neerlandês (L1) que se autoavaliaram como altamente proficientes em alemão (L3). Em relação ao número de anos de contato com as línguas L2 e L3, a análise dos dados fornecidos em um questionário de histórico da linguagem respondido pelos participantes revelou a média de 12,8 anos de experiência com o inglês (L2) e de 11 anos de contato com a língua alemã (L3). Dezesesseis dos 28 participantes informaram que usavam alemão com mais frequência que o inglês, 10 responderam o contrário (uso mais frequente do inglês) e dois informaram que usavam as duas línguas com igual frequência.

Para compor a tarefa de decisão lexical, que teve por finalidade mensurar a latência (TR) e a acurácia no processo de reconhecimento das palavras, foram constituídos três grupos de palavras: (1) 24 palavras controle em alemão, sem similaridade com o inglês (L2) e com o neerlandês (L1) (não cognatas); (2) 24 palavras cognatas em alemão (L3) e em neerlandês (L1), porém diferentes no inglês, como *Kunst*, que significa “arte” em alemão e neerlandês, cuja grafia em inglês (*art*) não guarda semelhança alguma com *Kunst*; e (3) 24 palavras cognatas, com grafia e significado idênticos nas três línguas, como *Echo* (“eco”). Foram utilizados ainda 24 *fillers*<sup>17</sup> em alemão, para que o número de cognatos que compuseram a tarefa não

---

<sup>17</sup> Palavras distratoras, com características similares às palavras controle.

ultrapassasse o percentual de 50%, e 96 *nonwords*<sup>18</sup>. Como já mencionado, nesse tipo de investigação, resultados que apontam diferenças no processamento de cognatos em relação aos não cognatos são indícios de que a outra língua, mesmo que aparentemente irrelevante, tem alguma influência nesse processo<sup>19</sup> (LEMHÖFER et al., 2004).

Com o objetivo de testar o acesso não seletivo de forma mais direta, os pesquisadores fizeram uso de cognatos existentes em somente duas das línguas dos trilingües, utilizando também palavras cognatas presentes nos três idiomas. Uma latência ainda menor no TR, na tarefa de decisão lexical em alemão (L3), no processamento dos cognatos comuns a L1, L2 e L3, seria uma evidência clara da ativação simultânea das três línguas durante o reconhecimento das palavras.

Os 28 sujeitos não eram multilíngües balanceados, ou seja, eram menos proficientes nas L2 e L3 em relação à sua língua nativa (L1). O experimento foi dividido em três partes:

- 1) tarefa de leitura de pequeno texto em inglês (L2) ou neerlandês (L1), com posterior realização de tarefa concernente à leitura do texto;
- 2) tarefa de decisão lexical na L3 alemão (parte principal do experimento);
- 3) testes de proficiência em inglês (L2) e alemão (L3).

Metade dos sujeitos (14) foi solicitada a ler atentamente um texto em neerlandês, e a outra metade, a ler o mesmo texto em inglês, apresentado na tela do computador, antes da aplicação da tarefa de decisão lexical. Assim, seria possível averiguar se haveria uma maior influência do inglês (em TR, por exemplo) entre os sujeitos que tiveram contato anterior com a língua inglesa (L2), em comparação ao grupo que leu o trecho em neerlandês (L1).

Com base nos resultados de TR analisados, conforme Lemhöfer et al. (2004, p. 597), o experimento conduzido não somente replicou estudos que demonstraram efeito de facilitação cognata em tarefa de decisão lexical com o uso de cognatos, comprovando que os cognatos neerlandês-alemão foram reconhecidos mais rapidamente que as palavras controle, como também demonstrou um efeito cognato adicional com a aplicação da mesma tarefa entre trilingües. As palavras que compartilhavam forma e significado nas três línguas investigadas,

---

<sup>18</sup> Pseudopalavras do alemão, em que foram trocadas algumas letras em palavras existentes na língua.

<sup>19</sup> Os pesquisadores citam alguns estudos que lançaram mão de cognatos e de não cognatos. Grande parte desses estudos fez uso de tarefas de decisão lexical na L2 dos participantes, em que foi demonstrada uma diferença entre o processamento de cognatos e palavras controle. Em todos os estudos, o TR aos cognatos foi menor e/ou mais acurado quando comparado ao TR às palavras controle (CARAMAZZA; BRONES, 1979; DE GROOT et al., 2002; DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999; DIJKSTRA; VAN JAARVELD; TEN BRINKE, 1998).

neerlandês, alemão e inglês, foram reconhecidas ainda mais rapidamente e com maior acurácia do que as cognatas neerlandês/alemão, cujo equivalente em inglês era diferente. Os dados obtidos indicam que, no processo de reconhecimento de palavras, não somente a língua nativa (L1), porém também a L2, influencia o acesso lexical de multilíngues no processamento de palavras, demonstrando assim a coativação de três léxicos distintos.

As evidências encontradas no estudo de Lemhöfer et al (2004) reforçam, portanto, a hipótese da não seletividade em relação ao processamento lexical bilíngue, que se estende também a contextos de acesso lexical trilingue. Segundo os autores (op. cit.), o efeito observado não poderia ocorrer sem o envolvimento das três línguas, pois, se o acesso lexical tivesse sido seletivo, com a ativação isolada da língua-alvo alemão (L3), não haveria diferença de TR na ativação das cognatas neerlandês-alemão e neerlandês-alemão-inglês em relação ao TR no processamento das palavras controle. Tokowicz (2015) acrescenta que os achados de Lemhöfer et al (2004) demonstram que a informação *top-down* parece não ser tão importante no processo de ativação da língua não alvo quanto a informação *bottom-up*.

Para mensurar a ativação simultânea, também foram conduzidos estudos que fizeram uso de homógrafos interlinguísticos, como as pesquisas experimentais de Dijkstra, Van Jaarsveld e Brinke (1998), Elston-Güttler, Gunter e Kotz (2005), Elston-Güttler, e Gunter (2008), entre outros.

Elston-Güttler, Gunter e Kotz (2005), por exemplo, utilizaram um tipo de investigação denominada *zooming in*, definida pelos autores como “um processo de ajustamento do modo monolíngue de uma língua ao modo monolíngue da outra língua” (cf. TOKOWICZ, 2015, p. 11). Nesse experimento, que fez uso do método *priming*, foi investigado o TR em tarefa de decisão lexical no processamento de homógrafos interlinguísticos alemão-inglês, como *gift* (que significa “presente” em alemão e “veneno” em inglês) em contextos frasais. Participaram do experimento 48 falantes nativos de alemão com conhecimentos avançados ou intermediários de inglês que foram solicitados a ler sentenças em sua L2 (inglês). A palavra final de cada sentença (homógrafo alvo) apresentava (ou não) relação de significado com a palavra apresentada após cada frase, como nos exemplos a seguir:

→ Frase seguida de palavra relacionada ao homógrafo alvo: *The woman gave your friend an expensive gift*. (“O homem deu à sua namorada um presente caro”), seguida da palavra-alvo *poison* (“veneno”, significado de *Gift*, em alemão).

→ Frase seguida de palavra não relacionada ao homógrafo alvo: *The woman gave your friend an expensive shell*. (“O homem deu à sua namorada uma concha cara”), seguida da palavra-alvo *poison* (“veneno”).

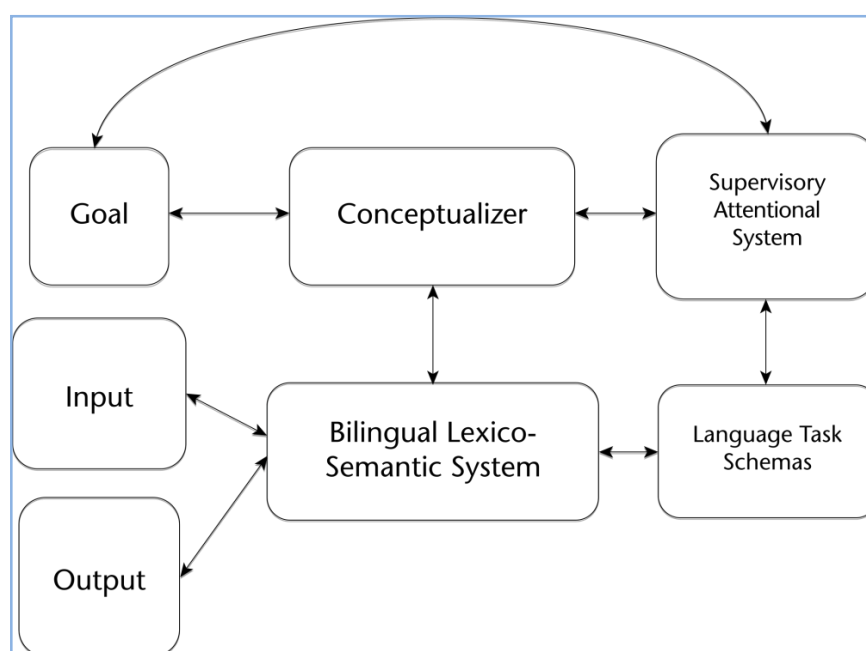
O experimento foi conduzido em dois blocos. Com a finalidade de testar os efeitos gerais da tarefa, metade dos sujeitos (24) assistiram a um filme em alemão, e a outra metade, a um filme em inglês antes do experimento propriamente dito. Os efeitos foram analisados após o primeiro e o segundo bloco do experimento (ELSTON-GÜTTLER; GUNTER; KOTZ, 2005).

Os estudiosos observaram que os homógrafos alvo foram processados mais rapidamente (*primed lexical decisions*) nas condições em que a palavra apresentada após a sentença estava relacionada ao homógrafo alvo, conforme exemplificado acima, o que sugere que a primeira língua (alemão) foi ativada. O fenômeno, porém, só ocorreu com os sujeitos que assistiram ao filme em alemão antes do experimento e durante o primeiro bloco do experimento. Os resultados indicaram, portanto, que, na ausência de ativação *top-down* do alemão anterior à condução da tarefa, a presença de homógrafos interlinguísticos não ativaria a L1, uma vez que a ativação *top-down* demonstrou ter um efeito relativamente curto. Tokowicz (2015, p. 11-13) salienta, no entanto, que homógrafos interlinguísticos são diferentes de cognatos, pois não ativam tal significado entre as línguas. Observa também que ainda hoje há uma lacuna e a conseqüente necessidade de se realizarem estudos que investiguem, simultaneamente, informações *top-down* e *bottom-up*, usando-se uma mesma metodologia que envolva tanto tarefas de reconhecimento quanto de produção da linguagem.

### 1.1.2 O MODELO DE CONTROLE INIBITÓRIO – *THE INHIBITORY CONTROL MODEL (IC)*

Elaborado por Green (1998), esse modelo (cf. TOKOWICZ, 2015, p. 14) procura explicar “como bilíngues organizam o controle de seus sistemas de linguagem”, sendo constituídos por diferentes componentes, cada qual com funções específicas, conforme apresentado na figura a seguir.

**FIGURA 2: O MODELO DE CONTROLE INIBITÓRIO**



Fonte: Tokowicz (2015), adaptado de Green (1998)

O conceitualizador tem por função construir o significado das mensagens, com base em um objetivo a ser alcançado. Já o sistema bilíngue léxico-semântico, por sua vez, integra as palavras das línguas do bilíngue, estas contendo rótulos linguísticos indicando a que idioma cada palavra pertence. Além disso, para cada palavra existe uma representação de lema, a qual inclui informações sobre suas propriedades sintáticas que permitirão a construção de unidades maiores/mais complexas, como sentenças, por exemplo. A ativação dos níveis de representação no sistema léxico-semântico é regulada pelos esquemas de tarefa de linguagem, que informam qual deve ser desempenhada em dado momento. Esses esquemas, obedecendo aos objetivos do falante, também têm a função de inibir *outputs* do sistema léxico-semântico, como, por exemplo, *outputs* na língua não intencionada (língua não alvo). E a seleção de uma palavra



específica para o *output* estaria vinculada ao sistema atencional supervisor, o qual transmite o código pretendido aos esquemas de tarefa de linguagem (cf. TOKOWICZ, 2015).

A importância dos mecanismos de controle da linguagem é evidenciada em estudos<sup>20</sup> que investigam o custo da alternância entre as línguas. Em tarefas de alternância de códigos, são fornecidas pistas ao participante indicando a língua intencionada, como o uso de cores diferentes para cada uma, por exemplo. Esses sinais são fundamentais em estudos nos quais a alternância é realizada randomicamente, sendo a pista fornecida o único sinal que indica o momento em que deverá ocorrer a troca de códigos. Em outros estudos, as pistas não são tão necessárias, pois a alternância segue determinados padrões, que se repetem ao longo da tarefa. Independentemente da pista utilizada, o custo da alternância é mensurado ao se observar a desaceleração no processo da alternância de códigos em relação a procedimentos em que a mesma não é solicitada (*no switch trials*). O custo na alternância de códigos advém da necessidade de se trocar os esquemas de tarefa de linguagem e/ou da necessidade de reativar representações que tenham sido inibidas em um processo anterior. Salienta-se que, em se tratando de bilíngues não balanceados, cuja dominância na L1 é maior que na L2, o processo de inibição da L1, a língua mais dominante e, portanto, mais ativa, será mais longo que em relação à L2. Essa assimetria no processo de inibição leva à desigualdade (assimetria) prevista na alternância de códigos, de modo que retornar posteriormente à L1 torna-se mais difícil que alternar da L1 para a L2. Em bilíngues balanceados, a assimetria será menor ou, até mesmo, ausente.

Costa e Santesteban (2004), por exemplo, realizaram um estudo com bilíngues que tinham diferentes níveis de proficiência em uma tarefa de alternância de códigos controlada (involuntária). Nesse estudo (op. cit., p. 495) foram conduzidos cinco experimentos com 24 sujeitos, divididos em dois grupos: um grupo com L1 espanhol, aprendizes de catalão; e um grupo com L1 coreano, aprendizes de espanhol, todos residentes em Barcelona. Os experimentos envolveram a tarefa de *picture naming* (nomear em voz alta uma série de imagens apresentadas). A língua usada no momento da nomeação foi indicada pela cor da imagem apresentada. No Experimento 1, os sujeitos foram convidados a realizar uma tarefa de alternância de códigos entre sua L1 (espanhol ou coreano) e sua língua 2 (catalão ou espanhol). Nesses dois grupos foi observado que o custo da alternância da segunda língua para a primeira foi maior que da primeira para a segunda.

---

<sup>20</sup> Meuter e Alport (1999); Finkbeiner, Almeida, Jansen e Caramazza (2006); Abutalebi et al. (2007); Gollan e Ferreira (2009); Kroll, Bobb, Misra e Guo (2008) (cf. TOKOWICZ, 2015).

Os Experimentos 2, 3, 4 e 5 foram realizados com bilíngues espanhol-catalão. O custo assimétrico de alternância não foi observado quando sujeitos com alto nível de proficiência em catalão realizaram a tarefa nas duas línguas (L1 e L2). Do Experimento 4, participaram 12 indivíduos com espanhol L1, catalão L2 e inglês L3. Não foi observada assimetria quando a alternância foi realizada entre a L1 (espanhol) e a L3 (inglês). Os sujeitos com alto nível de proficiência espanhol-catalão demonstraram latências mais rápidas no processo de nomeação nas línguas L2 e L3 em relação ao custo de alternância na L1. O Experimento 5 testou se a diferença nas latências entre as línguas dominantes e não dominantes durante a nomeação ocorreria devido a uma propensão no processo de nomeação que conduziria à lexicalização na língua não dominante. Os autores (COSTA; SANTESTEBAN, 2004) concluem que, em se tratando de bilíngues balanceados, o controle da ativação das línguas envolvidas parece ocorrer de forma distinta ao processamento dos bilíngues não balanceados, o que se deve à sua experiência/proficiência, além do fato de terem sido expostos à L2 muito cedo na vida (na infância), levando-os, assim, a assumir um comportamento diferente no processo de inibição/ativação das línguas. Costa e Santesteban (2004) acrescentam que estudos futuros deverão ser conduzidos, para que se possa avaliar de forma mais clara a influência da idade de aquisição e os níveis de proficiência nos resultados desse tipo de estudo.

Já o estudo de Gollan e Ferreira (2009) investigou como são processados os custos de alternância quando a mesma é voluntária/espontânea. No estudo (GOLLAN; FERREIRA, 2009), os autores investigaram possíveis diferenças em custos de alternância interlinguística, quando esta é voluntária/espontânea, em relação aos custos observados na involuntária, conduzindo três experimentos com bilíngues inglês-espanhol e com aplicação do método de nomeação de imagens. Uma tarefa de nomeação de imagens (*picture naming*) foi realizada em três condições distintas: (a) somente na língua dominante; (b) somente na língua não dominante; e (c) no uso de qualquer uma das duas línguas (a que viesse à mente do participante).

No Experimento 1, os autores investigaram primeiramente se a alternância de códigos voluntária implicaria custos (desvantagens) ou benefícios em relação à involuntária (prevista).

O estudo contou com a participação de 73 bilíngues inglês-espanhol, os quais foram divididos em dois grupos, de acordo com o nível de proficiência informado em um questionário de histórico de linguagem realizado anteriormente. Destes, 57 sujeitos alegaram falar melhor inglês que espanhol ou tão bem inglês quanto espanhol, e 16 informaram que falavam melhor espanhol que inglês. Os sujeitos do primeiro grupo apresentaram melhor desempenho na realização de tarefas em inglês, sendo este então definido como o que tinha o inglês como língua

dominante. Já os 16 sujeitos do segundo grupo obtiveram resultados similares em tarefas do inglês e do espanhol, e este foi definido como o grupo dos bilíngues balanceados. Como a maioria dos sujeitos tinha o inglês como língua dominante, a discussão dos resultados foi desenvolvida com base nos dados obtidos a partir da língua inglesa.

Foram apresentadas 132 imagens, e os sujeitos foram solicitados a nomeá-las nas três condições acima descritas: 44 imagens foram nomeadas em inglês, 44 em espanhol e 44 em qualquer uma das línguas. A nomeação deveria ser feita da forma mais rápida e exata possível. Após nomear as imagens, os sujeitos foram convidados a traduzir os nomes atribuídos em inglês para o espanhol, os nomes atribuídos em espanhol para o inglês e, na terceira condição, os nomes atribuídos da língua dominante para a língua não dominante.

Do Experimento 2, participaram 37 bilíngues classificados como mais dominantes no inglês que no espanhol, e o material utilizado foi o mesmo apresentado no Experimento 1. A tarefa proposta foi praticamente a mesma, com exceção da terceira condição (uso das duas línguas), em que os sujeitos foram instruídos a nomear as imagens. Poderiam utilizar tanto espanhol quanto inglês, não havendo a necessidade de alternar entre as línguas, desde que tentassem nomear metade das imagens em uma língua e metade na outra.

Para participar do Experimento 3, foram recrutados os 25 bilíngues mais jovens do grupo que participou do primeiro experimento (média de idade = 20,4) e 25 bilíngues espanhol-ínglês mais velhos (média de idade = 74,5). A tarefa conduzida foi a mesma do Experimento 1.

Os resultados indicaram que a maioria dos bilíngues, principalmente os balanceados, realizou voluntariamente a alternância entre as línguas durante a nomeação, mesmo havendo custo de alternância. Nas condições de nomeação de imagens em uma só língua (inglês ou espanhol), foram observadas latências maiores nas nomeações realizadas na língua dominante. Em relação à alternância espontânea, diferentemente do observado em experimentos que fazem uso da alternância involuntária, os custos de alternância não apresentaram assimetria. Já os efeitos de idade na mescla e alternância de línguas foram limitados, o que sugere, segundo Gollan e Ferreira (2009), que a liberdade em mesclar as línguas voluntariamente permite que bilíngues mais velhos e bilíngues não balanceados tenham um desempenho mais próximo à *performance* de bilíngues mais jovens e bilíngues balanceados.

As evidências observadas em diferentes estudos, como as apresentadas acima, reforçam a noção de que o sistema de processamento de línguas necessita ser, de alguma forma, controlado, e que a língua dominante precisa ser inibida de forma mais intensa que a L2 (cf.

TOKOWICZ, 2015).

A seguir, são descritos modelos de representação da linguagem, desenvolvidos com o propósito de averiguar como as palavras e seus significados estão representados e são acessados por indivíduos bilíngues e aprendizes de L2. Estes diferem entre si no que tange à forma de interpretar e explicar a organização do léxico e a representação da linguagem, com o uso de diferentes tipos de tarefas elaboradas para fins específicos.

## 1.2 MODELOS DE REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM

Chamados de “modelos hierárquicos”, os modelos de representação da linguagem pressupõem que palavras e conceitos sejam armazenados separadamente (TOKOWICZ, 2015). Além de prever níveis distintos de representações lexical e semântica, são também conhecidos como modelos de três nós e partilham uma estrutura comum: armazenamentos separados no nível de representação da palavra (um para cada língua) e armazenamento compartilhado no nível conceitual (cf. COMESAÑA et al., 2008). No quadro a seguir, apresentam-se alguns desses paradigmas.

**QUADRO 1: MODELOS HIERÁRQUICOS DE REPRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO BILÍNGUE**

<b>Modelo</b>	<b>Proposições</b>	<b>Questionamentos/inconsistências observados</b>
<p>O Modelo de Associação de Palavras (<i>The Word Association Model</i>) Potter et al. (1984)</p>	<p>Procura elucidar o chamado bilinguismo subordinado, noção atribuída a bilíngues que têm o domínio da L2 inferior ao domínio da L1. Nesse caso, o acesso das palavras da L1 aos seus conceitos correspondentes é efetuado de forma direta; já em relação à L2, este mesmo acesso é mediado pelas representações lexicais da L1 (língua dominante), ocorrendo assim um processo de tradução.</p>	<p>O modelo não explica mudanças que foram observadas em experimentos com bilíngues que tinham alto grau de proficiência na L2.</p>
<p>O Modelo de Mediação Conceitual (<i>The Concept Mediation Model</i>) Potter et al. (1984)</p>	<p>Explica o acesso lexical de bilíngues com nível de proficiência na L2 proporcional ao conhecimento na L1, o chamado bilinguismo composto. Defende um acesso direto ao nível de representação conceitual nas duas línguas (L1 e L2).</p>	<p>Observações demonstraram que sujeitos bilíngues tinham desempenhos diferenciados de acordo com os tipos de vocábulos apresentados, tais como palavras concretas vs. palavras abstratas; palavras muito frequentes vs. palavras pouco frequentes; palavras cognatas vs. palavras não cognatas. Surgiu assim a necessidade de se desenvolver um novo modelo, que abarcasse os fenômenos observados (COMESAÑA et al., p. 19).</p>

Modelo	Proposições	Questionamentos/inconsistências observados
<p><i>O Modelo Misto (The Mixed Representational Model)</i> De Groot (1993)</p>	<p>O modelo elaborado por De Groot (1993) descreve o processamento diferenciado de palavras concretas e abstratas, e de palavras frequentes e menos frequentes. Difere dos modelos anteriores em relação à ênfase atribuída às conexões lexicais e de nível conceitual (COMESAÑA et al., p.19), e prevê que o processamento das palavras concretas e frequentes é mais rápido que o de palavras abstratas e menos frequentes. Conforme De Groot (1993), a intensidade das conexões depende da quantidade da ativação recebida: quanto maior a ativação, mais fortes são as conexões, resultando em processamentos mais rápidos. Dessa forma, palavras concretas e mais frequentes, por terem maior quantidade de ativação, são mais rapidamente processadas.</p>	<p>As sucessivas investigações levaram a um questionamento: “De que forma ocorreria a conexão entre as palavras das duas línguas: através dos níveis de representação lexical ou através de um acesso direto ao nível de representação conceitual (significado)?”. Os resultados de alguns estudos sugeriram então que, com o aumento da proficiência do indivíduo bilíngue na L2, as representações lexicais de cada língua passariam a ser acessadas diretamente no nível conceitual, sem a necessidade de passar pela L1. A questão foi abordada no Modelo Hierárquico Revisto (MHR), de Kroll e Stewart (1994).</p>

Modelo	Proposições	Questionamentos/inconsistências observados
<p>O Modelo Hierárquico Revisto – MHR (<i>The Revised Model</i>) Kroll e Stewart (1994)</p>	<p>Esclarece a respeito das mudanças observadas no processamento lexical, relacionadas ao aumento de proficiência de bilíngues na L2. Kroll e Stewart (1994) argumentam que o nível de ativação (intensidade) das conexões lexicais e conceituais varia de acordo com a proficiência de cada indivíduo em ambas as línguas (COMESAÑA et al., 2008).</p> <p>O modelo pressupõe que o processo de tradução da L1 para a L2 é mais lento e mais propenso a erros que a tradução da L2 para a L1, uma vez que as palavras da L1 estão mais fortemente conectadas a seus conceitos, sendo mais fracas as conexões às traduções (conexões lexicais) na L2. Em contraste, as palavras da L2 têm forte conexão às traduções (palavras) na L1 e apresentam ligações mais fracas a seus conceitos. A tradução da L1 para a L2 é, portanto, conceitualmente mediada, já a tradução da L2 para a L1 é mediada pelas conexões lexicais, sendo mais rápida e menos propensa a erros. Com o aumento da proficiência na L2, as conexões, antes mais fracas entre palavras da L2 e conceitos, passam, gradativamente, a se tornar mais fortes, ou seja, aumentam as possibilidades de haver mediação conceitual na L2, no processo de tradução.</p>	<p>Tokowicz (2015) enumera algumas inconsistências do modelo MHR, evidenciadas a partir de resultados de diferentes estudos: alguns, por exemplo, demonstraram que no processo de tradução da L2 para a L1 existe a influência de fatores semânticos ao se comparar o desempenho de bilíngues na tradução de blocos de palavras categorizados (semanticamente relacionados) vs. blocos randomicamente selecionados. O MHR não prevê como tais aspectos relacionados ao significado da palavra podem influenciar o desempenho na tradução, pois o modelo não faz distinção entre os conceitos na L1 e na L2.</p> <p>Outra lacuna observada, diz respeito às conexões conceituais. Alguns estudos revelaram que em tarefas de reconhecimento de palavras, mesmo os bilíngues menos proficientes ativam o significado de palavras da L2. Assim, as conexões fracas entre conceitos e palavras da L2 parecem ser mais fracas na direção conceito→palavra da L2 que na direção palavra da L2→conceito. Questão que contradiz a hipótese do MHR, que defende a existência de conexões fracas bidirecionais entre palavras da L2 e conceitos.</p> <p>Com a finalidade de explicar o processamento de palavras cognatas, observando também as mudanças que ocorrem na representação da linguagem e/ou acesso lexical bilíngue com o aumento da proficiência na L2, Kroll e De Groot (1997) desenvolveram o Modelo Distribuído de Traços Lexicais e Conceituais.</p>

Modelo	Proposições	Questionamentos/ inconsistências observados
<p>O Modelo Distribuído de Traços Lexicais e Conceituais (<i>The Distributed Lexical/Conceptual Feature Model</i>) Kroll e De Groot (1997)</p>	<p>Assume representações de significado mais distribuídas através do uso de conjuntos de traços conceituais e postula a sobreposição de significados entre as línguas L1 e L2 para determinados tipos de palavras. Além de investigar as conexões entre os níveis lexical e conceitual da palavra, procura explicar a natureza das relações conceituais. Pressupõe também a existência de níveis de armazenamento lexical distintos para cada língua, sendo as palavras distribuídas de acordo com suas características lexicais (forma) e conceituais (significado). No modelo, o nível lexical e o nível conceitual comunicam-se através de um novo nível de representação para cada língua, o <i>lema</i>. Os <i>lemas</i> recolhem a informação semântica e sintática, funcionando como mediadores entre os diferentes níveis de processamento da linguagem.</p> <p>Postula que as línguas podem, ou não, exercer influência mútua, variando de acordo com o grau de sobreposição e de consistência entre os traços/forma/significado intra e interlinguísticos. Esse grau de consistência entre as diferentes conexões (lexicais, conceituais e <i>lemas</i>) varia também de acordo com a proficiência do indivíduo bilíngue na L2. A sobreposição de traços lexicais e conceituais, por exemplo, explica a vantagem das palavras cognatas sobre as não cognatas.</p> <p>Assume também que ambas as línguas (L1 e L2) têm igual acesso ao significado, não prevendo, portanto, a existência de assimetria no tempo despendido para a tradução de palavras em ambas as direções.</p> <p>Em relação à tradução da L1 para a L2 e da L2 para a L1, como o processo envolve o acesso a traços semânticos, quanto maior a proporção de traços compartilhados entre as línguas, mais acurada e rápida é a tradução. Palavras concretas tendem a apresentar mais traços comuns entre as línguas que palavras abstratas, uma vez que objetos concretos são usados com mais frequência, resultando também em traduções mais rápidas e exatas (cf. TOKOWICZ, 2015).</p>	<p>Embora seja o mais completo em relação aos anteriores, o modelo não contempla o acesso à forma das palavras na L1 e na L2 dos bilíngues.</p>

Fontes: Comesaña et al (2008) e Tokowicz (2015)



A fim de testar as hipóteses previstas no MHR, o estudo de Poarch, Van Hell e Kroll (2014) investigou como crianças bilíngues falantes nativas de neerlandês em estágios incipientes de aprendizado da L2 inglês conectam palavras a conceitos na realização de duas tarefas: reconhecimento e produção de traduções de palavras. No estudo, em que foram realizados dois experimentos, a amostra foi composta por 60 crianças que cursavam o quinto ano do ensino fundamental (28 meninas e 32 meninos) com a média de idade de 10,6 anos, as quais tinham frequentado aulas de inglês por oito meses, em encontros de uma hora semanal.

Para a realização do Experimento 1, que consistiu em uma tarefa de reconhecimento de palavras traduzidas da L2 inglês para a L1 neerlandês, foram selecionados 88 conjuntos de quatro palavras: 88 palavras em inglês, como *aunt* (“tia”); sua tradução para o neerlandês, *tante*; um item semanticamente relacionado à “tia”, *oom* (“tio”, em neerlandês); e uma palavra em neerlandês sem qualquer relação semântica com o estímulo-alvo em inglês, como *drank*, que em neerlandês significa “bebida”. Cada participante visualizou 88 pares de palavras (a palavra em inglês e um equivalente em neerlandês), apresentadas em quatro blocos de 22 pares, sendo solicitado a decidir da forma mais rápida e acurada possível se a segunda palavra (em neerlandês) equivalia, ou não, à tradução do estímulo-alvo apresentado na L2 (inglês).

No segundo experimento (Experimento 2) foi usada a mesma lista de estímulos (itens em inglês e seus equivalentes em neerlandês) do primeiro experimento. Metade dos sujeitos recebeu a lista de itens na L2 inglês, sendo solicitado que as palavras fossem traduzidas da L2 inglês para a L1 neerlandês (condição *backward translation*). A outra metade recebeu os estímulos na L1 neerlandês e foi convidada a traduzi-los para a L2 inglês (condição *forward translation*).

Os resultados encontrados no Experimento 1 revelaram que os sujeitos foram sensíveis ao significado das palavras na tarefa de reconhecimento de tradução, em que foram observados TR mais longos e respostas menos acuradas para palavras que apresentavam correspondência semântica aos estímulos-alvo em relação aos pares sem ligação semântica. No Experimento 2, as traduções produzidas no sentido *backward* (da L2 para a L1) foram mais rápidas que na direção *forward* (da L1 para a L2), conforme previsto no MHR. Poarch et al. (2014) destacam que os resultados da tarefa de reconhecimento da tradução, que abrange a habilidade da compreensão, sem a necessidade da resposta verbal, mostraram que mesmo aprendizes de L2 iniciantes ativam conceitos, diferentemente do que foi averiguado na tarefa de produção de tradução, em que a conexão lexical foi mais forte que a conceitual, principalmente no processo de tradução da L2 para a L1. Os dados sugerem, assim, que os aprendizes podem fazer uso de

conexões lexicais ou conceituais, dependendo do tipo de tarefa e contexto em que se dá o processo de aprendizagem (metodologia empregada). As crianças que fizeram parte do estudo, conforme os pesquisadores (op. cit.), haviam aprendido palavras na L2 em contextos enriquecidos por gravuras e atividades que envolviam audição e produção da fala em inglês.

Na próxima seção, descrevem-se alguns modelos de processamento da linguagem, os quais têm por finalidade abordar questões em torno do armazenamento das palavras por bilíngues – armazenagem compartilhada *versus* armazenagem separada. Além de explicar em que medida as duas línguas dos bilíngues são ativadas durante o processamento lexical, ou se o bilíngue “desliga” a língua não alvo durante o reconhecimento/produção de palavras.

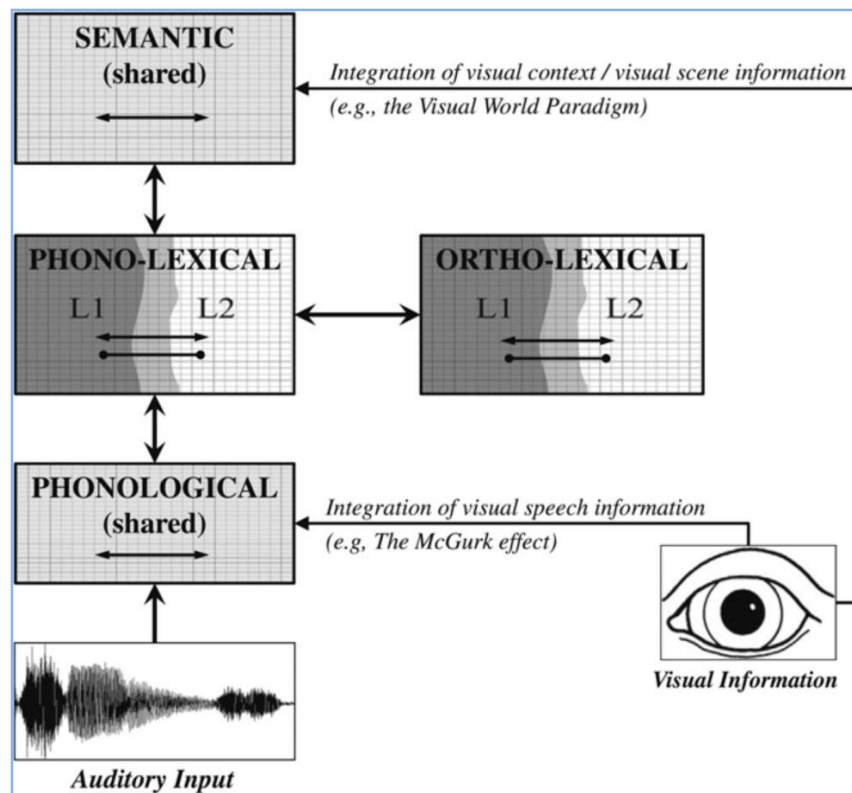
### 1.3. MODELOS DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Alguns dos diferentes tipos de modelos computacionais que visam a averiguar como se dá o reconhecimento interlinguístico de palavras têm como foco o reconhecimento visual destas, ao passo que outros destacam o reconhecimento da palavra falada como o modelo para a compreensão da fala bilíngue, *The Bilingual Language Interaction Network for Comprehension of Speech* (Blincs). Um paradigma que caracteriza-se por combinar dois tipos de representações – as distribuídas e as localizacionistas –, com o propósito de abarcar um âmbito maior de informações acerca dos fenômenos que envolvem a compreensão da fala. Nos modelos distribuídos, as representações, como palavras ou conceitos, são descritas por padrões de ativação distribuídos em um grupo de unidades; já os modelos localizacionistas tomam como base para investigação unidades discretas, tais como letras e palavras (TOKOWICZ, 2015). A seguir, apresentam-se brevemente alguns desses modelos.

#### 1.3.1 O MODELO PARA A COMPREENSÃO DA FALA BILÍNGUE – *THE BILINGUAL LANGUAGE INTERACTION NETWORK FOR COMPREHENSION OF SPEECH (BLINCS)*

Desenvolvido por Shook e Marian (2013, apud TOKOWICZ, 2015), esse modelo é constituído por quatro representações-chave: (1) fonológicas; (2) fono-lexicais; (3) ortolexicais; e (4) semânticas. Cada um desses aspectos da linguagem está separadamente representado, como um mapa auto-organizado (TOKOWICZ, 2015, p. 26).

**FIGURA 3: O MODELO BLINCS PARA A COMPREENSÃO DA FALA BILÍNGUE**



Fonte: Tokowicz (2015)

O Blincs prevê conexões aos níveis semânticos da informação visual, incluindo o contexto e a informação visual da fala, como os movimentos do aparelho vocal do falante, por exemplo. As quatro representações, quando simultaneamente ativadas, permitem interconexões entre si. Dessa forma, palavras de línguas diferentes formam “ilhas” de representação nos mapas, sendo que palavras similares em som e significado estão mais próximas do mapa apropriado. Pode-se, assim, simular fenômenos importantes de compreensão da fala bilíngue.

Shook e Marian (op. cit.) realizaram um experimento com bilíngues inglês-espanhol utilizando estímulos fonológicos nas duas línguas e mensurando posteriormente quais as palavras que tornaram-se ativas. Os resultados mostraram coativação das duas línguas. Os autores também investigaram a coativação de diferentes tipos de palavras, como cognatos e não cognatos, em experimentos anteriores<sup>21</sup>, a fim de averiguar se o Blincs replicaria os efeitos de facilitação cognata. A investigação demonstrou níveis mais altos de ativação para cognatos que

<sup>21</sup> Como no estudo de Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999).

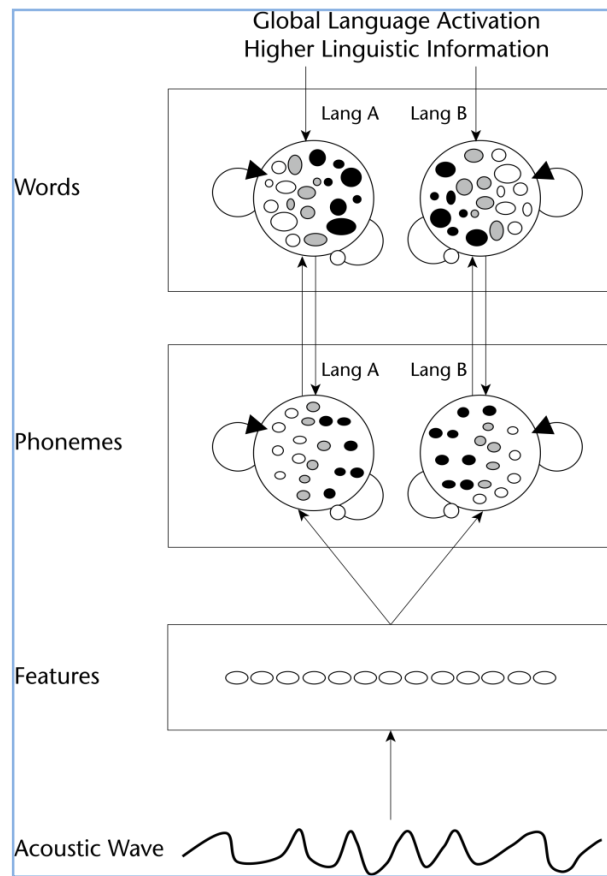
para não cognatos e palavras processadas em uma única língua.

Já o Modelo Interativo Bilíngue de Acesso Lexical – *The Bilingual Interactive Model of Lexical Access* (Bimola), elaborado por Grosjean (1998), tal como o Blincs, é um modelo de reconhecimento de palavras faladas e tem por finalidade explicar como estas, nas duas línguas dos bilíngues, são reconhecidas nos mais variados contextos de uso.

### 1.3.2 O MODELO INTERATIVO BILÍNGUE DE ACESSO LEXICAL – *THE BILINGUAL INTERACTIVE MODEL OF LEXICAL ACCESS* (BIMOLA)

Sendo uma extensão do modelo de ativação interativa de percepção da fala para monolíngues (TRACE; MCCLELLAND; ELMAN, 1986), também possui três níveis de representação, conforme apresentado na Figura 4, a seguir: (1) representações acústicas; (2) fonemas; e (3) palavras. As representações nos níveis de fonemas e palavras são independentes, porém interconectadas (TOKOWICZ, 2015). As unidades (pequenos círculos) dentro dos círculos maiores representam a frequência dos itens ativados. Itens maiores representam uma frequência maior, e as unidades mais escuras indicam que há mais similaridade entre as unidades.

**FIGURA 4: MODELO INTERATIVO BILÍNGUE DE ACESSO LEXICAL – BIMOLA**



Fonte: Tokowicz (2015), adaptado de Grosjean (1998, 2008)

Nesse modelo, os *inputs* são recebidos na forma de um sinal acústico, ativando em seguida as unidades no nível dos traços lexicais, que, por sua vez, enviam ativação às unidades de fonemas apropriadas. Entre os fonemas e as palavras ocorrem ativações similares, em um processo no qual os itens inconsistentes são inibidos. Grosjean (2013) observa que a ativação de conexões entre os fonemas e as palavras é bidirecional, ao passo que a ativação entre o nível dos traços lexicais e o nível dos fonemas é puramente *bottom-up*. O pesquisador (op. cit.) salienta que as palavras também recebem ativação *top-down* para que o modo da língua, bem como seus níveis de ativação, seja predefinido. No processo inicial de reconhecimento das palavras, somente uma língua é ativada, sendo que a outra poderá tornar-se ativa, configurando então o modo bilíngue. Na sequência, unidades de cada língua são inibidas nos níveis dos fonemas e das palavras. O Bimola também pressupõe um subconjunto de mecanismo de ativação nos níveis dos fonemas e das palavras, que tem a função de manter a ativação de determinada língua. Assim, quando os fonemas de dada língua são ativados, uma

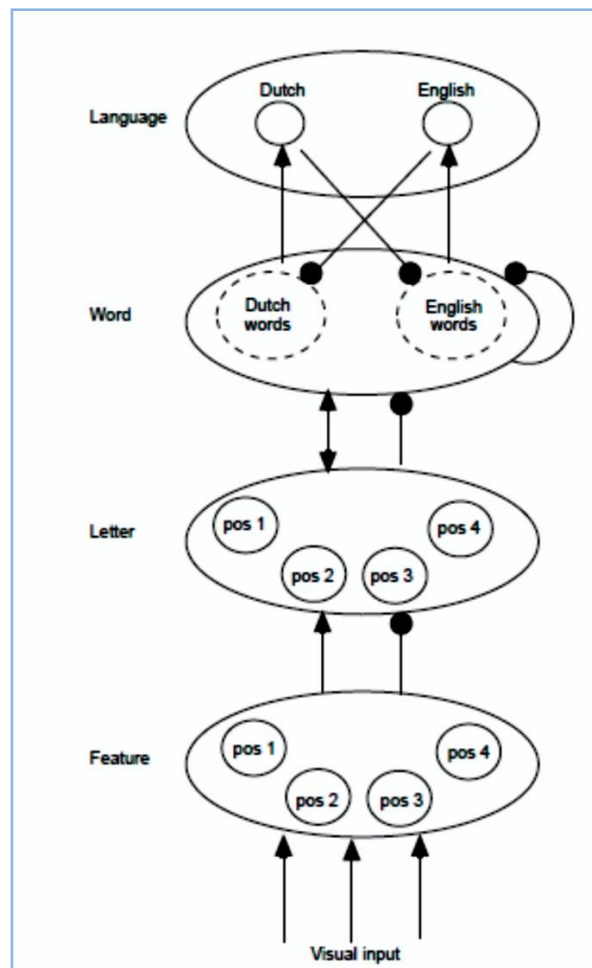
pequena quantidade de ativação é enviada aos outros fonemas/palavras da mesma língua.

Como o modelo prevê que as palavras das duas línguas são armazenadas em léxicos separados, porém interconectados, durante o reconhecimento da língua falada desencadeia-se a ativação seletiva, de forma que somente candidatos de uma única língua são considerados nesse processo. A seguir será descrito o BIA (Modelo Bilíngue de Ativação Interativa), que é uma extensão do modelo monolíngue de reconhecimento de palavras – IA – elaborado por McClelland e Rumelhart (1981).

### 1.3.3 O MODELO BILÍNGUE DE ATIVAÇÃO INTERATIVA – *THE BILINGUAL INTERACTIVE ACTIVATION MODEL (BIA)*

Desenvolvido por Van Heuven, Dijkstra e Grainger (1998), o modelo computacional BIA caracteriza-se por realizar o reconhecimento visual de palavras. Como já mencionado, é considerado uma extensão do Modelo de Ativação Interativa para Monolíngues (*The Monolingual Interactive Activation Model – IA*), desenvolvido por McClelland e Rumelhart (1981). Por apresentar quatro níveis de representação que se comunicam mutuamente – (1) traços lexicais, (2) letras, (3) palavras e (4) nós de linguagem – , define-se como um modelo interativo (COMESAÑA et al., 2008). Na figura abaixo (Figura 5), que reproduz o modelo, as flechas indicam conexões que são estimuladas, já os círculos pretos assinalam conexões que são inibidas.

**FIGURA 5: O MODELO BILÍNGUE DE ATIVAÇÃO INTERATIVA – BIA**



Fonte: Dijkstra e Van Heuven (2002)

O BIA contém, de certa forma, características similares ao Bimola, embora seu *input* seja visual, não auditivo, havendo, porém, uma diferença fundamental: enquanto o Bimola postula a existência de léxicos separados nas línguas L1 e L2, defendendo assim a ativação seletiva da linguagem, o BIA prevê que estes estão interconectados (TOKOWICZ, 2015, p. 30). Baseia-se, assim, em dois pressupostos básicos:

- assume um léxico integrado nas línguas L1 e L2, sendo o acesso lexical não seletivo por natureza;
- acrescenta um quarto módulo, com dois nós de linguagem conectados entre si, responsável pela seleção lexical através de mecanismos de inibição, indicando assim a língua ao qual pertence o estímulo de entrada (cf. DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

De acordo com Dijkstra e Van Heuven (2002), no BIA o *input* visual de determinada sequência de letras ativa traços lexicais condizentes com a sequência visualizada, que por sua vez ativam letras que contêm tais traços e, simultaneamente, inibem letras que não condizem com os mesmos. De forma semelhante, as letras ativadas estimulam palavras de ambas as línguas que são consistentes com as informações recebidas, ocorrendo ao mesmo tempo a inibição de todas as palavras que não correspondem às letras ativadas. Os autores (op. cit.) destacam que, no nível de representação da palavra, a inibição de palavras não condizentes também independe da língua a que estas pertencem. Quanto maiores as evidências a respeito de uma determinada palavra (candidato lexical), mais claras são as informações de que determinada sequência não poderá constituir qualquer outro item lexical. Por fim, as palavras ativadas de uma mesma língua enviam ativação ao seu respectivo nó de linguagem. Esses nós recebem a ativação da língua-alvo, enviando então um *feedback* inibitório a todas as palavras da outra língua (língua não alvo).

Segundo Dijkstra e Van Heuven (2002, p. 177), os nós de linguagem têm quatro funções principais: as duas primeiras serviriam como representações linguísticas, e as duas últimas como mecanismos funcionais não linguísticos. São elas: (1) a função de rotulagem/marcação das línguas, que indica a que língua pertence dado item; (2) a função de ativação lexical global, em que os nós lexicais coletam as representações lexicais dentro de uma mesma língua; (3) a função em que os nós de linguagem servem como mecanismos de ativação que modulam a ativação em dada língua, funcionando como uma espécie de *filtro da língua*<sup>22</sup>, o que explicaria as diferenças observadas na execução de diversos experimentos; (4) por fim, assume-se que os nós de linguagem têm também a função de coletar ativações contextuais originadas fora do sistema de reconhecimento lexical. Através da chamada *pré-ativação contextual*<sup>23</sup>, os nós de linguagem podem explicar os possíveis efeitos *top-down* no sistema de identificação lexical, como, por exemplo, as expectativas dos sujeitos em relação à língua em que os itens a serem processados serão apresentados.

Embora o modelo BIA pressuponha que o acesso lexical é não seletivo, visto que durante o processo de reconhecimento de palavras os candidatos de ambas as línguas são ativados, este mecanismo pode, em determinadas circunstâncias, funcionar de forma mais seletiva, o que estaria atrelado a diversos fatores, como a natureza dos estímulos, tipo de tarefa, ou nível de proficiência dos indivíduos envolvidos.

---

<sup>22</sup> Grifo dos autores (DIJKSTRA et al., 2002, p. 177).

<sup>23</sup> Grifo dos autores (DIJKSTRA et al., 2002, p. 177).



Comesaña et al. (2008) observam que, em função dos mecanismos de inibição, o modelo pode simular resultados em diversos estudos, os quais demonstram os efeitos dos números de candidatos lexicais intra e interlinguísticos. A seguir, apresentam-se seis tipos de estudos empíricos (simulações/experimentos) contemplados no BIA (cf. DIJKSTRA; VAN HEUVEN et al, 2002, p. 178-181).

1. Simulações que investigam efeitos de densidade de vizinhança (*neighborhood density effects*)

São experimentos que têm por finalidade averiguar a influência de palavras da língua não alvo no reconhecimento de palavras da língua-alvo em diferentes tarefas e condições experimentais. Objetiva-se, assim, testar a hipótese do léxico integrado para ambas as línguas (vs. léxicos independentes/separados). As palavras-alvo nesse tipo de estudo pertencem a uma ou a outra língua, não havendo estímulos como homógrafos ou cognatos interlinguísticos, por exemplo. De acordo com a hipótese do léxico integrado, o reconhecimento da palavra-alvo é influenciado pelos vizinhos (*neighbors*) da língua-alvo e da língua não alvo. Favorece, assim, a hipótese do acesso lexical não seletivo, como demonstrado no estudo de Van Heuven et al. (1998), que utilizou uma série de tarefas de *progressive demasking* de decisão lexical com bilíngues neerlandês-inglês. Nesse tipo de tarefa, a apresentação da palavra-alvo é alternada com a apresentação de uma máscara (*mask*), como ### (*hash marks*), frequentemente usada. Durante o processo de alternância, a cada novo ciclo palavra-máscara aumenta o tempo de apresentação da palavra-alvo e diminui o tempo de apresentação da máscara. Os participantes são solicitados a pressionar um botão assim que identificam a palavra-alvo. Comparadas a outros tipos de tarefas, como as de decisão lexical, por exemplo, as tarefas de *progressive demasking* reduzem a velocidade da informação sensorial apresentada ao participante, desacelerando assim o processo de identificação da palavra-alvo. Nos experimentos em questão, foram realizadas quatro tarefas, duas de *progressive demasking* e duas de decisão lexical, e utilizadas máscaras no formato de tabuleiro de jogos (*checkerboard pattern*). No primeiro experimento, foram apresentados dois blocos de estímulos, um para cada língua. No segundo, os estímulos nas duas línguas foram randomicamente mesclados, sendo apresentados em um único bloco (VAN HEUVEN et al., 1998).

2. Simulações que investigam efeitos de vizinhança alternados (*shifting neighborhood effects*)

Um dos experimentos conduzidos com bilíngues neerlandês-inglês no estudo de Van Heuven et al. (op. cit.) trouxe resultados que demonstraram alternância em efeitos de

vizinhança. Nesse experimento, segundo Van Assche, Duyck e Hartsuiker (2012), foi investigado se vizinhos lexicais em ambas as línguas, como, por exemplo, *book* (*livro*, em inglês), vizinho interlinguístico de *rook* (que em neerlandês significa “fumaça”), afetariam o processo de reconhecimento de palavras em condições específicas. Os dados obtidos evidenciaram que estímulos com um número maior de vizinhos lexicais na L1 neerlandês resultaram em respostas mais lentas na identificação de itens na língua-alvo inglês (L2). Tal efeito inibitório também foi evidenciado no reconhecimento de palavras da L1: os bilíngues necessitaram de mais tempo para identificar itens no neerlandês que tinham vários vizinhos lexicais no inglês em relação ao TR medido na identificação de palavras na L1 com poucos vizinhos lexicais na L2. Observe-se que, no início do experimento, os sujeitos bilíngues foram informados de que seus conhecimentos do inglês poderiam ser testados (expectativa de uso da língua), o que manteve seu léxico na L2 ativado. Tais resultados vêm ao encontro da hipótese dos modos da linguagem de Grosjean (1997, apud DIJKSTRA et al., 2002).

### 3. Simulações que investigam efeitos de *prime* mascarado (*masked priming*) em bilíngues

Em um experimento com bilíngues francês-inglês realizado por Bijeljac-Babic, Biardeau e Grainger (1997), os participantes realizaram uma tarefa de decisão lexical de reconhecimento de palavras na L1 ou na L2 precedidas de *masked primes* da língua-alvo ou da língua não alvo<sup>24</sup>. Foram encontradas evidências de que, quando o *prime* e a palavra-alvo pertenciam à mesma língua e apresentavam semelhança ortográfica (*primes* relacionados), havia inibição no TR (latências maiores) em relação ao *prime* e à palavra-alvo da mesma língua, porém sem similaridade ortográfica (*primes* não relacionados). Mesmo quando o *prime* e a palavra-alvo pertenciam a línguas diferentes, foram evidenciados os mesmos resultados, ou seja, *primes* na L1 francês, seguidos de palavras-alvo na L2 inglês com similaridade ortográfica à L1, resultando também em TR mais lento. Os achados fornecem evidência para a não seletividade no acesso lexical bilíngue, pois indicam que o conhecimento lexical da língua não alvo influencia o processamento da língua-alvo.

### 4. Simulações que investigam diferenças na proficiência na L2 em tarefas com uso de *masked priming* com bilíngues

---

<sup>24</sup> Participaram do experimento dez bilíngues francês-inglês com alto nível de proficiência em inglês. Todos os *primes* e estímulos-alvo eram sequências de quatro letras. Os *primes* eram palavras em francês ou inglês de alta frequência, já os estímulos-alvo (96 itens) foram constituídos por 48 palavras em inglês de baixa frequência e 48 pseudopalavras do inglês (BIJELJAC-BABIC; BIARDEAU; GRAINGER, 1997).

Em um segundo experimento de decisão lexical realizado no estudo de Bijeljac-Babic, Biardeau e Grainger (1997), foram testados três grupos de sujeitos bilíngues francês-inglês com distintos níveis de proficiência na L2 inglês: alto nível de proficiência, nível menor de proficiência e pouco ou nenhum conhecimento da L2<sup>25</sup>. Os resultados foram similares aos descritos no experimento mencionado no item anterior (vide item 3): em bilíngues com nível mais alto de proficiência foram evidenciados efeitos de inibição no TR significativamente maiores nas condições de *primes* relacionados, quando comparados às latências observadas nas condições de *primes* não relacionados. Já bilíngues menos proficientes apresentaram diferenças menores entre os TR nas duas condições, ao passo que monolíngues não apresentaram efeito *priming* (*priming effect*) algum.

5. Simulações que investigam efeitos inibitórios com o uso de homógrafos interlinguísticos em tarefa de *go/no-go*<sup>26</sup>

Com o uso de homógrafos interlinguísticos e/ou cognatos como estímulos, conforme já mencionado, procura-se averiguar efeitos de não seletividade no acesso lexical. A leitura do homógrafo interlinguístico *list* nas línguas neerlandês-inglês (que significa *lista* em inglês e *truque/artifício* em holandês) por um bilíngue neerlandês-inglês, por exemplo, resulta em latências maiores no TR em relação à leitura de uma palavra cognata, como *milk*, que significa *leite* nas duas línguas (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

No estudo de Dijkstra, Timmermanns e Schriefers (2000), com bilíngues neerlandês-inglês, foram realizados três experimentos com o uso de homógrafos interlinguísticos. Nos três experimentos foram utilizados os mesmos estímulos, sendo somente modificadas as instruções de cada tarefa. Para a condução dos experimentos, os pesquisadores usaram 45 homógrafos interlinguísticos, divididos em três grupos: (1) estímulos muito frequentes no inglês (L2) e pouco frequentes no neerlandês (L1), como *list*, já mencionado acima; (2) homógrafos muito frequentes no neerlandês e pouco frequentes no inglês, como *brand* (“incêndio”, em neerlandês, e “marca registrada”, em inglês); e (3) itens pouco frequentes nas duas línguas, como *gist* (“essência”, em inglês, e “levedura”, em neerlandês). Para cada homógrafo foi selecionado um item controle em inglês e um em neerlandês que correspondiam em tamanho e frequência a cada homógrafo selecionado, constituindo 135 itens, os quais foram todos precedidos por um

---

<sup>25</sup> Cada grupo de participantes foi constituído por 20 bilíngues francês-inglês. Novamente, todos os *primes* e estímulos-alvo eram seqüências de quatro letras. Os *primes* eram palavras em francês ou inglês de alta frequência. As palavras-alvo (64 no total) continham 32 palavras em francês de baixa frequência e 32 pseudopalavras do francês (BIJELJAC-BABIC; BIARDEAU; GRAINGER, 1997).

<sup>26</sup> Tarefa de atenção seletiva que avalia o componente inibitório das funções executivas.

*filler word* (palavra distratora) em inglês ou neerlandês, totalizando assim 270 itens (DIJKSTRA; TIMMERMANN; SCHRIEFERS, 2000).

O primeiro experimento consistiu em uma tarefa de decisão lexical, já o segundo e o terceiro (com 18 sujeitos cada) envolveram tarefas de *go/no-go*, em que os sujeitos foram solicitados a se manifestar somente quando identificavam uma palavra pertencente ao inglês (*English go/no-go task*) ou uma palavra que compusesse o léxico do neerlandês (*Dutch go/no-go task*). Nas duas tarefas (Experimentos 2 e 3) foram observados efeitos claros de inibição no reconhecimento de homógrafos interlinguísticos em relação ao TR no reconhecimento das palavras controle. Homógrafos da língua-alvo foram frequentemente ignorados quando a frequência do item (homógrafo) da outra língua era muito alta. Dijkstra e Van Heuven (2002) observam que, na tarefa *Dutch go/no-go task*, os sujeitos falantes nativos da língua não responderam a cerca de 25% das palavras em neerlandês de baixa frequência. Os efeitos de inibição nas latências demonstradas são, dessa forma, proporcionais à frequência dos homógrafos nas línguas alvo e não alvo, evidenciando assim a ativação das duas línguas dos bilíngues durante o processamento lexical.

6. Simulações que lançam mão de tarefas de decisão lexical com uso de itens previamente apresentados (*prime words*)

Nesse tipo de experimento, são apresentadas listas de estímulos, em que as palavras visualizadas pelos sujeitos são por vezes precedidas por palavras da língua-alvo, ou por palavras da outra língua não alvo, como no estudo de Von Studnitz e Green (1997), por exemplo. Devido à interação entre os nós lexicais com as representações lexicais ortográficas, o reconhecimento da palavra-alvo é afetado de forma diferente, dependendo do *prime* apresentado (se é da própria língua ou da língua não alvo), pois são observadas diferenças no TR dos sujeitos durante a tarefa de decisão lexical.

Embora as simulações acima descritas tenham sido bem-sucedidas, Dijkstra e Van Heuven (2002) afirmam que o modelo apresenta algumas limitações: (i) ausência de representações fonológicas ou semânticas; (ii) imprecisão em relação à representação de homógrafos interlinguísticos e de cognatos; (iii) aspectos funcionais e de representação relacionados aos nós lexicais, que consideram confusos; (iiii) questionamentos pendentes no tocante à forma como contextos linguísticos e extralinguísticos afetam o reconhecimento lexical bilíngue, entre outros. As inconsistências observadas evidenciaram a necessidade de se revisar certas noções e incorporar novos conceitos aos já existentes. Dessa forma, Dijkstra e Van Heuven (2002) desenvolveram o Modelo Bilíngue de Ativação Interativa Revisado, o

BIA+, considerado uma extensão do primeiro, descrito a seguir.

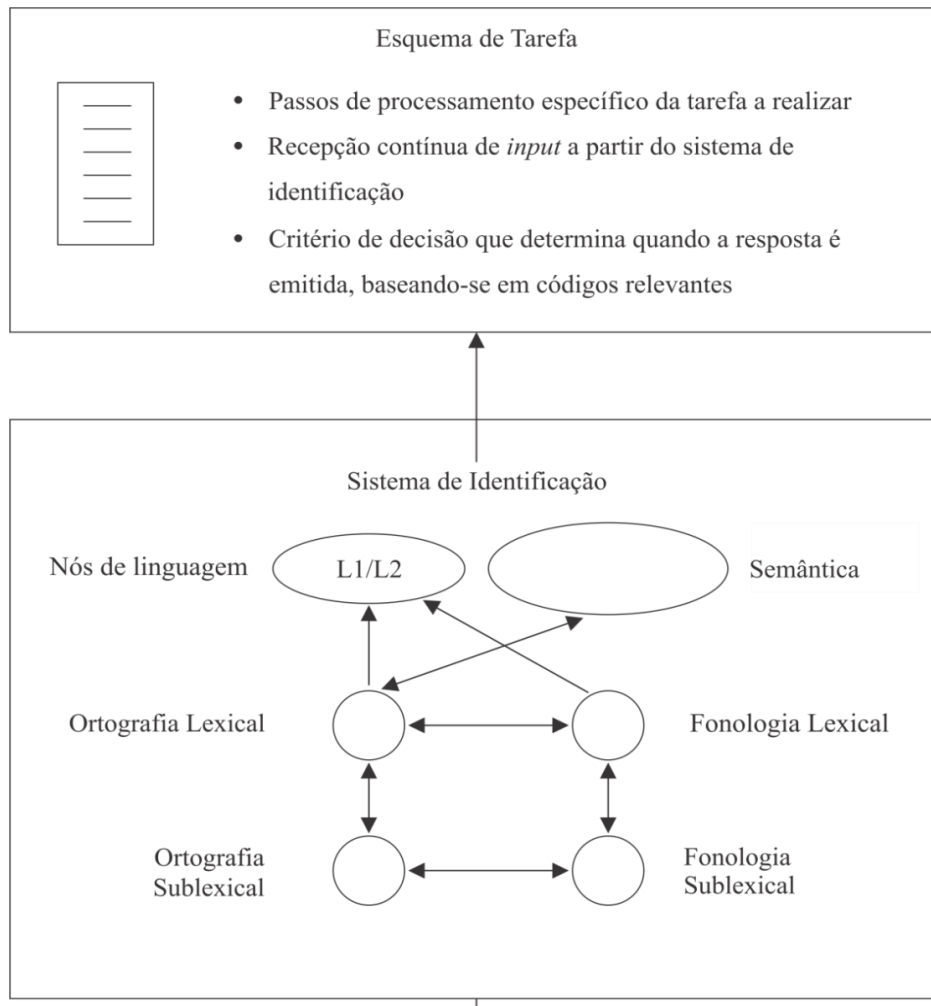
#### 1.3.4 O MODELO BILÍNGUE DE ATIVAÇÃO INTERATIVA REVISADO – *THE BILINGUAL INTERACTIVE PLUS MODEL (BIA+)*

Diferentemente dos outros modelos, por descrever de forma mais detalhada o curso temporal em que ocorre o processamento lexical bilíngue, o Modelo Bilíngue de Ativação Interativa Revisado introduz novos mecanismos e modifica determinados pressupostos do BIA. Busca, assim, cobrir lacunas observadas no modelo anterior. Dessa forma, incorpora dois sistemas distintos que se encontram parcialmente inter-relacionados: (1) um sistema de identificação, que independe do contexto; e (2) um sistema de decisão-tarefa<sup>27</sup>, sendo que o primeiro envia constantemente *output* ao segundo. E este funciona de forma mais independente, podendo também sofrer influência de fatores contextuais não linguísticos (COMESAÑA et al., 2008, p. 28-31). No modelo, apresentado abaixo, as setas duplas indicam os fluxos de ativação entre as esferas de representação. O contexto não linguístico somente exerce influência no sistema de decisão-tarefa.

---

<sup>27</sup> Conforme Dijkstra e Van Heuven (2002, p. 181), os sistemas incorporados ao modelo estão fortemente vinculados às ideias de Green (1998), envolvendo os esquemas de tarefa e controle de tarefa postulados no Modelo de Controle Inibitório – IC (vide seção 1.1.2). Tal influência, segundo os pesquisadores (op. cit.), torna-se clara através da distinção entre o sistema de identificação de palavras e o sistema de decisão-tarefa, proposta no BIA+.

**FIGURA 6: O MODELO BIA REVISADO – BIA+**



Fonte: Comesaña et al. (2008), adaptado de Dijkstra e Van Heuven (2002)

Embora seja um modelo bilíngue de reconhecimento visual de palavras, seus idealizadores (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002) afirmam que o BIA+ pode ser estendido a outros domínios, presumindo que a distinção entre o sistema de identificação de palavras e o sistema de decisão-tarefa, por exemplo, pode ser utilizado na análise dos processos de reconhecimento acústico e de produção de palavras (cf. GREEN, 1998).

Por se tratar de uma extensão do BIA, além de rever os aspectos já contemplados no modelo anterior, o BIA+ acrescenta representações e componentes no processamento lexical, abordando aspectos relacionados à inclusão de representações fonológicas e semânticas, à representação dos cognatos e homógrafos interlinguísticos, aos nós de linguagem, dentre outros aspectos (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

Em relação à representação e ao processamento de códigos ortográficos, fonológicos e semânticos, Dijkstra e Van Heuven (2002) afirmam que o reconhecimento bilíngue de palavras, além de sofrer influência de efeitos de similaridade ortográfica interlinguística, também é influenciado pela sobreposição fonológica e semântica no acesso lexical. Conforme os pesquisadores (op. cit., p. 182-183), o primeiro estágio de reconhecimento no processo de reconhecimento de palavras ocorre conforme o modelo BIA: um número específico de candidatos lexicais é paralelamente ativado conforme sua similaridade com a sequência de letras (palavra) apresentada no *input*. Como a frequência subjetiva de representações ortográficas é comumente mais baixa na L2 que códigos da L1, e sua ativação depende, dentre outros fatores, dessa frequência, os códigos da L2 são ativados de forma mais lenta que as representações da L1. Nesse sentido, o modelo assume que a ativação das representações lexicais da L1 é sempre anterior às representações correspondentes na L2, resultando em efeitos interlinguísticos sempre maiores na direção L1-L2.

Quando as representações ortográficas tornam-se ativas, passa-se, em um momento posterior, a ativar representações fonológicas e semânticas correspondentes. Conseqüentemente, códigos fonológicos e semânticos da L2 são ativados em um momento posterior à ativação dos códigos da L1, o que implica um atraso na ativação de representações fonológicas e semânticas da L2 em relação à L1, denominado pelos autores como “hipótese do atraso temporal” (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002, p. 183). Além de resultar em efeitos interlinguísticos geralmente maiores na direção L1-L2 do que na direção oposta, o “atraso temporal” tem outra consequência: pode ocorrer uma ausência de efeitos interlinguísticos fonológicos e semânticos em relação a diversas palavras se as exigências da tarefa permitirem respostas a representações mais rápidas, como códigos ortográficos da L1. O que impede, assim, que representações mais lentas (tardias) influenciem o TR, ou seja, o tipo de tarefa pode levar ao uso diferenciado de códigos lexicais (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

Ao abordar a representação dos cognatos e homógrafos interlinguísticos, o modelo assume que (a) nos experimentos com homógrafos interlinguísticos ortograficamente idênticos, com sobreposição semântica (cognatos), os efeitos de facilitação cognata observados sugerem uma representação morfológica comum para as duas línguas (L1 e L2). Já (b) as evidências resultantes de simulações com homógrafos interlinguísticos idênticos na forma, mas com significados distintos, são favoráveis à existência de representações lexicais distintas para as duas línguas, as quais podem estar parcialmente sobrepostas, sendo, porém, diferentemente caracterizadas, pois variam de acordo com a frequência de cada item na língua a que pertencem

(DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002, p. 184-185).

No tocante aos nós de linguagem, Comesaña et al. (2008) observam que entre o BIA e o BIA+ existe uma importante distinção: enquanto no modelo anterior o nível de representação da palavra envia ativação aos nós de linguagens a que pertencem as palavras de cada língua, inibindo a língua não alvo, no novo modelo os nós de linguagem não funcionam mais como filtros, pois dependem mais do próprio sistema de reconhecimento, não de aspectos não linguísticos (op. cit., p. 29). Trata-se, nesse caso, do uso do mecanismo de seleção lexical *bottom-up*, em detrimento do processamento *top-down*<sup>28</sup>. É nesse aspecto que Dijkstra e Van Heuven (2002) propõem a distinção entre um sistema de identificação de palavras, que incorpora representações linguísticas, e um sistema de decisão-tarefa, que integra especificações de esquema de tarefa não linguística, conforme mencionado anteriormente. Observe-se que efeitos no contexto linguístico, segundo os autores (op. cit.), são definidos como “os efeitos que têm origem lexical, sintática ou semântica, como o contexto de uma frase, por exemplo”. Já os efeitos de contexto não linguístico são “aqueles oriundos de instrução, exigências de tarefa e expectativas dos sujeitos” (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002, p. 187). O primeiro afeta diretamente a ativação de palavras bilíngues através do sistema de identificação de palavras, ao passo que a informação não linguística afeta unicamente o sistema de decisão-tarefa.

Em relação ao vínculo estímulo-resposta em tarefas de decisão lexical, Dijkstra e Van Heuven (2002) observam que é função do sistema de decisão-tarefa especificar de que forma representações ativadas e selecionadas no sistema de identificação se vinculam a possíveis respostas. Em tarefas de nomeação de palavras em voz alta (*naming*), por exemplo, as representações fonológicas e articulatórias são usadas como base de resposta. Na decisão lexical, a resposta “sim” é acionada quando, em dado momento, existe ativação lexical suficiente para tanto. Enquanto a resposta “não” (para baixa ativação) é provocada quando um limite temporal é alcançado, ou quando se detecta algum descompasso entre o candidato lexical com maior ativação e sequência de letras (*string*) durante o *input* em um momento específico de execução da tarefa. Nesse caso, segundo os pesquisadores (op. cit.), opta-se por usar

---

<sup>28</sup> Em conformidade com as ideias de Green (1998), o modelo BIA+ contempla os dois processamentos de seleção lexical, *bottom-up* e *top-down*, considerando uma combinação interativa entre estes. Conforme anteriormente mencionado, o primeiro mecanismo caracteriza-se como o processamento automático no sistema lexical-semântico, basicamente conduzido pelo estímulo de *input*, o qual conduz à modificação do nível de ativação do sistema lexical-semântico bilíngue. O mecanismo *top-down*, por sua vez, refere-se ao processamento intencional e não afeta os níveis de ativação, mas modifica-se de acordo com a forma como os indivíduos respondem aos sinais que recebem do sistema lexical-semântico (COMESAÑA et al, 2008, apud VON STUDNITZ; Green, 2002).



paralelamente informações advindas de diferentes fontes. Em tarefas que envolvem mais línguas, em que os sujeitos devem decidir se dada sequência apresentada pertence à L1 ou à L2, assume-se que as respostas estão vinculadas às representações de rotulagem/marcação das línguas, conectadas às representações de forma (ou lemas) específicas de cada língua. O que revela a existência de uma adaptação dinâmica de vínculos de estímulo-resposta e critérios de decisão na execução de tarefas de decisão lexical, que ajuda a explicar as significativas diferenças no TR observadas em experimentos com bilíngues envolvendo tarefas de decisão lexical com o uso de homógrafos interlinguísticos, cognatos e palavras controle (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

O modelo BIA+ prevê que tais resultados são fruto de interações no léxico mental antes da identificação da palavra-alvo, o que já não é tão expressivo em tarefas de decisão lexical envolvendo somente uma das línguas, em que a língua não alvo desempenha um papel indireto, menos relevante na escolha da resposta. Quando a lista de estímulos é mista e as palavras da língua não alvo estão conectadas à resposta “não”, o vínculo criado promove fortes efeitos de inibição. Dijkstra e Van Heuven (2002) acrescentam que existe uma importante diferença em efeitos de frequência e de similaridade de código interlinguístico (cf. DIJKSTRA et al., 1998b, 1999): enquanto a frequência das palavras é um dos fatores que determinam a velocidade com que uma palavra pode ser recuperada, a dimensão dos efeitos de similaridade de código, por sua vez, obedece ao intervalo de tempo entre a apresentação do estímulo e a seleção da resposta. E durante esse período ocorrem as interações lexicais, observando-se, assim, efeitos, tanto intra quanto extralexicais no nível de decisão-tarefa.

Com realização de uma tarefa de *progressive demasking* e outra de decisão lexical, o estudo de Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999) com bilíngues neerlandês-inglês, por exemplo, averiguou a variação do grau de sobreposição ortográfica, fonológica e semântica de palavras da língua-alvo (L2, inglês) em relação a itens da língua não alvo (L1, neerlandês). Nas duas tarefas, foram obtidos resultados semelhantes, que mostraram efeitos de facilitação em latências de resposta a estímulos com similaridade ortográfica e semântica interlinguística, porém efeitos inibitórios em relação à sobreposição fonológica.

Para a realização dos dois experimentos, foram selecionados seis grupos distintos de palavras em inglês, cada grupo contendo 15 itens: (1) cognatos que partilham ortografia e pronúncia em neerlandês e inglês, como *film* (“filme”); (2) cognatos com a mesma ortografia,

porém com pronúncia diferente nas duas línguas, como *fruit*<sup>29</sup> (*fruta*); (3) cognatos homofônicos, mas com formas (ortografia) distintas, como *wheel*, em inglês e *wiel*, em neerlandês (“roda”). Como os cognatos têm o mesmo significado, os três grupos semanticamente idênticos foram categorizados com a letra “S” (referente a *semantics*); os que tinham a mesma forma foram identificados com a letra “O” (referente a *ortography*); e, por fim, os cognatos que partilhavam a pronúncia foram identificados com a letra “P” (para *phonology*). Assim, correspondiam, respectivamente, aos códigos SOP, SO e SP.

Paralelamente, foram constituídas três categorias de falsos cognatos (homógrafos interlinguísticos), classificados da seguinte forma: (1) 15 itens “OP” – homógrafos interlinguísticos com sobreposição de forma (ortografia) e som (pronúncia), como em *spot*, cujo significado em inglês é “mancha”, e em neerlandês, “zombaria”; (2) estímulos da condição “O” – falsos cognatos que partilham somente a ortografia, como *glad*<sup>30</sup>, que significa “contente”, em inglês, e “liso”, em neerlandês; e (3) itens “P” – que apresentavam somente sobreposição fonológica, como a palavra *cow* (“vaca”, em inglês), cuja pronúncia é muito similar a *kou* (“frio”, em neerlandês), formando assim os grupos OP, O e P. Para cada estímulo foi selecionada uma palavra controle em inglês, totalizando assim 180 itens.

Do Experimento 1 (tarefa de *progressive demasking*) participaram 40 estudantes universitários, falantes nativos de neerlandês, aprendizes de inglês como LE que aprenderam inglês na escola por, no mínimo, seis anos, e que faziam uso regular da língua no curso de graduação. Seguindo o procedimento (ciclo) habitual desse tipo de tarefa, os sujeitos foram instruídos a manifestar-se assim que identificassem uma palavra em inglês. A ordem de apresentação dos 180 estímulos foi randomicamente construída, sendo, portanto, diferente para cada participante.

Do segundo experimento (tarefa de decisão lexical) participaram 30 estudantes da mesma população que fez parte do primeiro experimento. Os 180 itens do primeiro experimento foram novamente utilizados. Como tarefas de decisão lexical também requerem o uso de pseudopalavras, foram inseridos 180 *nonwords* do inglês na lista de estímulos. Os sujeitos foram instruídos a decidir, da forma mais rápida e exata possível, se dada sequência apresentada constituía uma palavra pertencente ao léxico do inglês.

---

<sup>29</sup> A pronúncia de *fruit* em neerlandês é /frœyt/ e em inglês, /fru:t/.

<sup>30</sup> A pronúncia de *glad* em neerlandês é /xlat/ e em inglês, /glæd/.

Conforme mencionado acima, os resultados dos dois experimentos foram similares, revelando um processamento lexical facilitado por sobreposição ortográfica e semântica em comparação às palavras controle. Já em estímulos da L2 (inglês) que apresentavam homofonia com a L1 foram observados efeitos inibitórios no reconhecimento de palavras.

Na tarefa de decisão lexical, verificou-se, além disso, que todos os cognatos homógrafos (condições SO e SOP) foram reconhecidos mais rapidamente que as palavras controle, sendo que aqueles que não apresentavam sobreposição fonológica (itens SO) foram reconhecidos ainda mais rapidamente que os cognatos da condição SOP. Já os cognatos homofônicos sem semelhança na forma (SP) não apresentaram efeitos significativos. Em relação aos falsos cognatos (homógrafos interlinguísticos), os estímulos da condição O (similares somente na forma) foram processados de forma mais rápida que as palavras controle, ao passo que os homógrafos interlinguísticos do tipo OP (com sobreposição ortográfica e fonológica) não apresentaram diferenças no TR em relação aos controles. Já os falsos cognatos com sobreposição fonológica (P) apresentaram efeitos de inibição, sugerindo que tal sobreposição anula os efeitos de facilitação causados pela similaridade ortográfica.

Dijkstra et al (1999) afirmam que os dados obtidos apresentam evidências a favor da hipótese da não seletividade, indicando que o sistema de processamento bilíngue é altamente interativo, uma vez que os três códigos (ortográfico, semântico e fonológico) foram sensíveis aos TR no acesso lexical da palavra-alvo. Os pesquisadores (op. cit.) reforçam que uma contribuição significativa do estudo foi o fato de se constatar a influência negativa da similaridade fonológica interlinguística (latência maiores) no reconhecimento de palavras. Enquanto cognatos homógrafos e homógrafos interlinguísticos são identificados mais rapidamente que seus controles por compartilharem representações lexicais e sublexicais, resultando em TR mais curtos, os efeitos de inibição fonológica são resultado de representações fonológicas separadas, cujos códigos são ativados em ambas as línguas. Geram, assim uma competição no nível lexical, que ocasiona um “atraso” na identificação da palavra-alvo. Acrescentam ainda que os efeitos inibitórios para homógrafos interlinguísticos podem ser explicados a partir da *hipótese do atraso temporal*. Esta, já descrita anteriormente (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002), opera no nível lexical e pressupõe que as respostas na L2 inglês são afetadas por serem ativadas mais lentamente que as respostas na L1 neerlandês, previamente ativadas e, portanto, mais rapidamente disponíveis que as respostas na L2.

Já no estudo de Lemhöfer e Dijkstra (2004) foram realizados quatro experimentos com bilíngues neerlandês-inglês, e o objetivo era averiguar de que forma a sobreposição

interlinguística de aspectos semânticos, ortográficos e fonológicos afeta o reconhecimento de palavras com a realização de tarefas de decisão lexical, que envolvem cognatos e falsos cognatos (homógrafos interlinguísticos). Para a condução das tarefas, foram utilizados os mesmos estímulos e condições usados no estudo de Dijkstra et al (1999): palavras cognatas, como *lip* (“lábio”, em ambas as línguas) nas três condições (SOP, SO e SP) e homógrafos interlinguísticos, como *room*, que em neerlandês significa “nata” e, em inglês, “peça”/“quarto”, também nas três condições (OP, O e P). Além disso, foram utilizadas palavras controle em ambas as línguas e *pseudopalavras*.

Os Experimentos 1 e 2 replicaram o estudo de Dijkstra et al. (1999), com a diferença que os estímulos (homógrafos interlinguísticos e cognatos) foram utilizados separadamente: o primeiro experimento fez uso de homógrafos interlinguísticos neerlandês-inglês e o segundo investigou o processamento de cognatos nas duas línguas.

Do Experimento 1 (*language specific experiment*) participaram 20 indivíduos bilíngues neerlandês-inglês (com experiência de 12,4 anos com a língua inglesa, em média) que realizaram uma tarefa de decisão lexical em inglês. Foram selecionados 15 homógrafos interlinguísticos inglês-neerlandês nas três condições: OP, O e P (45 palavras). Por se tratar de palavras não cognatas, tomou-se bastante cuidado para que a sobreposição semântica em todos os estímulos selecionados fosse a menor possível. Para cada homógrafo interlinguístico, havia uma palavra controle correspondente, somando-se assim 90 palavras. Também compuseram a tarefa 45 pseudopalavras do inglês e 45 *nonwords* neutros<sup>31</sup>.

Durante a realização da tarefa, os sujeitos deveriam decidir o mais rapidamente e da forma mais exata possível se dada sequência de letras apresentada na tela de um computador consistia ou não em uma palavra em inglês. Os 180 itens foram apresentados, um a um, em dois blocos, com 90 estímulos em cada. Após a realização da tarefa, os sujeitos responderam a um questionário sobre sua experiência com a língua inglesa.

O Experimento 2 (*language specific experiment*) consistiu em uma tarefa de decisão lexical em inglês envolvendo cognatos. Os 20 sujeitos bilíngues tinham, em média, uma experiência de 12,9 anos com a língua inglesa (L2) e o neerlandês como língua nativa. Os

---

<sup>31</sup> Para a construção da lista de pseudopalavras, foram selecionados, em princípio, 150 *nonwords*, os quais fizeram parte dos quatro experimentos: 50 *nonwords* aplicáveis à língua inglesa, 50 que correspondiam ao sistema linguístico do neerlandês e 50 *nonwords* considerados neutros, os quais consistiam em uma sequência de letras construída a partir de homógrafos interlinguísticos inglês-neerlandês que não integravam os experimentos 1 e 3, e que possuíam uma frequência similar de vizinhos lexicais (*neighbors*) em ambas as línguas. Cinco palavras de cada grupo foram randomicamente excluídas para que o número total de pseudopalavras fosse condizente com o número total de estímulos-alvo e palavras controle (45).

estímulos utilizados para a realização de tarefa de decisão lexical foram: 45 palavras cognatas pertencentes às três condições: SOP, SO e SP. Como no experimento 1, também foram usadas 45 palavras controle e 90 *nonwords*. Por se tratar também de um experimento *language specific*, sem o envolvimento da L1 neerlandês, foram inclusos na tarefa de decisão lexical somente 45 pseudopalavras do inglês e 45 *nonwords* neutros. A execução da tarefa obedeceu aos mesmos passos do Experimento 1.

O Experimento 3 (*generalized experiment*) envolveu uma tarefa de decisão lexical, utilizando homógrafos interlinguísticos neerlandês-inglês, que contou com a participação de 34 indivíduos bilíngues com neerlandês L1 e experiência de 10,6 anos com a língua inglesa (L2).

Foram utilizados nesse experimento os mesmos estímulos do primeiro: homógrafos interlinguísticos, palavras controle, pseudopalavras e *nonwords* neutros. Por se tratar de um experimento generalizado, foi adicionado um grupo de palavras controle em neerlandês, constituindo-se assim de 150 itens: 30 homógrafos interlinguísticos neerlandês-inglês (15 na condição OP e 15 na condição O), 60 palavras pertencentes ao léxico do inglês (15 na condição P e 45 palavras controle) e 60 palavras do neerlandês (45 palavras controle e 15 *fillers*/distratores). Aos 150 itens somaram-se 100 pseudopalavras (50 construídas a partir do inglês, 50 a partir do neerlandês) e 50 *nonwords* neutros. Os 300 itens foram apresentados em três blocos com 100 estímulos cada. De forma similar aos experimentos 1 e 2, os sujeitos foram instruídos a decidir se determinada sequência de letras apresentada constituía uma palavra em inglês ou em neerlandês ou, ainda, se referia-se a um *nonword* em ambas as línguas. Os sujeitos também responderam a um questionário sobre sua experiência com o inglês proposto nos experimentos anteriores.

O último, Experimento 4, (*generalized experiment*), também teve a participação de 34 indivíduos bilíngues com L1 neerlandês e L2 inglês (média de experiência com a L2: 11,5 anos). Fez uso de cognatos neerlandês-inglês nas condições SP, SO e SOP (15 itens para cada condição), com 45 palavras controle no neerlandês e 45 no inglês (90 itens), acrescidas de 15 *fillers*/distratores em neerlandês. Como no Experimento 3, 100 pseudopalavras (50 construídas a partir do inglês, 50 do neerlandês) e 50 *nonwords* neutros foram somados à lista de estímulos. A execução da tarefa seguiu as mesmas etapas do experimento anterior.

Os resultados observados nos Experimentos 1 e 2 sugerem que a interpretação feita por Dijkstra et al. (1999), em estudo anterior, em relação aos efeitos de facilitação por sobreposição

semântica e ortográfica, poderia ser mantida: na tarefa de decisão lexical *language specific* (Experimento 2, com cognatos), tal sobreposição levou à facilitação cognata, indicando também que mudanças no *design* da tarefa (composição da lista de estímulos) não afetaram de forma considerável o processamento de cognatos. Resultados que favorecem a hipótese da não seletividade e a existência de uma representação ortográfica compartilhada no processamento de cognatos. Lemhöfer e Dijkstra (2004) observam que, quando a sobreposição ortográfica e semântica for acompanhada de sobreposição fonológica (condição SOP), não será observada diferença significativa em relação à condição SO.

Em relação aos *nonwords*, os dados obtidos foram claros e consistentes (cf. LEMHÖFER; DIJKSTRA, 2004), evidenciando, em ambos os experimentos, latências maiores no processo de rejeição das pseudopalavras do inglês em relação aos *nonwords* neutros. Os resultados sugerem que o grau de similaridade entre pseudopalavras e palavras de uma ou de ambas as línguas afeta o processo de rejeição das mesmas

Já a tarefa conduzida no Experimento 4, que também fez uso de cognatos (*generalized experiment*), indicou que as respostas para os cognatos nas condições SO e SOP foram mais rápidas e mais acuradas em relação às palavras controle em neerlandês (L1) e inglês (L2). Esses efeitos não foram observados nos homógrafos interlinguísticos, nas condições O e OP (Experimento 3), o que indica que somente a ortografia compartilhada, isoladamente, não causa efeitos de facilitação em relação às palavras controle em neerlandês (L1), mas, quando acompanhada de sobreposição semântica, resulta em respostas mais rápidas e exatas.

Os dados sugerem ainda que as respostas aos homógrafos interlinguísticos são baseadas no código mais rapidamente disponível e apropriado para a tarefa em questão, fenômeno que também pode ser estendido à ativação e ao uso dos códigos fonológicos, conforme observado no Experimento 3. Neste, os efeitos no reconhecimento dos homógrafos nas condições O e OP foram proporcionalmente similares aos efeitos de facilitação cognata do Experimento 4, nas condições SO e SOP, que não apresentaram diferenças significativas entre si. Nesse caso, a sobreposição fonológica, adicionada às representações ortográficas e semânticas (Experimento 4), não alterou os padrões de resposta, diferentemente dos efeitos observados nos Experimentos 1 e 2. Com base nesses dados, Lemhöfer e Dijkstra (2004, p. 547) destacam que os resultados não implicam uma não ativação dessas representações, mas ressaltam que as mesmas tornam-se tardiamente ativas na L2, não chegando a afetar as respostas, que foram baseadas nos códigos da L1, já ativados, demonstrando com isso a ocorrência de atraso temporal (*delayed time course*) do código fonológico em relação ao código ortográfico.

Por fim, em relação ao processamento das pseudopalavras, que buscou averiguar como a informação linguística é utilizada nesse tipo de tarefa, os dados obtidos revelam que o sistema de reconhecimento bilíngue faz uma distinção entre estímulos da L1 e da L2, aplicando, assim, critérios de rejeição de pseudopalavras das duas línguas e sugerindo cursos de tempo (*time courses*) distintos no processamento da L1 e da L2, fenômeno previsto nos modelos BIA e BIA+. Como os nós de linguagem da L2 são ativados mais lentamente, necessita-se de mais tempo para que ocorra a distinção de *nonwords* da L2 (inglês), o que demonstra que a resposta aos estímulos *nonwords* obedece a critérios de tempo que dependem da língua a partir da qual o *nonword* foi construído (L1 ou L2). Já na tarefa de decisão lexical (*generalized experiment*) que utilizou homógrafos interlinguísticos, as respostas baseadas no código ortográfico mais rapidamente disponível (L1 neerlandês) indicam que esses itens têm representações ortográficas distintas nas duas línguas, cada qual conectada à sua própria representação semântica, conforme postulado no modelo BIA+.

A seguir, são descritos alguns estudos que abordam a produção da linguagem, os quais envolvem visões distintas em relação aos mecanismos que regem o processamento lexical do falante bilíngue, quando o seu propósito é expressar-se em uma de suas línguas.

#### 1.4 MODELOS DE PRODUÇÃO DE PALAVRAS

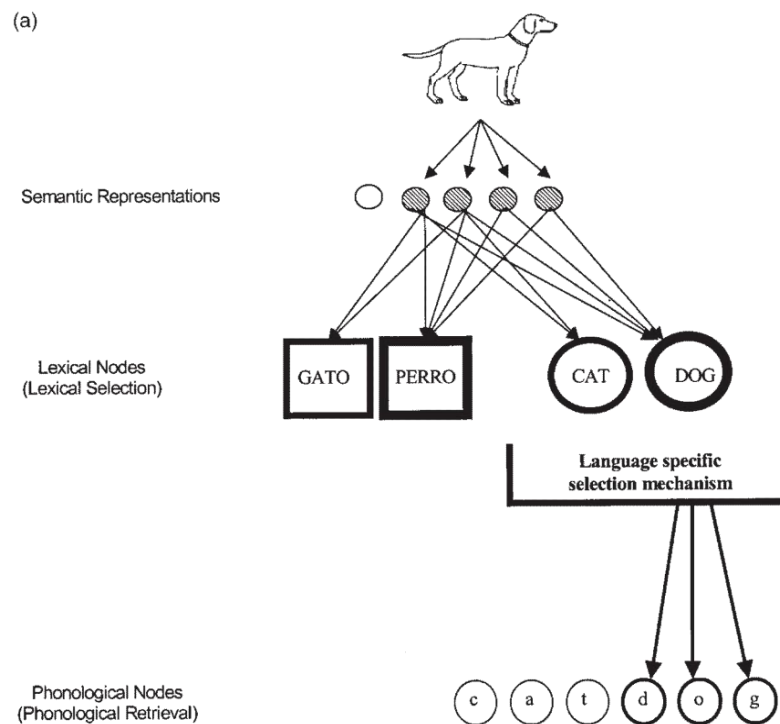
A discussão em torno da ativação paralela ou do “desligamento” da língua não alvo no processamento lexical bilíngue estende-se também à produção da fala. Com a finalidade de esclarecer se ambas as línguas do indivíduo bilíngue são ativadas mesmo quando a intenção é expressar-se em uma só delas, foram desenvolvidos diferentes modelos de produção de fala bilíngue. E seus propósitos geralmente divergem no tocante à competição dos candidatos lexicais à produção da fala: enquanto alguns estudiosos postulam que ambas as línguas são ativadas, mas que somente candidatos da língua-alvo competem na seleção, outros defendem que ambas as línguas estão ativas e competem entre si durante o processo de produção da fala (TOKOWICZ, 2015).

Costa (2005) observa que, ao se pressupor competição no processo de seleção lexical, interessa averiguar em que medida os nós lexicais da língua não alvo competem como candidatos. Nesse sentido, são consideradas duas hipóteses: a de seleção específica da língua e a de seleção não específica da língua. As duas postulam pontos de vista distintos no tocante ao papel da língua não alvo durante a seleção lexical. A hipótese de seleção específica da

linguagem demonstra que, durante o processo de seleção lexical, o mecanismo de seleção torna-se “cego” (COSTA, 2005, p. 313) à ativação dos níveis dos nós lexicais pertencentes à língua não alvo, sendo que somente os nós da língua-alvo tornam-se candidatos nesse processo. Já de acordo com a segunda hipótese, de seleção não específica da língua, o mecanismo de acesso lexical é sensível aos níveis de ativação de todos os nós lexicais, evidenciando assim a existência de competição, independentemente da língua a que pertencem. Nesse processo, seleciona-se o nó lexical que apresentar o nível mais alto de ativação. Dessa forma, assumindo-se que o processo todo desenvolve-se de forma competitiva, a facilidade de se acessar o nó lexical alvo depende do nível de ativação das palavras de ambas as línguas, alvo e não alvo.

Nas Figuras 7 e 8, apresentadas em Costa (2005,) são reproduzidos os dois mecanismos de seleção lexical.

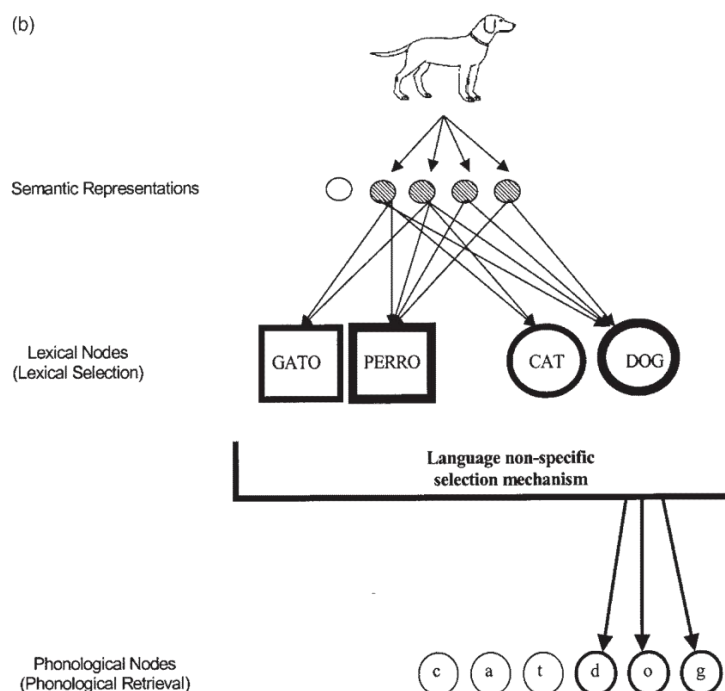
**FIGURA 7: HIPÓTESE DA SELEÇÃO ESPECÍFICA DA LINGUAGEM**



Fonte: Costa, 2005. In: *Handbook of bilingualism* (KROLL; DE GROOT, 2005)



**FIGURA 8: HIPÓTESE DA SELEÇÃO NÃO ESPECÍFICA DA LINGUAGEM**



Fonte: Costa (2005). In: *Handbook of bilingualism* (KROLL; DE GROOT, 2005)

Em ambas as figuras, os quadrados representam os nós lexicais da língua que não está sendo usada (língua não alvo): o espanhol. Os círculos reproduzem os nós lexicais da língua-alvo (inglês). As setas representam os fluxos de ativação, o retângulo indica o mecanismo de seleção e a espessura dos contornos dos círculos demonstra o nível de ativação das representações. Já as figuras ilustram os efeitos de interferência semântica existentes entre as línguas de acordo com cada hipótese. São mostrados os pares *gato/cat* (“gato”, em espanhol e inglês, respectivamente) e *perro/dog* (“cachorro”, em ambas as línguas).

Como se pode observar, na Figura 7, que representa o modelo de seleção lexical específica, somente as formas relacionadas aos nós pertencentes ao inglês (língua-alvo) são consideradas para a seleção lexical. Já na Figura 8, que reproduz a seleção não específica, as alternativas de ambas as línguas são ativadas, competindo para a seleção.

Há diversos estudos que procuram apontar evidências a favor de uma ou de outra hipótese, como o estudo de Costa e Caramazza (1999), que realizou tarefas de nomeação de palavras com bilíngues espanhol-inglês. Esses autores (1999) procuraram averiguar se haveria competição entre os dois léxicos de bilíngues durante a produção da fala no processo de acesso lexical, com a realização de dois experimentos que observaram o desempenho de

dois grupos de bilíngues proficientes na L2: bilíngues inglês-espanhol e espanhol-inglês durante a nomeação de gravuras em sua L1 (espanhol) ou em sua L2 (espanhol).

Do Experimento 1 participaram 21 bilíngues espanhol-inglês com alto nível de proficiência em inglês. Foram selecionadas 24 gravuras, cujos nomes (forma) eram não cognatos em espanhol e inglês, como *mesa/table* (“mesa” em espanhol e inglês). Para cada gravura foram selecionadas seis palavras (três em espanhol, com respectivas traduções para o inglês), sendo que as palavras em espanhol foram divididas em três grupos distintos: (1) o nome correspondente à gravura apresentada; (2) uma palavra semanticamente relacionada ao nome da gravura; e (3) uma palavra sem relação semântica com o nome. Para a gravura de uma maçã, por exemplo, foram selecionadas as seguintes palavras: *manzana* (“maçã”, em espanhol); sua tradução para o inglês, *apple*; uma palavra semanticamente relacionada à “maçã”, *naranja* (“laranja”, em espanhol); seu equivalente em inglês, *orange*; uma palavra em espanhol sem relação semântica com “maçã”, *gemelo* (“gêmeo”, em espanhol); e sua tradução para o inglês, *twin*, compondo assim os seis itens. Observe-se que as palavras selecionadas, com e sem relação semântica com o nome da gravura, também eram não cognatas, como no caso de *martillo/hammer* (“martelo”), por exemplo.

Os sujeitos foram solicitados a nomear em espanhol, sua L1, uma série de gravuras apresentadas, da forma mais rápida e acurada possível. As gravuras foram apresentadas juntamente com uma palavra, que poderia estar escrita em espanhol, as quais os autores definiram como distratores da mesma língua (*same-language distracters*) ou em inglês (*different-language distracters*). Os sujeitos foram informados de que visualizariam pares *gravura-palavra* e de que deveriam ignorar as palavras visualizadas.

O Experimento 2 teve por objetivo obter evidências para o mecanismo de seleção lexical específico em condições, nas quais bilíngues inglês-espanhol realizaram uma tarefa de produção da fala em sua L2 espanhol. Com a finalidade de comparar os resultados com os resultados do primeiro experimento, foram usados os mesmos materiais e o mesmo procedimento em tarefa de nomeação de gravuras. Participaram do experimento falantes nativos de inglês com bons conhecimentos de espanhol. Os resultados encontrados (COSTA; CARAMAZZA, 1999) demonstraram que a nomeação das gravuras foi facilitada quando o nome correspondente à gravura e a palavra distratora eram os “mesmos”<sup>32</sup>, independentemente da língua (espanhol ou inglês) em que o item foi apresentado, como nos pares *mesa-mesa* e

---

<sup>32</sup> Grifo dos autores.

*mesa-table*<sup>33</sup>, por exemplo. Os efeitos de facilitação foram similares nos dois experimentos (nomeação na L1 e na L2). Costa e Caramazza (1999) observaram ainda latências maiores quando os estímulos distratores apresentavam relação semântica com a palavra correspondente à gravura, como no caso de *mesa-chair*<sup>34</sup>, novamente sem depender da língua em que o item foi apresentado. Os dados sugerem assim a inexistência de competição entre os dois léxicos dos bilíngues durante a produção da fala, tanto na L1 quanto na L2, dando suporte à hipótese de seleção específica da língua.

Já o estudo de Schwartz, Kroll e Diaz (2007) investigou o acesso lexical de bilíngues inglês (L1) e espanhol (L2) em uma tarefa de leitura em voz alta de palavras nas duas línguas, com a finalidade de verificar se o processamento de cognatos com alto grau de sobreposição ortográfica interlinguística poderia ser influenciado pela correspondência interlinguística no aspecto fonológico<sup>35</sup>. A observação da interferência fonológica interlinguística permitiria averiguar de que forma e com que intensidade se manifesta a competição entre as línguas nesse aspecto.

Participaram do estudo 18 indivíduos bilíngues inglês-espanhol. Os participantes eram aprendizes precoces de espanhol (L2) e haviam estudado a língua por (em média) 13 anos. Para compor a lista de estímulos, 104 cognatos foram considerados apropriados para o experimento. A essa lista foram acrescentados 104 pares de palavras não cognatas. Por fim, 16 cognatos e 16 não cognatos foram somados à lista como itens distratores (*filler trials*). O material consistia em quatro grupos de cognatos com maior (+) ou menor (-) similaridade ortográfica (O) e fonológica (P), nas seguintes condições: (1) +O +P, como *piano* (“piano”); (2) +O -P, como *air/aire* (“ar” em inglês e espanhol); (3) -O +P, como *guitar/guitarra* (“guitarra”); e (4) -O -P, como *machine/máquina* (“máquina”, nas duas línguas).

Foi solicitado aos sujeitos que lessem em voz alta as 240 palavras, apresentadas em dois blocos, um em espanhol e outro em inglês (os cognatos e não cognatos foram randomicamente mesclados). Se houvesse uma ativação *feed-forward*, da ortografia para a fonologia, seria possível supor que cognatos +O -P, como no caso de *base* (“base”), seriam processados mais lentamente

---

<sup>33</sup> “Mesa”, em inglês.

<sup>34</sup> “Cadeira”, em inglês.

<sup>35</sup> Ao longo do estudo, Schwartz, Kroll e Diaz, (2007) enumeraram várias pesquisas que aludem à ativação interlinguística de códigos ortográficos: Altenberg e Cairns (1983); De Groot, Delmar e Lupker (2000); Dijkstra, De Bruijn e Schriefers Brinke (2000); Van Hell e Dijkstra (2000), entre outros. Outros estudos investigam a ativação interlinguística de códigos ortográficos e fonológicos: Brysbaert, Van Dyck e Van de Poel (1999); Gollan, Forster e Frost (1997); Dijkstra et al. (1999); Jared e Szucs (2002); Jared e Kroll (2001).

que cognatos com +O +P. Por outro lado, uma ativação *feed-backward*, da fonologia para a ortografia, revelaria uma latência maior na nomeação de cognatos -O +P, como em *train/tren* (“trem”, em português). Assim, Schwartz et al. (2007) presumiram que o processo de nomeação das palavras seria inibido quando códigos lexicais altamente similares – ortográficos ou fonológicos – remetesse a componentes interlinguísticos distintos. Os dados apresentados demonstraram que o TR (latências) na nomeação dos cognatos foi influenciado pela correspondência entre os componentes ortográficos e fonológicos das palavras. Na nomeação de cognatos com alta similaridade em ambas as línguas, as latências foram maiores e mais propensas a erros quando os componentes fonológicos entre as palavras eram diferentes em relação a itens cuja correspondência fonológica era maior, fornecendo evidências de ativação *feed-forward*, da ortografia para a fonologia, entre as duas línguas. Os efeitos de correspondência fonológica não forneceram dados significativos quando a ortografia era diferente. O experimento, segundo as estudiosas, apresentou um diferencial até então não testado, em que foi mensurado o nível de ativação fonológica sem que houvesse anteriormente ativação intencional da língua não alvo, sendo este o primeiro estudo que testou os efeitos da ativação *feed-forward* e *feed-backward* interlinguística.

Os resultados encontrados apontam para o acesso lexical não seletivo, sugerindo também que o nível no qual os componentes lexicais em competição são ativados entre as línguas depende fortemente da direção do fluxo das ativações *feed-forward* x *feed-backward*, o que, segundo as pesquisadoras, contribui para ampliar os estudos relacionados à não seletividade no acesso lexical bilíngue. Os resultados do estudo mostraram, ainda, que os efeitos facilitadores associados à sobreposição lexical entre as línguas podem ser reduzidos ou inibidos quando não existe mapeamento consistente entre todos os componentes linguísticos envolvidos no processamento lexical. O que demonstra que as dinâmicas de interação interlinguística parecem ser moduladas pela natureza dos componentes ativados, pelo domínio das línguas envolvidas e requisitos da tarefa solicitada (SCHWARTZ; KROLL; DIAZ, 2007).

Cabe observar que as eventuais lacunas e/ou inconsistências existentes em alguns modelos descritos ao longo do capítulo não implicam a simples substituição de um modelo por outro. Os diversos modelos construíram pressupostos com base em diferentes tipos de tarefas, cada qual obedecendo a condições e propósitos específicos (TOKOWICZ, 2015). Assim, fenômenos relacionados às mudanças nos processos de tradução que estão relacionados ao nível de proficiência de bilíngues na L2, por exemplo, claramente previstas no MHR, continuam ainda sendo testados sob esse viés, como investigado no recente estudo de Poarch, Van Hell e

Kroll (2014), acima descrito.

Neste capítulo descrevem-se modelos de organização e processamento da L2, e paradigmas que tratam da organização e representação da linguagem na memória bilíngue/multilíngue. Também são descritos diferentes experimentos, os quais lançam mão de tarefas e de estímulos, também diversos, em que são testadas as hipóteses sustentadas por esses modelos. Tais experimentos, como já mencionado, têm por finalidade explicar de que forma se dá o acesso lexical no reconhecimento e/ou produção da linguagem em contextos que envolvem as línguas de falantes bilíngues/multilíngues. Assim como têm por objetivo a compreensão do funcionamento da mente/cérebro desses indivíduos, com vistas a esclarecer questões-chave nos estudos psicolinguísticos, concernentes aos níveis de ativação (ou à possibilidade de desativação) das línguas L1, L2, L3, Lx no processamento da língua-alvo.

Os modelos e experimentos apresentados neste capítulo serviram de base para a condução da pesquisa empírica que compõe o presente estudo, descrita no Capítulo 3 (Método). Conforme exposto na introdução do trabalho, a pesquisa tem por objetivo geral investigar os efeitos de interação interlinguística no processamento da L3 alemão por aprendizes da língua que têm o português do Brasil como L1 e conhecimentos prévios do inglês (L2). Como o estudo envolve a relação entre o alemão e o inglês, duas LEs que apresentam semelhanças tipológicas, acredita-se que os resultados da investigação empírica podem ser úteis em outra esfera da área de Estudos da Linguagem: a Linguística Aplicada. Justamente por investigar a organização do processamento lexical bilíngue/multilíngue, o estudo pode servir de auxílio em pesquisas que envolvam a aquisição de mais línguas (L3, L4, Lx) no Brasil. Bem como pode dar suporte à elaboração de propostas pedagógicas plurilíngues voltadas a bilíngues/multilíngues brasileiros, com um perfil linguístico próprio, construído com base em experiências, propósitos e frequência de uso da(s) língua(s) peculiares a cada contexto de aprendizagem e à comunidade linguística em que esses indivíduos estão inseridos. No que concerne à aquisição de alemão como L3, especificamente, pode ser útil na elaboração de metodologias de ensino da língua alemã para brasileiros, voltadas à valorização de experiências linguísticas anteriores dos aprendizes, como conhecimentos prévios do inglês (L2) ou de uma variedade dialetal do alemão “padrão”, por exemplo.

Dessa forma, o trabalho propõe um diálogo interdisciplinar na área de Estudos da Linguagem, o que, conforme destacado por Finger et al. (2016), além de contribuir para os avanços nas investigações com foco na aquisição, uso e processamento de mais línguas além da LM, envolvendo a pesquisa acerca do bilinguismo/trilinguismo/plurilinguismo nos estudos

psicolinguísticos, vem acrescentar qualidade à pesquisa em torno do fenômeno da linguagem como um todo. Finger et al. (2016) salientam que a interlocução entre diferentes esferas do conhecimento, que definem como uma “atitude interdisciplinar” (FINGER et al., 2016, p. 98), é, também, um aspecto importante para o fomento de discussões em torno de conceitos e metodologias que envolvem a aquisição e o uso da linguagem por falantes bilíngues/multilíngues. Dessa forma, auxiliando na compreensão e explicação de questões alusivas ao fenômeno.

Assim, no próximo capítulo, são primeiramente descritos conceitos que norteiam políticas linguísticas no âmbito do ensino de LEs na Europa e no Brasil, cujos documentos visam a sistematizar e orientar objetivos, a elaborar currículos e práticas pedagógicas no âmbito educacional, em linhas gerais, e no contexto escolar, em específico. Após a descrição dessas políticas em ambos os contextos, europeu e brasileiro, são apresentadas ações pedagógicas baseadas nesses princípios.

## 2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EUROPA E NO BRASIL

### 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO EUROPEU

O crescimento do interesse em temas concernentes ao multilinguismo na Europa, que se tornou mais acentuado desde meados dos anos 1990, está vinculado ao compromisso da União Europeia<sup>36</sup> (UE) com uma Europa multilíngue<sup>37</sup> (JESSNER, 2008).

Já no ano de 1995, para se ter uma ideia, foi proposto pela UE que os cidadãos europeus, além de sua L1, deveriam ter acesso à proficiência em outras duas línguas europeias como forma de desenvolver uma identidade europeia com características plurilíngues. Em documentos posteriores, a proposta da EU foi especificada: deveria ser aprendida uma LE com abrangência internacional (não necessariamente o inglês) e uma língua falada em algum país vizinho, como, por exemplo, a promoção do aprendizado de francês na Alemanha ou de italiano na Áustria.

Foram também elaborados (e atualizados) documentos normatizadores, com a finalidade de orientar e fornecer suporte a profissionais e pesquisadores que atuam no âmbito do ensino/aprendizagem de LEs nos contextos político-linguísticos e didático-pedagógicos, dentre os quais destacam-se aqui o *Common European Framework of Reference for Language Learning* (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR<sup>38</sup>), elaborado pelo Conselho da Europa<sup>39</sup>, que é descrito a seguir.

---

<sup>36</sup> Disponível em português, em: [http://europa.eu/european-union/index\\_pt](http://europa.eu/european-union/index_pt). Acesso em: 20 dez 2016. Na seção “Cultura e Educação”, pode-se ter acesso ao tema “Multilinguismo”.

<sup>37</sup> A União Europeia (bloco europeu), tal como é conhecida atualmente, foi criada em 1993 e conta hoje com 27 países-membros. As políticas voltadas ao multilinguismo, surgidas na década de 1970, tornaram-se mais robustas a partir de 1990, com a ampliação da União Europeia, que até então contava com somente 12 países-membros. Essas políticas estão alicerçadas em três princípios básicos: (1) incentivo ao aprendizado de línguas; (2) promoção de uma economia multilíngue sólida; e (3) acesso dos cidadãos aos documentos, legislação e informações concernentes à União Europeia na sua própria língua (cf. SILVA, 2011).

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp). Acesso em: 15 set. 2016.

<sup>39</sup> O Conselho da Europa, fundado em 1949, é uma organização internacional que defende os direitos humanos no continente europeu, a democracia e o Estado de direito, preconizando a liberdade de expressão, a liberdade da imprensa, bem como a igualdade de direitos e a proteção das minorias. Conta com 47 países-membros, sendo que, destes, 28 também integram a União Europeia. O Conselho da Europa expressa-se através de convenções internacionais e da elaboração e divulgação de recomendações. Página oficial: <http://www.coe.int/>. Acesso em: 15 set. 2016.

### 2.1.1 O CONSELHO DA EUROPA E O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR)

O continente europeu caracteriza-se por apresentar uma significativa variedade de línguas. Conforme Neuner et al. (2009), somente entre os países-membros do Conselho da Europa (47 países) existem mais de 80 línguas, as quais diferem muito no que alude ao universo cultural em que estão imersas, número de falantes, abrangência geográfica e relevância política e econômica de cada língua dentro do cenário mundial.

A união dos países por meio da interação e da comunicação, compreendidas como ferramentas para gerar o entendimento entre as nações, é o que preconiza o Conselho da Europa. Nesse sentido, para que tais objetivos sejam alcançados, é de suma importância que as barreiras linguísticas também sejam transpostas, por isso a importância do tema no âmbito das políticas linguísticas. Sob esse ponto de vista, o conceito de plurilinguismo, descrito na próxima seção, e sua importância, bem como as ações necessárias para que a Europa torne-se efetivamente plurilíngue, têm papel de destaque no QECR.

Uma versão completa do QECR, disponível na página oficial do Conselho da Europa, foi idealizada com a finalidade de fornecer aos profissionais e aprendizes da área de ensino/aprendizagem de LEs na Europa um suporte para temas voltados ao aprendizado, prática e avaliação docente. Além disso, tem o propósito de instruir os profissionais no que alude ao uso da língua para a comunicação, definindo também os diferentes níveis de proficiência<sup>40</sup> a serem alcançados ao longo da aprendizagem de uma LE. Para tratar de assuntos mais específicos, como a elaboração de currículos e objetivos, foi desenvolvido um guia (*User Guide*), publicado em 2010, durante um fórum de políticas linguísticas realizado em Genebra, também disponível na página do Conselho<sup>41</sup>.

Com a elaboração do QECR, busca-se fornecer instrumentos que auxiliem na condução da prática docente, com vistas a suprir as reais necessidades dos aprendizes. Ao desenvolver uma base comum europeia que abarca objetivos, conteúdos e métodos de ensino de LEs, o quadro visa a fomentar a cooperação entre os países, contribuindo, assim, entre vários outros aspectos, para a mobilidade dentro da Europa. Já a abordagem intercultural,

---

<sup>40</sup> As habilidades correspondentes a cada nível de aprendizado são pormenorizadas no capítulo 3 (Método).

<sup>41</sup> *Guide for development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs\\_Geneva2010.asp#P58\\_2278](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278). Acesso em: 15 set. 2016.



também disposta no QECR, tem como objetivo principal promover o desenvolvimento da personalidade e da identidade do aprendiz por meio de sua experiência com a diversidade cultural e linguística.

O QECR descreve, além disso, os diferentes tipos de habilidades e níveis de proficiência em LE, a fim de contemplar os variados contextos de uso da(s) língua(s). Esse reconhecimento formal da existência de habilidades e níveis distintos, conforme o quadro, serve de estímulo para que os cidadãos tenham contato com mais línguas e auxilia na busca do aprendizado de uma gama maior de LEs. O conhecimento de mais línguas, por conseguinte, além de facilitar a comunicação e a interação entre as diferentes línguas e culturas, mostra-se como um importante instrumento em prol da compreensão e da cooperação mútua, bem como no combate à discriminação e ao preconceito na Europa.

#### 2.1.2 NOÇÕES DE MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO SEGUNDO O CONSELHO DA EUROPA

O Conselho da Europa, conforme descrito no QECR<sup>42</sup>, faz uma importante distinção entre os conceitos de “plurilinguismo” e de “multilinguismo” no âmbito do aprendizado de línguas. Enquanto o multilinguismo é compreendido como a coexistência de diferentes línguas em dado contexto geográfico, o plurilinguismo refere-se ao indivíduo e sua experiência com outras línguas e culturas, ou seja, as LEs que cada pessoa conhece.

Um contexto multilíngue pode exercer influência na escolha da LE que será oferecida no âmbito educacional de determinada comunidade social, se forem ensinadas mais línguas, ou até determinar a ordem de importância e intensidade do aprendizado de uma ou outra língua. Já a abordagem plurilíngue, conforme o QECR, vai muito além, pois parte da experiência linguística individual e a expande para os níveis social e interlinguístico: em vez de armazenar cada língua em compartimentos mentais isolados, ao explorar e experienciar formas alternativas de expressão e de comunicação, sob uma nova perspectiva, o indivíduo plurilíngue constrói sua competência linguística através de sua interação em diferentes línguas e com distintas culturas. Busca-se, assim, desenvolver um repertório linguístico em que todas as habilidades (e níveis de proficiência) são consideradas, o que se distancia da concepção do falante de LEs como um indivíduo que tem domínio total de uma, duas ou até de três LEs, idealizado na figura do falante

---

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) Acesso em: 10 nov. 2016 (vide p. 4 do QECR).

nativo de determinada língua.

O *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*<sup>43</sup> – ECML – (“Centro Europeu para Línguas Modernas do Conselho da Europa”), que, como constante no próprio nome, integra o Conselho da Europa, destaca que questões em torno da educação plurilíngue em uma Europa notadamente multilíngue são sua prioridade<sup>44</sup>. Reforçando o que é preconizado no QEER, o ECML observa que a noção de plurilinguismo abarca temas atualmente relevantes, que vão além da diversidade linguística, estendendo-se à mobilidade dentro da Europa, à coesão social e ao acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. “Educação de qualidade” é aqui compreendida como uma educação, tanto para o plurilinguismo, que constituiria o objetivo da mesma, como através do plurilinguismo, entendido como o **recurso**<sup>45</sup> usado para que tal qualidade possa ser alcançada.

Nesse sentido, as ações em prol de uma educação plurilíngue, conforme o ECML, devem fundamentar-se em alguns conceitos-chave<sup>46</sup>:

- (1) uma visão holística das línguas na educação: além da língua oficial de cada país ou região (“língua aprendida na escola”), leva-se em consideração outras línguas que fazem parte de dado cenário linguístico, como as línguas faladas pelos aprendizes em casa, LEs aprendidas via instrução e línguas clássicas (latim e grego);
- (2) valorização de repertórios linguísticos individuais e competências parciais: cada indivíduo desenvolve o próprio repertório de línguas que conhece e usa; as habilidades desenvolvidas em cada língua podem ser distintas; e os conhecimentos de uma língua podem ser usados na aprendizagem de outra como instrumento complementar no processo de aquisição da nova língua, bem como de interação interlinguística;

---

<sup>43</sup> O ECML foi fundado em 1994 por oito países membros do Conselho da Europa (Áustria, França, Grécia, Lichtenstein, Malta, Holanda, Eslovênia e Suíça) através de um “acordo parcial ampliado” (*Enlarged Partial Agreement*), com a finalidade de cooperar na execução de atividades na área da educação que são de interesse do Conselho: mobilidade e aprendizagem intercultural, língua de sinais, educação linguística e migração, bem como educação plurilíngue. Atualmente fazem parte do ECML 32 países. Disponível em: <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>. Acesso em: 22 set. 2016.

<sup>44</sup> Fonte: <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-B/Default.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2016.

<sup>45</sup> Grifos dos autores.

<sup>46</sup> Tais conceitos-chave foram traduzidos e resumidos, com base no conteúdo publicado no *site* do ECML. Disponível em: <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx>. Acesso em: 22 set. 2016.

- (3) bilinguismo e plurilinguismo são “normais”<sup>47</sup>: mais da metade da população mundial é bilíngue ou plurilíngue; incorporar e promover sua prática no sistema educacional é, portanto, um objetivo alcançável;
- (4) ciência dos benefícios cognitivos da educação plurilíngue: conforme o ECML, há fortes evidências científicas em relação aos benefícios cognitivos que resultam de abordagens educacionais plurilíngues, sobretudo no que tange à flexibilidade intelectual;
- (5) abordagens plurilíngues contribuem para a integração social: a educação plurilíngue favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito, compreensão e consciência intercultural entre os aprendizes;
- (6) competências plurilíngues qualificam os aprendizes: indivíduos plurilíngues estão mais bem preparados para a vida acadêmica e profissional.

Em consonância com o QECR e com o ECML, Neuner et al. (2009) acrescentam que, durante muito tempo, pesquisadores utilizavam o conceito plurilinguismo para se referir a indivíduos bilíngues (ou com o conhecimento de mais de duas línguas), cujo processo de aquisição de LE(s) havia ocorrido de forma natural, não via instrução e/ou quando os indivíduos haviam alcançado níveis de proficiência na língua correspondentes à língua materna. A acepção vigente de plurilinguismo está alicerçada em três princípios básicos (NEUNER et al., p. 19): (1) ao aprender uma nova língua, o aprendiz não começa novamente “do zero”<sup>48</sup>, uma vez que já possui um repertório linguístico, o qual será expandido; (2) aprender uma LE não significa alcançar uma proficiência similar a de “um falante nativo”; e (3) os níveis de proficiência e as habilidades desenvolvidas em cada LE adquirida podem variar: em dada LE, por exemplo, podem-se alcançar ótimos níveis na compreensão da leitura, e em outra, desenvolver somente a produção da fala.

Como as políticas linguísticas ocupam-se, entre outros aspectos, da seleção e categorização das LEs nas diretrizes curriculares para o ensino público, envolvendo, de modo geral, decisões sobre temas relacionados às línguas, pode-se pressupor que, devido à significativa variedade linguística, haja oferta de diferentes LEs nas escolas públicas da Europa. Entretanto, embora tenha havido várias mudanças positivas na forma de conceber o tema e de reconhecer a relevância da educação plurilíngue dentro da sala de aula e para além do contexto escolar, Neuner et al. (2009) salientam que a realidade multilíngue da Europa, na prática, ainda

---

<sup>47</sup> Grifo dos autores.

<sup>48</sup> Grifo dos autores.

não está em conformidade com a competência plurilíngue dos seus cidadãos, uma vez que somente determinadas LEs continuam a ser escolhidas para compor os currículos escolares, em detrimento das demais. O ensino de LEs no contexto educacional europeu e exemplos de abordagens plurilíngues são apresentados na próxima seção.

### 2.1.3 ABORDAGENS PLURILÍNGUES NO CONTEXTO ESCOLAR EUROPEU

Em face da grande diversidade linguística na Europa, pode-se intuir que a oferta de diferentes LEs no âmbito escolar também corresponda, ao menos em parte, a essa realidade. Neuner et al. (2009) observam, no entanto, que tal oferta concentra-se basicamente em um número restrito de línguas, cuja escolha baseia-se em critérios já conhecidos: são línguas mais difundidas em nível mundial e/ou faladas por um número mais expressivo de pessoas. Eventualmente, a língua falada no país vizinho, como o alemão ou o russo, integra o currículo de LEs de determinada escola em uma região ou cidade fronteiriça. Com base nesse raciocínio, também na Europa, a língua inglesa ocupa comumente o posto principal dentre as LEs ensinadas no contexto escolar. A predileção pelo inglês, claramente, não se restringe ao fato de a língua ser, no continente europeu, a língua oficial na Grã-Bretanha, Irlanda e em Malta. Soma-se a isso a condição de ser a língua principal (mesmo não sendo a oficial) nos Estados Unidos, país que ocupa uma posição de liderança mundial nas esferas política, econômica e tecnológica, além de ser a língua adotada como instrumento de comunicação, em maior ou menor grau, em diferentes áreas de especialidade, com destaque para o campo da Tecnologia da Informação. Esse alcance a caracteriza como uma “língua franca global” (*Weltverkehrssprache*<sup>49</sup>) (NEUNER et al., 2009, p .21).

A respeito da “supremacia” da língua inglesa, Crystal (2002) observa que, em locais onde o uso e a procura pela língua inglesa vêm aumentando, deve-se ter um cuidado especial em relação às línguas minoritárias e dialetos, cuja sobrevivência pode estar seriamente ameaçada, sendo que muitas delas podem até mesmo correr o risco de extinção. Diante desse quadro, um dos temas centrais na adoção de políticas linguísticas que envolvem o plurilinguismo na Europa<sup>50</sup> remete à questão em torno da posição que o inglês deveria ocupar nos currículos escolares (NEUNER et al., 2009). As respostas apontam, primeiramente, para a oferta de, no mínimo, duas LEs para todos os aprendizes, já desde o ensino fundamental. Entre

---

<sup>49</sup> São transcritos, entre parênteses e em itálico, os termos originais utilizados pelos autores. A pesquisadora fez a tradução livre dos mesmos.

<sup>50</sup> Página oficial do Conselho da Europa (CEFR). Disponível em: <http://www.coe.int/>. Acesso em: 10 nov. 2016.

as línguas ofertadas, deve-se propor o aprendizado de outras línguas, além das habitualmente oferecidas (inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, russo), como, por exemplo, idiomas falados como segunda língua/língua de migração, ou idiomas não europeus. Em relação à primazia do inglês nos currículos escolares, que os autores (op. cit.) definem como “conflito linguístico” (*Sprachenkonflikt*) entre a língua inglesa e as demais línguas europeias, a solução pode estar em uma didática direcionada ao plurilinguismo com a integração do inglês, elaborada de forma a tornar a aquisição de LEs mais eficiente e instigante. Assim, Neuner et al. (2009, p. 22) sugerem algumas abordagens que visam a integrar o inglês à noção plurilíngue de ensino de LEs, resumidamente apresentadas a seguir:

- A. A oferta do inglês como segunda LE – sugere-se aqui que no currículo escolar seja previsto o ensino de outra LE antes do aprendizado formal da língua inglesa.
- B. A utilização do inglês como “a língua que abre as portas” (*Tür-Öffner*) para outras LEs – essa proposta prevê o uso consciente de conhecimentos e experiências já adquiridos do inglês como primeira LE (L2) no aprendizado de uma LE subsequente, e pode ser colocada em prática por meio de duas abordagens distintas:
  - a) o inglês pode ser adotado como a “língua estrangeira condutora” (*Leit-Fremdsprache*) durante toda a etapa escolar do aprendiz, sendo utilizadas várias horas semanais (mais horas do que seria habitualmente oferecido na grade curricular) para o aprendizado da língua. Dessa forma, podem-se alcançar altos níveis de proficiência na língua em todas as habilidades. Além disso, os aprendizes podem ter acesso aos diferentes contextos socioculturais de uso da língua, além do inglês britânico, como o inglês americano, australiano, entre outros. Tal conhecimento pode servir de base para o aprendizado de outras LEs;
  - b) a aprendizagem do inglês como primeira LE (L2) fica restrita ao desenvolvimento e ao uso elementar da habilidade de produção da fala (comunicação do dia a dia), sendo oferecidas horas semanais limitadas de ensino da língua. Já a aprendizagem das demais LEs pode ser mais aprofundada;
- C. O domínio receptivo de várias línguas – essa proposta prevê o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão auditiva em situações comunicativas construídas entre os grupos de aprendizes que já têm algum conhecimento receptivo da língua dos demais sujeitos, mas que usam a própria língua para

se comunicar.

Diferentes projetos e abordagens pedagógicas desenvolvidos no âmbito do ensino/aprendizagem de LEs ilustram a prática da educação plurilíngue na Europa. Algumas concepções são referidas no *site* do Centro Europeu para Línguas Modernas (EMCL), que menciona um projeto, denominado Frepa<sup>51</sup> – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (“Quadro de Referência para Abordagens Plurais a Línguas e Culturas”). Este, de forma similar ao QECR, descreve conhecimentos, atitudes e habilidades próprias da visão plurilíngue e pluricultural, fornecendo também instruções e recomendações concernentes ao tema. O Frepa também apresenta abordagens didáticas para a educação plurilíngue, em que se destacam dois métodos que aplicam os pressupostos do plurilinguismo de forma distinta e eficaz.

A primeira abordagem tem como foco valorizar e desenvolver a **Intercompreensão entre línguas relacionadas** (*Intercomprehension between related languages*), que se concentra no aprendizado de habilidades receptivas e tem como objetivo desenvolver a compreensão de línguas que compõem uma mesma família linguística. Como exemplo concreto, cita-se aqui o método intitulado *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*<sup>52</sup> (*EuroComGerm – As sete peneiras: aprender a ler as línguas germânicas*).

A segunda abordagem, denominada **Didáticas integradas**, propõe o ensino de diferentes LEs de forma complementar, através de um método que explora similaridades entre dois ou mais sistemas linguísticos de forma consciente para servir de suporte no processo de aquisição de LEs. Como exemplo concreto, o ECML menciona o projeto intitulado *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*<sup>53</sup> (Plurilinguismo: aprendizagem de língua terciária – alemão após inglês), que tem como foco o ensino da língua alemã a partir de conhecimentos já adquiridos do inglês, língua usada como espécie de “trampolim” para o alemão. Essas duas abordagens são descritas a seguir.

---

<sup>51</sup> Disponível em: <http://carap.ecml.at/>. Acesso em: 23 set. 2016.

<sup>52</sup> Informações sobre o projeto e sobre a metodologia empregada estão disponíveis em: <http://www.cea.ulg.ac.be/eurocomgerm/>. As informações são fornecidas na língua alemã. Acesso em: 24 set. 2016.

<sup>53</sup> A obra foi produzida pelo ECML, em parceria com o Instituto Goethe, e elaborada em três línguas: inglês, francês e alemão. As três versões estão disponíveis gratuitamente em: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/40/Default.aspx>. Acesso em: 23 jul. 2016 .

#### 2.1.4 PROJETO *EUROCOMGERM*

Com o objetivo de promover a intercompreensão linguística entre sete línguas germânicas, o projeto *EuroComGerm* foi elaborado tomando o alemão e o inglês como “línguas-ponte”<sup>54</sup> (*Brückensprachen*). A abordagem faz uso de estratégias que visam a desenvolver entre falantes nativos da língua alemã a habilidade de compreensão da leitura de textos em outras cinco línguas que integram a mesma família linguística do inglês e do alemão, as chamadas línguas germânicas:

- uma língua germânica ocidental: (1) neerlandês, grupo linguístico ao qual pertencem o inglês e o alemão;
- quatro línguas germânicas setentrionais, ou línguas escandinavas/nórdicas: (2) norueguês, (3) dinamarquês, (4) sueco e (5) islandês.

O método prevê o ensino de técnicas que visam a auxiliar o aprendiz a fazer uso de ferramentas que possibilitem o acesso a textos em línguas desconhecidas, mas tipologicamente próximas de sua LM. Os aprendizes são instruídos a explorar as semelhanças entre línguas que partilham a mesma família linguística através do uso de estratégias que integram o que definem como “as sete peneiras” (*die sieben Siebe*).

Abordagens como o *EuroComGerm* partem do princípio de que, por meio da observação de semelhanças entre os dois sistemas linguísticos distintos que partilham a mesma raiz linguística, é possível compreender a língua-alvo até determinado nível, mesmo na ausência de conhecimentos prévios da mesma. O emprego de estratégias adequadas, direcionadas para fins específicos, pode fomentar o entendimento interlinguístico de forma objetiva.

Hufeisen et al. (2014) destacam, todavia, que, embora a proximidade tipológica entre as línguas seja um aspecto facilitador no processo de aquisição de conhecimentos de compreensão de leitura, esta não é determinante para o desenvolvimento dessa habilidade. Para que a compreensão da leitura de textos nas cinco línguas ocorra de forma eficaz, habilidades de leitura desenvolvidas na LM, que envolvem o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o uso de conhecimentos prévios, têm um papel fundamental nesse processo.

As “sete peneiras” que constituem o método, e visam a aproximar os leitores de forma receptiva às cinco línguas, orientam o aprendiz, passo a passo, e de forma sistemática, a aplicar

---

<sup>54</sup> Esse conceito prevê que os conhecimentos de alemão como língua materna (LM) e os conhecimentos já adquiridos do inglês como LE servem como suporte e referência no processo de decodificação de palavras e compreensão da leitura dos textos nas demais línguas que integram o projeto.

estratégias que servirão de auxílio na compreensão da leitura de textos nas línguas-alvo, a despeito da ausência de aprendizado formal ou contato anterior com as mesmas por parte dos aprendizes.

Peneira 1: Reconhecimento do vocabulário comum entre as línguas, como os empréstimos, estrangeirismos, palavras de origem grega e/ou latina e os “germanismos” partilhados entre as línguas. Como as sete línguas têm raiz germânica, há muitas similares (cognatas). Reconhecer essas semelhanças, que “saltam aos olhos”, dependendo da proximidade entre o alemão e a língua-alvo, é indicado como primeira estratégia, como no exemplo abaixo (EUROCOMGERM, 2014, p. 29).

### QUADRO 2: A PALAVRA “INVERNO” NAS SETE LÍNGUAS GERMÂNICAS CONTEMPLADAS NO EUROCOMGERM

Equivalente em português	Sueco	Norueguês	Dinamarquês	Islandês	Neerlandês	Inglês	Alemão
inverno	<i>vinter</i>	<i>vinter</i>	<i>vinter</i>	<i>vetur</i>	<i>winter</i>	<i>winter</i>	<i>Winter</i>

Fonte: *EuroComGerm* (2014)

Peneira 2: Observação das correspondências fonéticas entre o alemão e a língua-alvo. Algumas são frequentemente, outras inclusive regularmente observadas, como o fonema /k/, em sueco, que corresponde ao /ch/ no alemão, exemplificado nas palavras *kemist*, no sueco, e *Chemiker*, em alemão, cujo significado é “químico” (profissão). Já o /ff/ no alemão corresponde ao /p/ no inglês, como nos exemplos *offen* e *Schiff* (em alemão) e *open* e *ship* (em inglês), que significam “aberto” e “navio” em português.

Peneira 3: Observação da grafia e da pronúncia das palavras. O uso dessa estratégia diz respeito à atenção que deve ser dada aos grafemas e sinais diacríticos característicos de cada língua. Na língua alemã, por exemplo, o uso do trema nas letras “a”, “o” e “u” (*ä*, *ö* e *ü*) confere a cada letra uma pronúncia específica. Já a letra *ß*, própria da língua, tem o som de *ss*.

Peneira 4: Observação da formação de palavras (morfologia), como composição, derivação, uso de prefixos, sufixos, etc. Como línguas que integram uma mesma família



linguística tendem a obedecer a princípios morfológicos comuns, podem-se obter algumas informações relevantes ao se observar as “línguas-ponte” inglês e alemão. Na formação de palavras compostas, por exemplo, as duas línguas guardam semelhanças entre si, principalmente em relação ao componente da palavra composta que guarda a base do significado, no caso, a palavra da direita (segunda palavra), diferentemente do português, como em *schoolbook* (inglês) e *Schulbuch* (alemão), no português “livro escolar” (*EuroComGerm*, 2014, p. 90).

Peneira 5: Observação das palavras funcionais, como pronomes, preposições e conjunções. As palavras funcionais costumam representar um obstáculo no entendimento de textos em uma LE, pois têm função de interligar as palavras lexicais, ou seja, depende delas a compreensão da estrutura de uma frase, de um texto, pois têm o papel de “costurar”, interligar os itens lexicais que compõem um todo de significado. O método *EuroComGerm* (2014) sugere, nesse caso, que se adquira conhecimento específico desses itens em cada língua-alvo.

Peneira 6: Observação da morfossintaxe das palavras, como a flexão dos adjetivos, verbos, gênero dos substantivos, função das palavras dentro da oração, etc. No âmbito morfossintático há elementos que apresentam alto grau de correspondência entre a sete línguas, como na flexão dos adjetivos (comparativo e superlativo). Em outros aspectos, porém, não são encontradas muitas similaridades, como no emprego dos tempos verbais.

Peneira 7: Observação da estrutura sintática das línguas. Equivalências no tocante à sequência sujeito-verbo-predicado em frases afirmativas, como as encontradas nas línguas românicas, não podem ser atribuídas às línguas germânicas, que nesse aspecto diferem bastante entre si. Para aprendizes que podem dispor da língua alemã como “língua-ponte”, tais diferenças não configuram um obstáculo em relação à aquisição do conhecimento receptivo das demais línguas, pois a complexidade da sintaxe do alemão contribui para que a estrutura sintática dos demais idiomas seja considerada mais simples ou equiparada ao alemão (*EUROCOMGERM*, 2014).

Como brevemente descrito, além de elencar semelhanças e diferenças entre os elementos que compõem os diferentes sistemas linguísticos contemplados na abordagem, são apresentados exemplos em cada língua. Diversas atividades de compreensão leitora também integram a proposta. O projeto foi publicado em formato de livro didático<sup>55</sup> e é utilizado em

---

<sup>55</sup> Ano de publicação da versão mais recente (2. edição, revista): 2014.

cursos, disciplinas acadêmicas<sup>56</sup> e estudos que se ocupam com a pesquisa no âmbito da intercompreensão linguística na Europa.

Na próxima seção, é descrita a segunda abordagem plurilíngue, o *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English* (“Plurilinguismo: aprendizagem de língua terciária – alemão após inglês”). Antes de se apresentar o projeto, descreve-se brevemente o conceito de plurilinguismo que sustenta a didática que o norteia.

### 2.1.5 O CONCEITO DE PLURILINGUISMO QUE FUNDAMENTA A DIDÁTICA DE LÍNGUAS TERCIÁRIAS

O interesse, bem como as investigações em torno do plurilinguismo iniciadas na década de 1990, advém de questionamentos relacionados a princípios e métodos no âmbito da aquisição de LEs empregados até então. Ao tratarem do processo ensino/aprendizado de LEs, diferentes modelos vigentes na época partiam sempre do pressuposto de que nesse processo estariam envolvidas somente duas línguas: a primeira língua (L1) e a primeira língua estrangeira (L2). O processo de aquisição de outras línguas além da L2, quando mencionado, não diferenciava o aprendizado de uma L2 do aprendizado de uma segunda língua estrangeira (L3) e de línguas subsequentes (Ln) (HUFEISEN; NEUNER, 2003).

Novas pesquisas, no entanto, levaram à constatação de que existiam, sim, diferenças qualitativas e quantitativas entre a aquisição de uma primeira língua estrangeira (L2) e de uma segunda língua estrangeira (L3). Tais diferenças foram analisadas e descritas sob diferentes pontos de vista, resultando, assim, em diversos modelos de ensino/aprendizado plurilíngue, entre os quais o chamado *Faktorenmodell* (“Modelo de Fatores”), elaborado por Hufeisen (1998, 2000a, 2001 apud HUFEISEN; NEUNER, 2003), que serviu como base para o desenvolvimento do Projeto “Plurilinguismo: aprendizagem de língua terciária – alemão após inglês”. O modelo descreve cronologicamente quatro fatores que estariam diretamente relacionados ao aprendizado gradual de línguas. Estes constituem quatro etapas do aprendizado: a aquisição da primeira língua (L1), o aprendizado da L2, o aprendizado da L3 e a aquisição de Ln. A cada nova etapa, são adicionados fatores inexistentes na etapa anterior, sendo todos os

---

<sup>56</sup> A pesquisadora frequentou a disciplina intitulada *Nah verwandte Fremdsprachen – Verstehbarkeit und Spracherwerb* (Línguas Estrangeiras Tipologicamente Próximas – Compreensão Linguística e Aquisição da Língua), que fez uso do método/livro publicado pelo projeto *EuroComGerm* durante os encontros. A disciplina, dirigida a estudantes de Germanística e de Filologia Nórdica, foi frequentada pela pesquisadora durante um intercâmbio realizado no âmbito do convênio GIP (*Germanistische Institutspartnerschaft*), entre o Departamento de Línguas Modernas da UFRGS (através do Setor de Alemão) e o Departamento de Germanística e Comparatística da Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, com apoio financeiro do DAAD, de abril a julho de 2014.

estágios do aprendizado guiados pela capacidade de aprendizado do indivíduo e por diferentes ambientes de aprendizagem, responsáveis pelo *input* qualitativo e quantitativo. O grande e significativo passo nesse sistemático e dinâmico processo ocorreria entre o aprendizado da L2 e da L3.

Conforme Hufeisen e Neuner (2003), é dessa diferença qualitativa na aquisição da L3 em relação ao aprendizado da L2 que a didática de línguas terciárias, apresentada a seguir, faz uso, ao considerar relevantes os aspectos que incluem experiências emocionais e cognitivas prévias dos aprendizes na L1 e L2, durante o processo de aquisição de uma L3.

#### 2.1.6 PROJETO “PLURILINGUISTICO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA TERCIÁRIA – ALEMÃO APÓS INGLÊS”

Línguas terciárias, segundo os autores do projeto (HUFEISEN; NEUNER, 2003), são definidas como as LEs adquiridas – sucessivamente – após o aprendizado de uma primeira LE. Nesta é destacada a importância da inclusão consciente de conhecimentos de língua já adquiridos e de experiências já vivenciadas durante a aquisição da L1 e, posteriormente, da L2, para que o processo de aquisição da língua subsequente seja mais eficiente. Na elaboração do projeto, foram selecionadas como segunda e terceira línguas o inglês (L2) e o alemão (L3) pelo fato de a língua alemã ser, em vários países da Europa, oferecida como L3 no âmbito escolar<sup>57</sup>.

Neuner et al. (2009, p. 24) enumeram três aspectos que consideram essenciais na didática de línguas terciárias:

(a) *a expansão do conhecimento linguístico e da consciência linguística (conhecimento declarativo/language awareness)*

Aspecto relacionado à conexão com sistemas linguísticos já existentes e habilidades linguísticas apreendidas. Neuner et al. (op. cit.) observam que o conhecimento e a experiência linguística têm sua base na L1, sendo

---

<sup>57</sup> Britta Hufeisen atua como pesquisadora e docente na Universidade de Darmstadt, Alemanha, na área de pesquisa em multilinguismo, coordenando também o Centro de Línguas da universidade. Disponível em: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/ueber\\_uns/index.de.jsp](http://www.spz.tu-darmstadt.de/ueber_uns/index.de.jsp). Acesso em: 5 maio 2017. Além disso, é organizadora da revista virtual *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Revista para Ensino Intercultural de Línguas Estrangeiras), que tem duas edições anuais. Os artigos publicados, gratuitamente disponibilizados no *site* da revista, tratam de temas científicos relacionados à prática pedagógica no âmbito de LEs. Disponível em: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index>. Acesso em: 5 maio 2017. Alguns trabalhos acerca da aquisição do alemão como L3, envolvendo conhecimentos prévios de inglês como L2, podem ser acessados em: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/431/407> (com aprendizes que têm o turco como L1), <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/607/583> (com aprendizes coreanos) e <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/846/847> (envolvendo aprendizes de alemão L3, com conhecimentos de francês L2 ou inglês L2). Acesso em: 5 maio 2017.

desenvolvidos na aprendizagem da L2 e aprofundados durante o aprendizado da L3.

(b) *o desenvolvimento da conscientização em relação ao aprendizado da língua (conhecimento procedural, o “aprender a aprender” – language learning awareness)*

Esse é um aspecto vinculado aos métodos de ensino e ao aprendizado de línguas (processos e estratégias de aprendizagem).

(c) *o contato com uma nova cultura na convivência com a nova língua*

Propriedade associada ao desenvolvimento de experiências e abertura de horizontes em relação a novos universos, em que são feitas comparações e relações entre os contextos que envolvem “os mundos” da L2, da L3 e o próprio mundo (L1). Nesse enfoque, são levados em conta aspectos referentes à transferência e à interferência.

Os pesquisadores (op. cit.) destacam que, durante o processo de aprendizagem da L1, fatores neurofisiológicos e externos à aprendizagem, como o meio em que se desenvolve o processo e o grau de *input* recebido, desempenham papéis fundamentais, ao passo que, na aquisição da L2, outros fatores têm função destacada: além dos aspectos neurofisiológicos e externos, já citados, existem fatores emocionais, cognitivos e linguísticos que desempenham papéis significativos no processo. Entre os fatores emocionais, destaca-se a motivação, da qual dependerá, em grande parte, o sucesso ou insucesso do aprendizado. O emprego de estratégias, a consciência metalinguística e experiências individuais, dentre os aspectos cognitivos, representam parte importante do processo.

Assim, todos os aspectos mencionados na aquisição da L1 e da L2 têm, novamente, relevante função na aprendizagem da L3, havendo, no entanto, o acréscimo de alguns fatores específicos no processo, os quais são decorrentes da aprendizagem da L2: a experiência adquirida durante a aquisição da primeira língua estrangeira dota o aprendiz de habilidades, das quais pode fazer uso consciente durante a aprendizagem da L3. O aprendiz já adquiriu, por exemplo, conhecimentos sobre como proceder a leitura de um texto na língua-alvo, sobre qual a melhor forma de memorizar o vocabulário novo e possíveis associações que poderão ser feitas entre a L2 e a L3. Já conhece, enfim, seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem e o emprego de estratégias que irão acelerar e qualificar seu aprendizado.

Ao se proceder a aquisição de outras línguas (L4, Ln), segundo Neuner et al. (2009),

somam-se, gradativamente, possibilidades de transferência entre as diferentes interlínguas construídas pelo aprendiz. Com ainda maior experiência no aprendizado de LEs, o aluno é capaz de tirar proveito de seu conhecimento de forma mais objetiva, consciente e precisa.

A metodologia que sustenta o ensino/aprendizagem de línguas terciárias prioriza o processo de conscientização entre os aprendizes, principalmente no início do processo de aquisição de uma L3 (NEUNER et al., 2009). Busca-se conscientizar os aprendizes de que uma parte considerável dos elementos já apreendidos no processo de aquisição de sua língua materna e da L2 é útil e pode ser ativada durante o aprendizado de uma nova língua. Neuner et al. (op. cit.) assinalam que deve ser dado enfoque ao fato de que “tanto a consciência sobre as semelhanças entre os diferentes sistemas linguísticos quanto a habilidade de se reconhecer as diferenças – para evitá-las ou para saber esclarecer as interferências – são de grande utilidade no processo de aprendizado da L3” (NEUNER et al., 2009, p. 33).

Segundo Neuner (2003), alguns aspectos caracterizam o novo conceito sobre a aquisição de LEs, os quais reafirmam os três princípios básicos do plurilinguismo (vide seção 2.1.2):

- i. no aprendizado sucessivo de outras línguas, não se começa cada vez “do zero”, já que o conhecimento linguístico previamente adquirido será sempre expandido a cada nova língua aprendida;
- ii. a nova língua a ser aprendida não precisará alcançar o chamado ideal *near nativeness*;
- iii. o nível de proficiência a ser alcançado e o perfil linguístico em cada nova língua a ser aprendida podem ser muito distintos;
- iv. conforme Christ (2001, apud NEUNER, 2003), uma pessoa plurilíngue pode ser definida como alguém que, em diferentes línguas, aprendeu a ultrapassar o limiar para dentro de outros cenários/contextos linguísticos.

Hufeisen e Neuner (2003) salientam que a pesquisa plurilíngue, voltada às perspectivas dos aprendizes, resultou em mudanças decisivas, sobretudo no âmbito teórico. Como exemplo, citam abordagens metodológicas para as quais a sobreposição de línguas representava uma fonte de erros (interferência negativa) e concepções de ensino de línguas que defendiam a estrita exclusão da LM em aulas de LE.

Opondo-se claramente a esses tipos de abordagens, os pesquisadores (op. cit.) observam que, ao se adquirir uma nova língua, não se aprendem as palavras isoladamente, porém procura-se relacioná-las a palavras de outras línguas, já conhecidas. O cérebro, conforme ilustram

Hufeisen e Neuner (2003, p. 16), não é dividido em “gavetas impermeáveis” (*wasserdichte Schubläden*); pelo contrário, pode ser comparado a uma rede (*Netzwerk*), em que os elementos que compõem o conhecimento, os chamados “nós da rede” (*Knoten im Netz*), estão interligados entre si de múltiplas formas. Nesse sentido, os autores partem do pressuposto de que existe uma capacidade linguística fundamental no ser humano, e por essa razão existe também em nossa memória uma rede para as línguas, a qual, estando estreitamente vinculada a outras redes do conhecimento ao longo de sucessivos processos de aprendizagem de línguas, será continuamente desenvolvida. Essa concepção está em conformidade com a noção de ensino/aprendizagem de línguas terciárias e com os postulados do QECR, uma vez que (1) não exclui a LM no ensino de LEs. A LM é compreendida como língua de referência para o aprendizado de outras línguas. Além disso, (2) as experiências adquiridas na aprendizagem da L2 expandem os conhecimentos linguísticos já adquiridos na aprendizagem da L1 e acrescentam novas dimensões a esses conhecimentos. Por fim, (3) a abordagem parte do princípio de que cada aluno traz para o processo de aprendizado de LEs bases e condições distintas (cf. HUFEISEN; NEUNER, 2003).

Por ser compreendida como a base estrutural da chamada rede linguística (*Sprachennetzwerk*), em que todos os elementos, unidades e estruturas da nova língua serão “ancorados” (*verankert*), a LM deve ser ensinada e trabalhada de modo a promover a sensibilização do aprendiz em relação a fenômenos linguísticos e ao aprendizado de outras línguas. Outro ponto importante a ser desenvolvido, já na aquisição da LM, refere-se ao desenvolvimento de um aprendizado consciente da língua, em que o aluno é orientado a observar o próprio processo de aprendizagem, atentando para aspectos concernentes à escrita das palavras, memorização, reconhecimento de categorias linguísticas, entre outros. Assim, com o aprendizado da L2, o desenvolvimento da experiência linguística já adquirida e o aprendizado consciente terão continuidade.

Os pesquisadores (op. cit.) observam ainda que, quanto mais estreita a proximidade tipológica da LM e da L2 e maior a quantidade de empréstimos e internacionalismos da L2 também presentes na L1, mais numerosos serão os pontos de ligação e as possibilidades de transferência entre os dois sistemas linguísticos e a nova língua a ser aprendida (L3) nas diferentes categorias, como gramática, vocabulário, pronúncia e escrita<sup>58</sup>. O fenômeno da

---

<sup>58</sup> Como exemplo concreto, cita-se a obra *Deutsch ist easy!* (“Alemão é fácil!”), de Kursisa e Neuner (2006), uma proposta metodológica de ensino de alemão a partir do inglês. Nessa proposta, direcionada a aprendizes da língua alemã, os autores (op. cit.) destacam que, na fase inicial de aprendizagem do alemão, o vasto potencial linguístico

transferência interlinguística é tratado a seguir.

### 2.1.7 O TRATAMENTO DA TRANSFERÊNCIA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS TERCIÁRIAS

O fenômeno da transferência também tem um papel importante na didática para a educação plurilíngue, pois a ativação consciente de elementos linguísticos similares da L2 (e, se possível, da L1) no aprendizado da língua-alvo (L3), conforme anteriormente mencionado, parece facilitar o acesso à nova língua e serve de auxílio no processo de aprendizagem da língua-alvo.

A didática de línguas terciárias (cf. HUFSEIN; NEUNER, 2003) não coloca a diferença entre elementos, unidades e estruturas das línguas em foco como o centro de seu interesse. Tomando-se por base o princípio de que existe no ser humano uma capacidade linguística básica, são os aspectos relacionados à transferência – em vez da interferência causada por sistemas linguísticos em contraste – que ocupam lugar de destaque nessa abordagem. Nesse sentido, o enfoque plurilíngue de ensino de LEs trata o fenômeno da transferência em duas dimensões:

- 1) área de transferência 1: expansão do acervo linguístico;
- 2) área de transferência 2: expansão da noção da aquisição consciente de línguas através da discussão acerca de processos de aprendizagem de línguas e experiências adquiridas nesses processos.

Na primeira área de transferência (1), toma-se como ponto de partida a pergunta a respeito de como pode ser construída uma “ponte de transferência” (HUFSEIN; NEUNER, 2003, apud MEIBNER, 2000) entre a L1, a L2 e a nova língua a ser aprendida (L3). Na construção dessa ponte, os aspectos relacionados à proximidade tipológica entre L1, L2 e L3 desempenham um papel fundamental, possibilitando a construção dos chamados pontos de transição entre as línguas. Dessa forma, cria-se o que Neuner (op. cit.) define como um “espaço de entendimento” (*Verstehensraum*) na L3, que pode ser constantemente amplificado. Nesse espaço, não somente o que é reconhecido e conhecido, mas também o que é diferente e

---

comum às duas línguas, além de permitir que se construa um vocabulário básico da língua alemã relativamente grande, é também muito útil no desenvolvimento da habilidade de leitura (compreensão textual) em alemão. Nas palavras *hand, bread e Hand, Brot* (“mão e “pão” em inglês e alemão), por exemplo, o significado das palavras em alemão fica evidente se forem conscientemente ativados conhecimentos já adquiridos do inglês, língua previamente aprendida. Com o uso desse recurso, segundo os idealizadores do material, abrem-se novas possibilidades para que aprendizes de alemão como L3 tenham um acesso mais rápido e eficiente à nova língua.

antagônico, passa a ser gradualmente armazenado e integrado ao acervo já existente.

Hufeisen e Neuner (op. cit.) salientam que a ativação de elementos, unidades e estruturas “transferíveis” de línguas previamente adquiridas destina-se, antes de tudo, ao desenvolvimento do espaço de entendimento da L3, sobretudo no âmbito da compreensão da leitura. Já para o desenvolvimento da fala e da produção escrita devem também ser discutidos e trabalhados elementos linguísticos das línguas envolvidas que não apresentam pontos diretos de vinculação, porém divergências. Essas diferenças claras entre as línguas devem ser investigadas, intensivamente discutidas e processadas, para que interferências conflitantes na L3 possam ser consciente e eficientemente contornadas.

Na área de transferência 2, a atenção recai sobre o processo de aprendizagem de LEs propriamente dito, que envolve o emprego de técnicas de estratégias de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de estratégias de comunicação para o uso eficiente do que foi aprendido. A transferência se traduz, aqui, em trazer para o aprendizado da L3 as experiências adquiridas durante a aquisição da LM e, principalmente, da L2. Estas devem tornar-se conscientes, sendo também ampliadas. Almeja-se, portanto, o desenvolvimento do aprendizado consciente de línguas.

A comparação interlinguística é considerada item importante no processo de aprendizagem da(s) LE(s) e discussões em torno das percepções dos aprendizes das duas línguas em contraste que devem ser estimuladas. Questionamentos, como “o que é semelhante nas duas línguas?”, “o que é completamente diferente?”, “onde existem *armadilhas* (interferências)?”, “o que é estranho/interessante na nova língua?”, devem povoar as reflexões no contexto de ensino/aprendizagem da nova língua (HUF EISEN; NEUNER, 2003, p. 22). Os autores (op. cit.) ressaltam que estabelecer essa relação entre os sistemas linguísticos em foco difere substancialmente do tradicional ensino e memorização de regras gramaticais, seguido da elaboração de frases, com a devida aplicação de regras já decoradas. Sob esse enfoque, desenvolve-se nos indivíduos a habilidade de refletir acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, o aprendiz de LEs terá à sua disposição as ferramentas necessárias para que a aprendizagem sucessiva de LEs continue ocorrendo ao longo da vida, de forma eficiente e duradoura.

Com base na análise apresentada nesta seção sobre a concepção europeia a respeito do tema, questiona-se como o assunto é tratado no Brasil, o que é estabelecido nas leis que regem o sistema educacional brasileiro, de que forma é concebido o componente curricular Língua



Estrangeira Moderna LEs na Base Comum Curricular (BNCC) e como estão refletidos os preceitos teóricos na prática em sala de aula. Temas que são abordados na seção a seguir.

## 2.2 BASE NACIONAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – BNCC<sup>59</sup>: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Nesta seção, são primeiramente descritos os princípios e objetivos que regem a Base Comum Curricular, doravante BNCC, documento construído para servir como referência na elaboração de propostas curriculares nas diferentes etapas de escolarização<sup>60</sup> que formam a Educação Básica no sistema educacional brasileiro (BNCC, 2016). É dado destaque aos princípios que devem servir como referência na construção de metodologias de ensino de LEs e, em seguida, são apresentadas algumas abordagens que colocam em prática essa gama de preceitos teóricos.

A Base Comum Curricular está fundamentada em preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE<sup>61</sup>) e da Conferência Nacional de Educação (Conae<sup>62</sup>). Para a elaboração da segunda versão da BNCC, foi primeiramente constituído um comitê de assessores e especialistas, com representatividade do Distrito Federal, Estados brasileiros e municípios, formado por professores universitários, docentes e técnicos das Secretarias de Educação envolvidos com a pesquisa e prática no âmbito da Educação Básica. A esse comitê competiu a redação da primeira versão dos documentos que compõem a Base Curricular, os quais foram, em um segundo momento, colocados à disposição para consulta pública no Portal da BNCC. Os mesmos documentos foram discutidos em diversas reuniões, seminários e fóruns promovidos em todo o Brasil por órgãos, secretarias e universidades comprometidos com a

---

<sup>59</sup> Tomou-se como referência a segunda versão revista da BNCC, publicada em maio de 2016, documento normativo disponível no período de desenvolvimento da presente tese de doutoramento (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>, acessado em: 10 fev. 2016). Uma versão posterior, publicada em março de 2017, pode ser atualmente acessada em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

<sup>60</sup> Etapas de escolarização da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>61</sup> O PNE (2014) estabelece as metas, diretrizes e estratégias para a política educacional brasileira até 2024. Entre estas, estão a garantia do direito à educação básica com qualidade, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade e dos profissionais da educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 10 fev. 2017.

<sup>62</sup> A Conae é um espaço criado para a participação pública no desenvolvimento da educação no Brasil. É realizada em diferentes espaços e lugares do país e tem como tema a educação escolar, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Oferece à sociedade civil a oportunidade de conferir os rumos da educação no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/forum-nacional-de-educacao-superior/325-programas-e-acoos-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em: 9 fev. 2017.

Educação Básica. Os dados, relatórios e análises oriundos dos debates e da consulta pública serviram como suporte para a elaboração da segunda versão do documento (BNCC, 2016).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB<sup>63</sup>) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>64</sup>), a BNCC é concebida como:

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (PARECER CNE/CEB nº 07/2010, p. 31) Fonte: BNCC, 2016, p. 25

Da BNCC originam-se quatro políticas: (1) a política nacional de formação de professores; (2) a política nacional de materiais e tecnologias educacionais; (3) a política nacional de infraestrutura escolar; e (4) a política nacional de educação básica. E estas têm o objetivo comum de “garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica” (BNCC, 2016, p. 26), prevendo assim o direito dos estudantes ao aprendizado e ao desenvolvimento sob uma perspectiva inclusiva e de respeito à diversidade.

Já a educação é compreendida como “direito humano, individual e coletivo, que habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania”:

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. (PARECER CNE/CEB nº 07/2010, p. 16) Fonte: BNCC, 2016, p. 26

A BNCC, na condição de norma que tem por finalidade oferecer suporte na definição de direitos e objetivos da aprendizagem e elaboração de currículos que irão guiar toda a vida escolar do estudante, desde a creche até o final do Ensino Médio, apresenta-se como parte relevante do Sistema Nacional de Educação (op. cit., p. 30). Por seu caráter normativo, constitui-se em um instrumento de gestão pedagógica que se aplica às redes de ensino em todo o país. No entanto, (cf. BNCC, 2016), para que os preceitos descritos na Base sejam realmente efetivados, necessita-se que haja conformidade entre a BNCC e outras políticas e ações implementadas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Quando se refere ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, entendidos “como processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida” (op. cit., p. 33), a

<sup>63</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 fev. 2017.

<sup>64</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2017.

BNCC procura contemplar o acesso de todos os estudantes da Educação Básica às oportunidades e aos meios que garantam a sua formação para a prática da cidadania. Esses direitos são guiados por princípios (a) éticos, (b) políticos e (c) estéticos, que devem orientar a Educação Básica, com vistas à formação integral do ser humano e à construção de uma sociedade mais igualitária, que combata a discriminação, a exclusão e o preconceito. Para que se possa compreender com mais clareza a relação entre os direitos conferidos aos estudantes da Educação Básica e os princípios que os consolidam e categorizam, apresentam-se alguns exemplos no quadro a seguir.

**QUADRO 3: PRINCÍPIOS NORTEADORES E DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO PRECONIZADOS NA BNCC**

<b>Princípios</b>	<b>Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica – BNCC</b>
<b>Princípios éticos</b>	- Direito ao respeito e ao acolhimento da diversidade, livre de preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação. - Direito à valorização de saberes, identidades, culturas e potencialidades.
<b>Princípios políticos</b>	- Direito ao acesso à informação. - Direito à apropriação de conhecimentos históricos que fomentem a leitura crítica do mundo natural e social.
<b>Princípios estéticos</b>	- Direito ao desenvolvimento do potencial criativo para expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, etc.

Fonte: BNCC (2016)

A BNCC (op. cit., p. 34) observa que, para que os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, vinculados aos princípios norteadores, possam ser garantidos, são elaborados os objetivos gerais e específicos para cada uma das três etapas de escolarização. A cada nova etapa são retomados, levando-se em conta particularidades de dada fase da formação escolar e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Apresentam-se, a seguir, brevemente, a organização interna das etapas de escolarização e a sua classificação em diferentes áreas do conhecimento, conforme estabelecido nas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>65</sup>.

### 2.2.1 ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ÁREAS DO CONHECIMENTO NA BASE NACIONAL CURRICULAR

Em cada uma das três etapas de escolarização que compõem a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, a definição dos objetivos que irão compor o currículo, além de basear-se nos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, obedece à organização interna de cada etapa (BNCC, 2016, p. 45-47):

1. Na Educação Infantil, os objetivos são definidos de acordo com três faixas etárias: bebês (de 0 a 18 meses), crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).
2. O Ensino Fundamental é dividido em duas fases: anos iniciais (do 1º ao 5º ano de escolarização) e anos finais (do 6º ao 9º ano de escolarização).

Para a elaboração dos objetivos, são definidos **quatro eixos de formação**, os quais sistematizam o currículo durante toda a etapa. São eles: (1) letramento e capacidade de aprender; (2) leitura do mundo natural e social; (3) ética e pensamento crítico; e (4) solidariedade e sociabilidade.

3. O Ensino Médio é constituído por somente uma fase. Os **quatro eixos de formação** que estruturam o currículo ao longo dessa etapa são: (1) letramento e capacidade de aprender; (2) solidariedade e sociabilidade; (3) pensamento crítico e projeto de vida; e (4) intervenção no mundo natural e social.

Já as Áreas do Conhecimento na BNCC são classificadas em: (1) Área de Linguagem; (2) Área de Matemática; (3) Área de Ciências da Natureza; (4) Área de Ciências Humanas; e (5) Área de Ensino Religioso.

O componente curricular Língua Estrangeira Moderna integra a área do conhecimento denominada “Área de Linguagem”. Os fundamentos e propósitos que orientam o ensino/aprendizagem de LEs na Educação Básica e o papel desse componente nas diferentes etapas de escolarização, segundo a BNCC (2016), são descritos na próxima seção.

---

<sup>65</sup> Estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução CNE/CEB 7/2010, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB 2/2012 (BNCC, 2016, p. 85).

## 2.2.2 O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL CURRICULAR

Conforme a segunda versão da BNCC (2016), a inclusão de Línguas Estrangeiras Modernas como componente curricular é obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>66</sup>. A mesma lei propõe a oferta de uma segunda LE (em caráter optativo), cabendo à comunidade escolar escolher quais as línguas que serão ofertadas, o que depende também das condições e possibilidades de cada instituição de ensino<sup>67</sup>. Para o Ensino Médio, especificamente, foi estabelecida<sup>68</sup> a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), por sua vez, não existem recomendações legais para que o componente Língua Estrangeira Moderna componha o programa curricular.

A BNCC (2016) lançou mão de diferentes documentos<sup>69</sup>, os quais serviram como referência para que, ao longo do tempo, fossem realizadas mudanças em relação à forma de se conceber o ensino/aprendizagem de LEs no contexto escolar brasileiro. Dessa forma, as metodologias de ensino de LEs, até então focadas no conhecimento gramatical, sistêmico das línguas, deram lugar a propostas que fazem uso de textos em outras línguas como instrumento de interação e de construção de sentidos. Por serem unidades complexas (cf. BNCC, 2016), os textos possibilitam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, definidas na Base como leitura, escuta, oralidade e escrita. O contato com textos em outras línguas, cujo conteúdo pode abarcar os mais diferentes temas, permite que o aprendiz amplie seus conhecimentos e passe a conviver com a diversidade, passando a respeitar diferenças e a valorizar a realidade plurilíngue e multicultural em que vive. Distante das práticas puramente mecanicistas e de memorização anteriormente ensinadas, a nova visão de ensino de LEs busca ensinar línguas para que os conhecimentos adquiridos sejam posteriormente aplicados no dia a dia. Preconiza-se, assim, o aprendizado de práticas linguístico-discursivas e culturais “no uso e para o uso”,

---

<sup>66</sup> LDBEN, 9394/96 (cf. BNCC, 2016, p. 119).

<sup>67</sup> Como foi recentemente publicada a terceira versão da BNCC, vale mencionar que, de acordo com essa última versão, a oferta de LE passou a ser restrita ao inglês.

<sup>68</sup> Lei 11.161/2005 (cf. BNCC, 2016, p. 119).

<sup>69</sup> Lei das Diretrizes e Bases (LDBEN, 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1998; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (OCEM, 2005) (BNCC, 2016, p. 119).

que serão adicionadas a outras práticas já existentes no repertório do aluno, como a LM, línguas indígenas, línguas de sinais, etc. (BNCC, 2016, p. 120).

Ao promover o convívio com a diversidade linguística e cultural, que, segundo a BNCC (2016), é um avanço significativo nessa nova forma de concepção do ensino de LEs, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para que os estudantes ampliem sua visão de mundo, aprendam a conviver com situações novas, desconhecidas e tornem-se, entre outros aspectos, indivíduos mais flexíveis, aptos ao diálogo e à interação com outras culturas.

Outro aspecto apontado pela BNCC (2016) como avanço em relação aos documentos anteriores, além do respeito à diversidade e valorização da interculturalidade, concerne à elaboração de objetivos centrados nos usos das línguas, conforme já mencionado, e na interação entre os sujeitos envolvidos, visto que a aquisição de conhecimentos em uma língua está vinculada ao uso que se pretende fazer desses conhecimentos. Nessa nova visão, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados com base em “práticas sociais que delineiam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso<sup>70</sup>”. As práticas sociais, que consistem na participação dos estudantes em diversas atividades que envolvem variados gêneros do discurso, como situações do dia a dia, práticas culturais, de dimensão ética, científica, profissional, entre outras, reforçam o conceito da aquisição de conhecimentos em LE no uso e para o uso.

O conteúdo a ser ensinado em cada língua estará assim atrelado a vários aspectos, como propósitos de aprendizagem, interlocutores, textos e temas que serão escolhidos, conhecimentos prévios do grupo de aprendizes, entre outros (BNCC, 2016). A interação alcançada por meio de textos, através das diversas práticas sociais, pretende fomentar a reflexão sobre os diferentes modos de atribuir sentidos e desenvolver entre os aprendizes de LE “a percepção e a compreensão sobre a construção de sistemas linguísticos, de discursos e de valores atribuídos aos modos de ser e de dizer” (BNCC, p. 122). A BNCC ressalta ainda que, nas práticas sociais do mundo contemporâneo, a presença de diferentes línguas é uma realidade, fato este que confere ainda mais importância a uma abordagem metodológica que contemple o plurilinguismo no contexto escolar. O contato com diversas línguas, porém, não deve ser impeditivo para que os conhecimentos em uma das línguas sejam aprofundados. Cabe à escola, nesse caso, oferecer condições para que os estudantes possam dar continuidade ao aprendizado

---

<sup>70</sup> Gêneros do discurso são compreendidos aqui “como formas cultural e historicamente construídas, relativamente estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais os participantes podem (inter)agir em determinadas esferas da atividade humana” (BNCC, 2016, p. 125).

de LEs.

Nesse novo papel que o componente Língua Estrangeira Moderna passou a desempenhar na Educação Básica (cf. BNCC, 2016, p. 123), existem ainda desafios a serem enfrentados para que seu espaço possa ser devidamente preenchido:

1. a supressão de práticas em sala de aula que ainda empregam métodos de ensino de LEs com foco no aprendizado de regras gramaticais, memorização e repetição de frases descontextualizadas, em detrimento do ensino de habilidades comunicativas de compreensão e de produção da língua através do uso de textos;
2. desafios vinculados às condições de trabalho nas escolas, em todo o país, cujas necessidades variam de acordo com especificidades de cada contexto escolar e situação de ensino;
3. ajustes em relação à escolha das LEs oferecidas, para que as mesmas não se restrinjam ao inglês e ao espanhol. Sugere-se, nesse caso, que cada comunidade escolar, devidamente orientada pelas Secretarias de Educação locais, possa escolher as LEs que irão compor o currículo de cada escola. Deve ser levado em consideração o contexto linguístico de cada comunidade, como a existência de línguas autóctones (como línguas indígenas) ou línguas alóctones (como línguas de migração), em determinadas comunidades, por exemplo.

Justamente por ter conhecimento da existência de inúmeras realidades e possibilidades no campo da educação escolar do Brasil, a BNCC (2016) propôs objetivos bastante amplos e abrangentes no que tange ao componente Língua Estrangeira Moderna, a fim de incluir as LEs escolhidas pela comunidade escolar. Além de levar em conta demandas do cenário sociocultural de cada comunidade escolar e especificidades do contexto de ensino, destaca-se a importância de procedimentos pedagógicos e práticas de avaliação coerentes com a perspectiva de ensino adotada, para que os objetivos possam ser alcançados.

### 2.2.3 O COMPONENTE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa fase da trajetória escolar, que se estende do 6º ao 9º ano de escolarização (cf. BNCC, 2016, p. 368-369), o ensino de LEs tem por objetivo oportunizar aos estudantes a aquisição de conhecimentos e valores que contribuam para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e cidadania. Através do aprendizado de outras línguas, busca-se despertar entre os

aprendizes a valorização da diversidade cultural (dentro da própria cultura e no contato com outras culturas), a fim de formar cidadãos que tenham a capacidade de ver o mundo de diferentes maneiras:

Na perspectiva de educação linguística, de letramentos e de interculturalidade, adotada pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, torna-se importante, nessa etapa, que os/as estudantes tenham oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre si e sobre o outro, conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. (BNCC, 2016, p. 368)

Os conhecimentos linguístico-discursivos e culturais adquiridos ao longo dessa etapa deverão servir para que os aprendizes participem de situações interativas por meio de textos durante as diferentes práticas sociais. Os temas escolhidos para tais práticas deverão ser relevantes, desafiando-os a ampliar suas habilidades de escuta, leitura, oralidade e escrita em LE. Nas chamadas práticas digitais, por exemplo, são sugeridas atividades que visem à participação dos estudantes em atividades que abarcam temas da área tecnológica. Os textos em LE devem propor práticas interativas que discutam questões em torno do uso de recursos digitais no mundo contemporâneo, comunicação digital, aprendizado de línguas no mundo virtual, entre outros assuntos relacionados a esse tema.

Ao fim do Ensino Fundamental, almeja-se que a experiência adquirida no contato com diferentes línguas e com outras formas de compreensão do mundo tenha contribuído para suscitar nos aprendizes sentimentos e valores de interação com o outro, bem como acesso ao autoconhecimento.

#### 2.2.4 O COMPONENTE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO MÉDIO

Durante os três anos escolares que constituem o Ensino Médio, espera-se que os estudantes possam aprofundar conhecimentos concernentes à vida em sociedade e seu desempenho enquanto sujeitos nas práticas sociais (BNCC, 2016). Desse modo, têm relevância a abordagem de temas que envolvam a participação do indivíduo no mundo e a construção de sua autonomia nas esferas intelectual, política e social. No componente Língua Estrangeira Moderna, são assim propostas reflexões sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade.

Os objetivos do componente são elaborados a partir das mesmas práticas sociais que norteiam o Ensino Fundamental, abarcando aspectos de identidade, cultura, cidadania, ciência,



tecnologia e trabalho. Porém, no lugar de discussões em torno da relação com o outro, seu foco recai sobre questões que tratam da participação do jovem na sociedade.

Conforme a BNCC (op. cit., p. 514), se der continuidade ao aprendizado da mesma LE que estudou no Ensino Fundamental, ou se iniciar o aprendizado de uma nova LE, o aprendiz terá a oportunidade de argumentar e de expor ideias e valores, ampliando sua habilidade discursiva em outra(s) língua(s), a fim de assumir seu espaço enquanto cidadão protagonista de práticas sociais. Ao findar o Ensino Médio, espera-se que o estudante esteja apto a usar conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em LE “para participar de interações por meio de textos sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva, lidando com autonomia frente a desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em LE e no monitoramento de sua própria aprendizagem” (BNCC, 2016, p. 516).

Na terceira versão da BNCC (2017, p. 199-202), a oferta de LEs passou a ser restrita ao ensino/aprendizagem do inglês. O componente curricular Língua Inglesa é oferecido a partir do 6º ano, nos anos finais do Ensino Fundamental, integrando a área de conhecimento Linguagens. Nessa concepção, a oferta do inglês como LE deve fomentar a participação social dos aprendizes em um mundo globalizado, desenvolver a comunicação e a consciência crítica em práticas de caráter formativo, voltadas à construção de conhecimentos e ao incentivo ao intercâmbio cultural, científico e acadêmico, em que a língua inglesa é compreendida como língua franca, de comunicação internacional. Conforme prescrito na terceira versão da Base (BNCC, 2017), o fato de o inglês ser usado por falantes de todo o mundo faz com que a língua não esteja vinculada a determinada cultura, território e/ou comunidade linguística. Proporciona, assim, o ensino voltado à interculturalidade, em que as diferenças são reconhecidas e respeitadas. O letramento na língua inglesa deverá contemplar práticas sociais no universo digital, sendo as práticas pedagógicas e a interação em sala de aula sustentadas por diferentes eixos organizadores: (1) oralidade; (2) leitura; (3) escrita; (4) conhecimentos linguísticos e gramaticais; e (5) dimensão cultural. Estes visam a possibilitar a identificação e a expressão de ideias, sentimentos e valores através da língua “em uso” e “para o uso” (BNCC, 2017, p. 200).

## 2.2.5 A ABORDAGEM PLURILÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LEs) NO BRASIL:

### TEORIA *VERSUS* PRÁTICA

Muito embora os termos “perspectiva inclusiva”, “valorização da diversidade e da interculturalidade” e “fomento ao plurilinguismo escolar” no âmbito do ensino/aprendizagem de LEs sejam noções defendidas e recorrentemente utilizadas nos documentos oficiais vigentes que orientam e normatizam a organização do sistema educacional brasileiro, observa-se que há, ainda, uma distância considerável entre a teoria e o que efetivamente é praticado em sala de aula, principalmente no ensino público. Conforme descrito na seção anterior, a própria BNCC (2016) enumerou alguns obstáculos que ainda precisam ser transpostos, como a adoção de metodologias menos arraigadas a conceitos tradicionais de ensino e mais voltadas ao uso das LEs propriamente dito e a inclusão da oferta de mais línguas no currículo escolar. Os desafios, no entanto, vão muito além, pois envolvem, antes de tudo, a real compreensão dos conceitos de diversidade linguística e de plurilinguismo. Para que se possa, de fato, passo a passo, promover a aproximação entre o que é idealizado e as ações pedagógicas no âmbito educacional, necessita-se, conforme Altenhofen e Broch (2011), implementar ações de conscientização linguística que venham a auxiliar no desenvolvimento do que os autores denominam “pedagogia do plurilinguismo”<sup>71</sup>, que defende a existência da pluralidade linguística nos diferentes contextos escolares. Para isso, é imprescindível, primeiramente, que se faça a distinção entre diversidade linguística, entendida como a coexistência de diferentes, e pluralidade linguística, compreendida como a atitude “de se constituir plural diante da diversidade”. A pedagogia do plurilinguismo, nesse sentido, tem por objetivo fundamental o desenvolvimento de uma postura para a pluralidade linguística entre os indivíduos (cf. ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17-20).

Cabe à escola a importante função de agente transformador, no sentido de fomentar entre os aprendizes o contato com a diversidade linguística e cultural da comunidade em que a mesma está inserida. Possibilitando, assim, que línguas e culturas locais passem a ser consideradas na elaboração de currículos escolares e integradas às ações pedagógicas na área de ensino de línguas. Esse espaço pode ser conquistado por meio de ações concretas que contribuam para a assimilação e consequente adoção de uma pedagogia do plurilinguismo no ensino de LEs: fazer um mapeamento linguístico preliminar sobre quais as línguas faladas/conhecidas pelos alunos de dado contexto escolar; lançar mão de recursos e instrumentos de áreas como cinema, artes, teatro, literatura, para desenvolver a conscientização

---

<sup>71</sup> Grifo dos autores.

em relação à língua e à cultura “do outro”; promover o diálogo interdisciplinar, no lugar do tradicional ensino fragmentado de línguas maternas e de outras línguas; ou, ainda, estimular a reflexão sobre os diferentes usos, variações e funções da linguagem humana (significados sociais e papel nas relações de poder), entre outras ações. Tais práticas implicam substancialmente a conscientização linguística para que todos, aprendizes e professores, tornem-se aptos a assimilar a importância da pluralidade linguística no processo de “formação e socialização do indivíduo em um mundo globalizado”. A partir da internalização desses princípios, torna-se então exequível a implementação efetiva de uma pedagogia do plurilinguismo (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 20-21).

Apresentam-se, a seguir, algumas ações pedagógicas concretas de fomento à conscientização e de desenvolvimento do plurilinguismo no ensino.

Oliveira e Altenhofen (2011) descrevem, por exemplo, o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira – PEIBF<sup>72</sup> –, criado em 2004, em um acordo assinado entre os presidentes do Brasil e da Argentina. As atividades desse projeto foram iniciadas em 2005, na fronteira Brasil-Argentina. Em 2007, ao passar a fazer parte do Plano Operativo do Mercosul, o projeto implantou a criação de uma rede de escolas públicas que se estende ao longo das fronteiras entre o Brasil e os demais países do bloco.

O PEIBF caracteriza-se por adotar uma proposta de educação bilíngue (português-espanhol) e por incluir a perspectiva da interculturalidade. Nessa proposta de ensino, Oliveira e Altenhofen (op. cit.) destacam a existência de uma prática pedagógica e eficaz adotada no projeto, denominada *cruze*, que realiza o intercâmbio entre professores do Brasil e demais países de língua espanhola que integram a rede escolar. Nessa dinâmica de ensino, professoras brasileiras atravessam a fronteira e ministram aulas em português para crianças argentinas, por exemplo. As professoras argentinas, por sua vez, assumem o lugar das colegas brasileiras e ensinam em espanhol para os aprendizes brasileiros, em um plano de trabalho compartilhado entre as duas escolas.

Outro exemplo de ações pedagógicas voltadas à promoção da pluralidade linguística pode ser encontrado no contexto escolar descrito por Broch (2014). Conforme a pesquisadora (2014), a partir de uma reestruturação no componente curricular Línguas Estrangeiras, ocorrido

---

<sup>72</sup> Informações e estudos envolvendo projetos e iniciativas que visam a manter, valorizar e fomentar a diversidade linguística no Brasil, através de ações de conscientização linguística e de fomento à interculturalidade, podem ser encontrados no *site* do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Disponível em: <http://e-ipol.org/tag/escolas-bilingues-de-fronteira/>. Acesso em: 15 dez 2016.

em 2009, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS), uma escola pública e federal de Educação Básica, o ensino de LEs passou a compor o currículo escolar já no 1º ano do Ensino Fundamental. Com a oferta de quatro línguas – alemão, espanhol, francês e inglês – e ampliação da carga horária semanal, o programa curricular passou a oportunizar aos estudantes o aprendizado de pelo menos três LEs ao longo de sua trajetória escolar. Na concepção adotada, a noção de plurilinguismo (também chamada de pluralidade linguística), além de envolver as competências dos aprendizes em mais de uma LE, abarca uma postura que se baseia no desenvolvimento da consciência linguística no ensino de línguas (a diversidade linguística, em contraposição, é definida como a coexistência de línguas diferentes na sociedade). No lugar de direcionar para a escolha de uma determinada língua, busca-se, sob esse ponto de vista, apresentar diferentes possibilidades e oportunizar ao estudante a escolha de mais de uma língua a ser aprendida. A nova proposta curricular do CAp, segundo Broch (2014), apresenta-se “como forma de introduzir uma cultura linguística (escolar) voltada para a aprendizagem de línguas e de abertura ao plurilinguismo (...), em que o indivíduo se torna corresponsável pelo seu planejamento e gerenciamento linguístico” (BROCH, 2014, p. 122). Além da ampliação da carga horária, convênios e parcerias com outras instituições possibilitaram a oferta de bolsas de estudo para estudantes, qualificação de professores, entre outros aspectos, além da inclusão das LEs em atividades multidisciplinares.

Através desses exemplos, observa-se que, mesmo diante de tantos desafios e obstáculos a serem vencidos, abordagens voltadas à educação para o plurilinguismo estão presentes em alguns contextos educacionais brasileiros. Para que tais ações sejam concretizadas, no entanto, necessita-se, antes de tudo, ter a clara percepção da importância e do real significado do que vem a ser uma postura plural no âmbito escolar e, especificamente, no ensino/aprendizagem de línguas, a começar pela valorização de experiências linguísticas e culturais locais. A partir disso, abordagens pedagógicas plurais, com vistas a formar indivíduos capazes de interagir em um mundo contemporâneo cultural e linguisticamente diverso, poderão ser efetivamente colocadas em prática.

Passa-se, a seguir, à descrição do estudo empírico que integra o presente estudo.

### 3. MÉTODO

Neste capítulo, descreve-se o estudo empírico que foi realizado. Inicialmente, são apresentados os objetivos geral e específico, seguidos da hipótese testada na pesquisa. Nas seções subsequentes, são descritos os itens que constituíram o estudo, apresentados na seguinte ordem: (3.3) apresentação dos instrumentos utilizados na condução do estudo empírico; (3.4) composição da tarefa de reconhecimento lexical; descrição do processo de seleção dos estímulos que compuseram a tarefa; (3.4.1) palavras cognatas; (3.4.2) palavras não cognatas; (3.4.3) pseudopalavras; (3.5) descrição da primeira etapa de recrutamento da amostra; (3.6), aplicação da tarefa; e, por fim, (3.7) a composição da amostra final.

#### 3.1 OBJETIVOS

##### 3.1.1 OBJETIVO GERAL

A fim de contribuir com estudos que tratam da estrutura da representação da linguagem na mente/cérebro de multilíngues, o presente estudo tem como objetivo geral investigar efeitos de interação interlinguística no acesso lexical da terceira língua por multilíngues com alemão L3 (níveis incipientes), inglês L2, e português brasileiro como L1, língua nativa, em uma tarefa de reconhecimento de palavras na língua-alvo alemão (L3).

##### 3.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Averiguar possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de palavras em alemão na realização de tarefa de decisão lexical, constituída por palavras cognatas em inglês e alemão, palavras controle (não cognatas) e pseudopalavras.

#### 3.2 HIPÓTESE

Em conformidade com evidências anteriores (VAN HELL; DIJKSTRA, 2002; LEMHÖFER; DIJKSTRA; MICHEL, 2004; SHOOK; MARIAN, 2013; DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1999; LEMHÖFER; DIJKSTRA, 2004; SCHWARTZ; KROLL; DIAZ, 2007), espera-se obter um efeito de facilitação cognata entre a primeira língua estrangeira (L2, inglês) no processamento da língua-alvo (L3, alemão), na realização de tarefa

de decisão lexical.

Esse efeito é medido através da avaliação dos índices de tempo de reação (TR) e de percentual de erros na tarefa de reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2). Assim, espera-se que haja menor tempo de reação (TR) e menor percentual de erros no reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2) da tarefa, em comparação com as palavras controle (não cognatas).

### 3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo empírico foram: (1) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE, autorizando a participação na pesquisa e divulgação dos dados; (2) um questionário para a coleta de informações pessoais e de histórico de linguagem; e (3) uma tarefa de reconhecimento lexical em alemão, construída especialmente para este estudo.

Com a leitura e subsequente assinatura do TCLE (vide anexo 1), além de autorizar sua participação na pesquisa, os sujeitos declararam ter sido claramente informados a respeito dos objetivos do estudo e do procedimento a que seriam submetidos. Outrossim, foram informados que, salvo o dispêndio de tempo para a realização da atividade, o estudo não implicaria prejuízos físicos ou morais. A garantia de resposta e de esclarecimento mediante qualquer dúvida e a preservação do anonimato também foram previstas no termo.

Para a composição do questionário (anexo 2), tomou-se como referência o Questionário de Histórico da Linguagem elaborado por Scholl e Finger (2014). Este foi desenvolvido com a finalidade de avaliar o perfil linguístico de indivíduos adultos bilíngues brasileiros em pesquisas sobre o bilinguismo, visando a contribuir com a pesquisa envolvendo o bilinguismo no Brasil<sup>73</sup>. Sua elaboração, bastante criteriosa, foi baseada em três fatores considerados pelas autoras como essenciais para que se possa mensurar o conhecimento linguístico de bilíngues/multilíngues: (1) a idade de aquisição das línguas; (2) os contextos (esferas) de uso das línguas; e (3) o nível de proficiência dos falantes nas suas línguas. Dada a sua importância, tais fatores, segundo Scholl e Finger (2014), devem ser considerados na elaboração e proposição de instrumentos habitualmente aplicados no processo de seleção da amostra em estudos empíricos em bilinguismo, como os questionários de histórico de linguagem. Para

tanto, foram anteriormente analisados três questionários de histórico da language<sup>73</sup>, idealizados para servir como instrumento padrão em pesquisas com falantes bilíngues, abordando questões acerca da experiência linguística desses indivíduos. Após a análise dos três questionários, as autoras (SCHOLL; FINGER, 2014) constataram que estes apresentavam lacunas concernentes aos fatores considerados fundamentais, acima dispostos. Os itens contemplados no questionário, conforme Scholl e Finger (2014), foram categorizados em cinco grupos: (a) informações pessoais; (b) histórico das línguas; (c) funções e uso das línguas; (d) proficiência; e (e) outras informações. Possibilitando, assim, uma seleção mais criteriosa da amostra bilíngue/multilíngue e com um menor índice de variações dentro do grupo selecionado.

Além de informações pessoais, como nome, idade, sexo, local de nascimento, área de estudo/atuação profissional e *e-mail* para contato, foram solicitados dados sobre o histórico de aprendizado das LEs, contextos de aprendizagem, frequência e ambientes de uso das línguas. Dois itens de cunho autoavaliativo, como forma de valorizar a autoanálise por parte dos participantes, solicitaram informações relacionadas ao nível de proficiência em cada língua, bem como a indicação da LE em que o participante se sentia mais confiante durante a execução das habilidades de leitura, compreensão, escrita e produção da fala. Os critérios utilizados por Scholl e Finger (2014) e os fatores considerados essenciais para compor o questionário levaram a elegê-lo como base para a constituição do Questionário de Histórico da Linguagem utilizado neste estudo.

No quadro a seguir, apresenta-se um pequeno recorte do início do questionário, em que são primeiramente solicitadas informações pessoais, passando-se, logo em seguida, aos itens que investigam a experiência linguística do participante.

---

<sup>73</sup> Questionários analisados em Scholl e Finger (2014): *Language History Questionnaire*, em LI; SEPANSKI; ZHAO (2006); *The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)*, MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA (2007); e *The Language and Social Background Questionnaire (LSBQ)*, em LUK; BIALYSTOK (2013).

#### QUADRO 4: QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE HISTÓRICO DE LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE HISTÓRICO DA LINGUAGEM			
			Participante n°: _____
Nome: _____		Sexo: ( <input type="checkbox"/> ) F ( <input type="checkbox"/> ) M	
Idade: _____		Local de nascimento: _____	
Área: _____		E-mail: _____	
<p><b>1. Informe todas as línguas que você conhece, indicando a ordem de aquisição das mesmas, sendo Língua 1 a sua língua nativa:</b></p>			
Língua 1		Língua 2	
Língua 4		Língua 5	
<p><b>2. Indique onde você aprendeu as línguas que não são sua língua nativa (Língua 1).</b>  <b>Marque quantas opções forem necessárias:</b></p>			
<b>Língua 2</b>	<b>Língua 3</b>	<b>Língua 4</b>	<b>Língua 5</b>
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola
<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas
<input type="checkbox"/> Universidade	<input type="checkbox"/> Universidade	<input type="checkbox"/> Universidade	<input type="checkbox"/> Universidade
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho
<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____

A tarefa de reconhecimento de palavras em alemão é detalhada na próxima seção.

### 3.4 TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL

Conforme exposto anteriormente, a tarefa de reconhecimento de palavras que integrou a pesquisa de cunho experimental teve por finalidade investigar aspectos alusivos ao acesso lexical da L3 alemão.

Para compô-la, foram selecionadas 160 palavras (sequências de letras) em alemão, as quais constituíram três grupos distintos de estímulos: (1) 40 palavras cognatas em alemão e inglês, como *wolf* (em inglês) e *Wolf* (em alemão), que significa “lobo” nas duas línguas; (2) 40 palavras controle (não cognatas), como *Baum* e *tree* (“árvore”, em alemão e inglês, respectivamente); e (3) 80 pseudopalavras, que são sequências de letras, cujo todo forma uma unidade. Esta obedece aos princípios que regem o sistema linguístico da língua alemã, mas inexitem no léxico da mesma, como a sequência de letras *Zappe*, por exemplo, gerada a partir da palavra *Lippe*, que significa “lábio” em alemão. O detalhamento da seleção da lista de estímulos é descrito a seguir.



### 3.4.1 SELEÇÃO DAS PALAVRAS COGNATAS

As 40 palavras cognatas em inglês e alemão que compuseram a tarefa foram selecionadas a partir dos dados obtidos com a realização de um estudo empírico anterior, que contou com a participação de 26 voluntários adultos entre 20 e 62 anos, com conhecimentos de inglês e de alemão como línguas estrangeiras. Os participantes desse estudo anterior não foram convidados a participar do estudo empírico que integrou o presente trabalho. Trata-se, portanto, de grupos distintos.

O estudo teve por objetivo averiguar o grau de similaridade ortográfica entre palavras em inglês e alemão em tarefa de leitura de pares de cognatos nas duas línguas, os quais foram previamente selecionados pela pesquisadora. A tarefa foi composta por 97 pares de palavras em inglês e alemão<sup>74</sup>, que foram listados e numerados par a par (primeiramente, a palavra em inglês, seguida de seu equivalente em alemão) em uma tabela dividida em duas colunas. Os pares selecionados são palavras cognatas no inglês e no alemão com maior ou menor proximidade morfológica<sup>75</sup>, as quais não apresentam semelhança ortográfica, nem tampouco fonológica com o português, como no caso da palavra “irmão”, cujos equivalentes são *brother* (em inglês) e *Bruder* (em alemão).

A lista de pares foi disposta na coluna da esquerda, sendo a sequência de apresentação dos mesmos randomicamente criada no *software* Excel. Foram criadas quatro listas diferentes, aleatoriamente distribuídas entre os 26 sujeitos. Aos participantes foi solicitado que realizassem a leitura atenta de cada par, e em seguida, registrassem sua percepção pessoal do grau de similaridade ortográfica entre a palavra apresentada em inglês e seu equivalente em alemão. Para isso, ao lado de cada par, na coluna da direita, foi apresentada uma escala de 1 a 5, cuja representação do grau de similaridade foi a seguinte: 1 = não há nenhuma semelhança entre as palavras (as palavras são completamente diferentes); 2 = há pouca semelhança entre as palavras; 3 = as palavras são mais ou menos semelhantes; 4 = há muita semelhança entre as palavras; 5 = as palavras são iguais. Após a leitura de cada par, o participante deveria grifar o número que julgasse ser o mais adequado quanto ao grau de proximidade morfológica dos cognatos apresentados. Os 40 pares avaliados como os mais semelhantes, compuseram então a série de estímulos cognatos. A constituição dessa lista obedeceu ao procedimento acima descrito, pois

---

<sup>74</sup> Fonte pesquisada para a seleção das palavras cognatas em inglês e alemão: *Deutsch ist easy!* (KURSISA; NEUNER, 2006).

<sup>75</sup> As palavras cognatas selecionadas foram substantivos, frequentemente usados, por constituírem o vocabulário básico, utilizado em situações de uso da língua no dia a dia: moradia, vestuário, partes do corpo, dias da semana, alimentação, etc.

objetivou-se compor um grupo de estímulos cognatos, cujo grau de semelhança fosse resultante do julgamento dos próprios aprendizes de alemão, a partir de sua percepção pessoal no tocante às similaridades interlinguísticas inglês-alemão.

Para exemplificar, apresenta-se abaixo um pequeno recorte da atividade aplicada.

**QUADRO 5: RECORTE DA TAREFA UTILIZADA EM ESTUDO ANTERIOR  
PARA A SELEÇÃO DAS 40 PALAVRAS COGNATAS QUE COMPUSERAM  
O ESTUDO EMPÍRICO**

Pares inglês-alemão	Grau de similaridade ortográfica entre os pares
1. needle – Nadel	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2. light – Licht	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3. school – Schule	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4. bee – Biene	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5. ear – Ohr	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6. nose – Nase	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7. fox – Fuchs	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8. bath – Bad	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9. bread – Brot	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10. apple – Apfel	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11. year – Jahr	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Com base nos dados obtidos com a avaliação dos sujeitos, foram realizados testes de análise estatística para calcular a média da proximidade ortográfica dos pares. Assim, compuseram a tarefa de reconhecimento lexical do presente estudo os 40 pares julgados pelos participantes como os cognatos inglês-alemão com maior grau de similaridade.

Para exemplificar, no quadro a seguir são apresentadas cinco palavras cognatas usadas na constituição da lista de estímulos.

**QUADRO 6: EXEMPLOS DE PALAVRAS COGNATAS QUE COMPUSERAM A LISTA DE ESTÍMULOS DA TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL**

Palavras cognatas em alemão	Equivalentes em inglês	Significado em português
Bett	bed	cama
Butter	butter	manteiga
Ende	end	final
Garten	garden	jardim
Knie	knee	joelho

Na próxima seção é descrito o processo de seleção das palavras não cognatas que compuseram a lista de estímulos utilizada na tarefa de reconhecimento lexical.

#### 3.4.2 SELEÇÃO DAS PALAVRAS NÃO COGNATAS

As 40 palavras não cognatas selecionadas, como se sabe, são itens que integram o léxico da língua alemã, os quais não guardam semelhança ortográfica e fonológica alguma com o inglês, tampouco com o português, como *Stuhl*, em inglês *chair*, e em português “cadeira”.

No processo de seleção dessas palavras, foi utilizado o banco de dados Clearpond<sup>76</sup> como ferramenta de observação da frequência e tamanho dos itens não cognatos, que foram posteriormente comparados ao tamanho e à frequência dos estímulos cognatos, já selecionados, buscando-se encontrar condições equivalentes entre estes.

Tal equivalência foi confirmada em uma análise estatística no *software* SPSS: frequência  $t(78) = -18, p > 0,05$ ; número de letras  $t(78) = 1,62, p > 0,05$ .

As médias de frequência e tamanho dos estímulos cognatos e não cognatos, e o desvio padrão estão apresentados na tabela a seguir.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://clearpond.northwestern.edu/germanpond.php>. Acesso em: 22 ago. 2016.

**TABELA 1: PALAVRAS COGNATAS E NÃO COGNATAS: FREQUÊNCIA E TAMANHO DOS ESTÍMULOS SELECIONADOS NAS DUAS CONDIÇÕES**

	<b>Cognatas (N=40)</b>		<b>Não cognatas (N=40)</b>	
	<b>Média (M)</b>	<b>Desvio padrão (DP)</b>	<b>Média (M)</b>	<b>Desvio padrão (DP)</b>
<b>Frequência</b>	106,3	135,9	113,2	196,7
<b>Tamanho</b>	4,9	0,9	4,6	1,0

A seguir, apresentam-se cinco palavras não cognatas que compuseram a lista de estímulos.

**QUADRO 7: EXEMPLOS DE PALAVRAS NÃO COGNATAS QUE COMPUSERAM A LISTA DE ESTÍMULOS DA TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL**

<b>Palavras não cognatas em alemão</b>	<b>Equivalentes em inglês</b>	<b>Significado em português</b>
Bein	leg	perna
Fenster	window	janela
Hund	dog	cachorro
Kuchen	cake	bolo
Tante	aunt	tia

Passa-se, a seguir, à descrição do processo de seleção das pseudopalavras que integraram a lista de estímulos utilizada na tarefa de reconhecimento lexical.

### 3.4.3 SELEÇÃO DAS PSEUDOPALAVRAS

Por fim, 80 sequências de letras foram geradas na Plataforma Wuggy<sup>77</sup>, um gerador multilíngue de pseudopalavras. Como foram criadas a partir das 40 cognatas e das 40 não cognatas que compõem a lista de estímulos, as pseudopalavras constituem unidades morfológicamente muito similares a palavras que integram o léxico da língua alemã, ou seja, poderiam fazer parte do vocabulário alemão. Ao serem agregadas ao grupo de estímulos, desempenham o papel de palavras distratoras que, ao serem mescladas à lista de palavras cognatas e não cognatas, “mascaram” o propósito principal da atividade. Permitem, além disso, que se observe mais claramente diferenças no TR, no reconhecimento de palavras cognatas e não cognatas em relação às pseudopalavras.

#### QUADRO 8: EXEMPLOS DE PSEUDOPALAVRAS QUE COMPUSERAM A LISTA DE ESTÍMULOS DA TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL

Pseudopalavras	Palavras originais	Significado em português
Mett	Bett	dedo
Findes	Finger	cama
Pulser	Hunger	fome
Laht	Land	país

Na próxima seção, descreve-se o processo de recrutamento da amostra.

### 3.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO EMPÍRICO

Os 108 sujeitos que realizaram a tarefa de reconhecimento lexical foram, em sua grande maioria (N=95), recrutados em três instituições de ensino de línguas, que, entre outras línguas, oferecem cursos de alemão como LE. O quarto (e menor) grupo, com 13 sujeitos, foi composto por aprendizes que frequentavam aulas particulares de alemão, indicados por seus respectivos professores, (ex-)colegas da pesquisadora responsável pela coleta de dados.

As três instituições de ensino foram assim definidas: instituição de ensino A, instituição de ensino B e instituição de ensino C. Já o grupo de alunos particulares foi definido como

<sup>77</sup> Disponível em: <http://crr.ugent.be/programs-data/wuggy>. Acesso em: 22 ago. 2016.

Grupo D.

Os critérios utilizados para a seleção da amostra foram os seguintes: participantes brasileiros adultos, com português como L1, com 17 anos de idade ou mais, que estivessem frequentando curso de alemão nos níveis básicos e afirmassem possuir conhecimentos prévios de inglês como LE.

A seguir, apresentam-se, em linhas gerais, algumas informações sobre as instituições visitadas e sobre as propostas de ensino de alemão adotadas por estas.

□ **Instituição de ensino A<sup>78</sup>:**

É uma associação comunitária de ensino de línguas estrangeiras, que oferece cursos de espanhol, francês, inglês e alemão a interessados (comunidade em geral). Nas palavras da coordenadora da instituição, “a proposta metodológica (adotada pela instituição) trabalha as quatro habilidades – leitura, escrita, audição e fala, com ênfase nesta última. É importante que, desde a primeira aula, o aluno sintam-se capaz de executar algumas tarefas no idioma. Além disso, é fundamental trabalhar o aspecto cultural da língua, pois acredita-se que o aprendizado de um idioma não pode ser isolado do povo que o usa, nem de seus costumes. Sendo assim, os alunos foram estimulados através de vídeos, notícias, debates, passeios e até intercâmbios culturais”.

□ **Instituição de ensino B<sup>79</sup>:**

Foi fundada por professores do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras de uma universidade federal, caracterizando-se como um Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão dessa universidade. Oferece cursos de alemão, espanhol, francês, grego clássico, inglês, italiano, japonês, latim, russo e português para leitura e produção textual a estudantes e à comunidade.

Por se tratar de um projeto dentro da universidade, conforme Spinassé (2013), a instituição B constitui-se também em um laboratório de pesquisa e observação para professores e graduandos em estudos experimentais que envolvam metodologias e práticas pedagógicas. Em relação ao ensino de alemão, em específico, Spinassé (op. cit.) destaca que há uma preocupação especial com a formação continuada e acompanhamento dos professores que integram o corpo docente do curso de alemão: o acompanhamento é realizado em grupo, através

---

<sup>78</sup> Curso de idiomas. Disponível em: <http://www.acele.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2017.

<sup>79</sup> Curso de idiomas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nele>. Acesso em: 10 mar. 2017.

de reuniões mensais com a coordenadora e colegas professores, e individual, com a coordenadora. Também são realizados seminários, que visam à reflexão e à reciclagem dos docentes. Aos aprendizes de alemão são oportunizadas atividades extracurriculares, com o objetivo de inseri-los no universo da língua, como excursionar pelas cidades de colonização alemã, visitar pontos turísticos, participar de eventos, exposições, assistir a filmes e peças teatrais, degustar comidas típicas, entre outras atividades que aludem à cultura e à língua alemã.

□ **Instituição de ensino C<sup>80</sup>:**

Nessa instituição, que é uma universidade federal, foram visitadas turmas de aprendizes que frequentam disciplinas de alemão do curso de graduação da Faculdade de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, nas ênfases Licenciatura e Bacharelado em Letras – Português e Alemão, oferecidas pelo Setor de Alemão da universidade.

Segundo Spinassé (2011), o Setor de Alemão tem por princípio formar profissionais na área que tenham envolvimento em atividades que ultrapassem os limites da sala de aula, para que tenham um contato mais próximo com a cultura dos países que têm o alemão como língua oficial. Assim, os estudantes têm, entre outras oportunidades, a possibilidade de: (1) participar de encontros extraclasse, voltados à conversação em alemão; (2) atuar em projetos que envolvem a troca de *e-mails* entre alemães que aprendem português e os graduandos brasileiros; (3) ser contemplados com bolsas de intercâmbio à Alemanha, através de convênios de cooperação entre a universidade e universidades da Alemanha; e (4) participar de projetos desenvolvidos pelos docentes do Setor de Alemão. Também são fornecidos cursos de formação continuada a professores e graduandos, com o objetivo de promover a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula.

Como se pode observar, além da aprendizagem formal da língua alemã, nos três locais de ensino prima-se pela realização de atividades extracurriculares como forma de aproximar os aprendizes de situações reais de uso da língua. Além de fomentar o contato com a cultura e costumes da Alemanha/Áustria, são oferecidas oportunidades de vivência nos países da língua-alvo. As propostas de cada instituição são retomadas na seção 4.2, na análise e discussão dos dados qualitativos.

Na próxima subseção (3.5.1), descreve-se o processo de seleção dos participantes, seguido da apresentação de informações sobre a amostra recrutada em cada um dos quatro contextos. Na Seção 3.6, é descrito o processo de aplicação da tarefa de reconhecimento lexical

---

<sup>80</sup> Curso de graduação. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/setordealemao/>. Acesso em: 10 mar. 2017.

com os 108 participantes do estudo. A análise das informações fornecidas no questionário de informações pessoais e de histórico da linguagem (anexo 2) levou à eliminação de alguns desses sujeitos. Na Seção 3.7, enfim, descreve-se a composição da amostra final.

### 3.5.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA: PRIMEIRA ETAPA

No recrutamento dos sujeitos das três instituições de ensino, a pesquisadora entrou primeiramente em contato com as coordenadoras pedagógicas dos referidos estabelecimentos para informar-se a respeito da possibilidade de convidar os aprendizes a participar da pesquisa. Posteriormente, em encontro pessoal com cada coordenadora, a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa, descreveu a atividade experimental do computador e entregou uma cópia do TCLE e do questionário a ser aplicado com os sujeitos. Após o encontro pessoal com cada coordenadora, foram marcados dia e horário da visita a cada turma.

Com duração, em média, de 30 minutos, a visita consistiu, em um primeiro momento, na apresentação da pesquisadora e breve exposição do estudo. Em seguida, todos os aprendizes foram convidados a participar da pesquisa, sendo salientado que a participação de cada um seria voluntária e que os nomes e informações fornecidos seriam preservados. Além disso, foi explicado que não se tratava, de forma alguma, de um estudo de cunho avaliativo e/ou com o propósito de mensurar o nível de proficiência do aprendiz na língua alemã, e que a pesquisa tampouco caracterizava qualquer tipo de vínculo com o curso/disciplina frequentado pelos aprendizes. Nesse primeiro contato, foram entregues aos alunos dispostos a participar do experimento (1) o TCLE, para ser lido e assinado, e (2) o questionário, para ser preenchido.

Após a visita, a pesquisadora criou grupos de *e-mails* (um grupo para cada turma) e enviou uma primeira mensagem coletiva a cada grupo, em que agradeceu a participação de todos e salientou a importância desse tipo de contribuição na pesquisa acadêmica. Por fim, convidou-os a participar da segunda etapa do estudo, que consistiria na realização da atividade no computador, em um encontro individual. Os voluntários que se disponibilizassem a participar deveriam enviar um *e-mail* de resposta à pesquisadora, confirmando seu interesse, para que fossem então definidos dia, horário e local para a condução da segunda etapa do experimento. Diferentemente do procedimento de coleta de dados entre os sujeitos que frequentavam cursos de alemão, que foi dividida em duas etapas: (1) visita a cada turma, e (2) encontro individual para a realização da tarefa. O processo entre os 13 sujeitos indicados por professores de alemão foi realizado em um único encontro, após contato via *e-mail* feito pela pesquisadora, com informações a respeito do estudo e com um convite para participarem



do experimento.

Apresentam-se a seguir informações sobre os sujeitos recrutados nos três cenários educacionais distintos: instituições A, B e C, e grupo D. Como cada instituição adota categorizações próprias para os diferentes níveis de aprendizado, as turmas visitadas foram classificadas de acordo com os níveis de proficiência em LE correspondentes ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>81</sup> (QECR), apresentados no quadro a seguir.

---

<sup>81</sup> Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>, em 40 línguas, e descrito na subseção 2.1.1 do presente trabalho. Acesso em: 5 mar. 2016.

**QUADRO 9: NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LE CORRESPONDENTES AO  
QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR)**

Uso da língua	Níveis de proficiência conforme QECR	Habilidades desenvolvidas
Uso elementar da língua	<b>A1</b>	Entender e usar expressões cotidianas e conhecidas, assim como frases bem simples, que satisfazem necessidades concretas. Conseguir apresentar a si mesmo e a outras pessoas, assim como fazer perguntas pessoais como, por exemplo, onde moram, que pessoas conhecem ou que objetos possuem, e conseguir responder a perguntas desse tipo. Comunicar-se de forma simples, quando o interlocutor fala devagar, com clareza e está disposto a ajudar.
	<b>A2</b>	Compreender frases e expressões comumente usadas, relacionadas a temas bem imediatos (por exemplo, informações pessoais e sobre a família, compras, trabalho, ambiente em que vive). Comunicar-se em situações simples e rotineiras, nas quais há uma troca simples e direta de informações sobre coisas conhecidas e comuns. Descrever por meios simples a própria origem e formação, o que está diretamente ao seu redor e os objetos relacionados às suas necessidades básicas.
Uso independente da língua	<b>B1</b>	Entender os pontos principais, quando utilizada a língua padrão claramente articulada e quando se trata de assuntos conhecidos como trabalho, escola, lazer, etc. Saber lidar com a maioria das situações com as quais se depara em viagens. Expressar-se de forma simples e coerente sobre temas familiares e áreas de interesse pessoal. Narrar experiências e acontecimentos, descrever sonhos, esperanças e objetivos e dar justificativas e explicações curtas sobre planos e intenções.
	<b>B2</b>	Compreender os pontos principais de textos mais complexos com temas concretos e abstratos, e discussões técnicas na sua área de especialização. Comunicar-se de forma tão espontânea e fluente que é possível realizar uma conversa normal com falantes nativos sem muito esforço de ambas as partes. Expressar-se em uma gama variada de temas de forma clara e detalhada, expressar um ponto de vista relativo a uma questão atual e indicar as vantagens e desvantagens de várias possibilidades.
Uso proficiente da língua	<b>C1</b>	Entender uma gama variada de textos sofisticados e mais longos, assim como conseguir compreender significados implícitos. Expressar-se de forma espontânea e fluente sem precisar, a todo momento, procurar por palavras. Utilizar a língua, tanto na vida social como profissional, e também na escola ou na faculdade, de forma eficaz e flexível. Comunicar-se de forma clara, estruturada e detalhada sobre assuntos complexos, utilizando adequadamente vários meios para interligar os textos.
	<b>C2</b>	Compreender praticamente tudo o que lê ou ouve sem esforço. Resumir informações de várias fontes escritas e orais e, com isso, poder formular justificativas e explicações em uma apresentação coesa. Conseguir expressar-se de forma espontânea, muito fluente e exata e, em assuntos mais complexos, poder distinguir as nuances de significado mais sutil.

Fonte: Página do Instituto Goethe: Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/kon/stu.html>. Acesso em: 5 mar. 2016

A **instituição de ensino A** conta com 20 turmas de alemão. A pesquisadora teve acesso a 16 dessas turmas.

**QUADRO 10: DADOS DA AMOSTRA RECRUTADA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO A**

Instituição de ensino A			
Turmas visitadas N=16	Nível de proficiência em alemão de acordo com o QECR	Amostra inicial N=104	Amostra final (primeira etapa) N=38
1	A1	3	--
2	A1	12	6
3	A1	6	2
4	A1	10	5
5	A1	3	--
6	A1	6	5
7	A1	9	5
8	A1	6	1
9	A1	7	2
10	A1	5	1
11	A2	4	1
12	A2	4	1
13	A2	3	1
14	A2	10	3
15	A2	6	--
16	B1	10	5

Na **instituição de ensino B**, a pesquisadora visitou sete das 12 turmas de alemão oferecidas no semestre. Três turmas de alemão, correspondentes ao nível A1.1, não foram

visitadas, pois o semestre havia iniciado na semana anterior às visitas da pesquisadora. Os alunos desse nível encontravam-se, portanto, em estágios demasiadamente incipientes de aprendizado da língua alemã, não podendo, assim, fazer parte da amostra. O quadro abaixo apresenta dados do grupo recrutado na **instituição de ensino B**.

**QUADRO 11: DADOS DA AMOSTRA RECRUTADA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO B**

<b>Instituição de ensino B</b>			
<b>Turmas visitadas N=7</b>	<b>Nível de proficiência em alemão de acordo com o QECR</b>	<b>Amostra inicial N=85</b>	<b>Amostra final (primeira etapa) N=39</b>
<b>1.</b>	A1	11	8
<b>2.</b>	A1	08	4
<b>3.</b>	A1	17	6
<b>4.</b>	A2	14	8
<b>5.</b>	A2	12	3
<b>6.</b>	A2	10	5
<b>7.</b>	A2	13	5

Na **instituição de ensino C** foram realizadas visitas a três das quatro turmas de alemão do curso de graduação Português e Alemão da universidade federal.

**QUADRO 12: DADOS DA AMOSTRA RECRUTADA NA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO C**

Instituição de ensino C			
Turmas visitadas N=3	Nível de proficiência em alemão de acordo com o QECR	Amostra inicial N=35	Amostra final (primeira etapa) N=18
<b>1.</b>	A1	17	7
<b>2.</b>	A2	08	4
<b>3.</b>	B1	10	7

Além dos voluntários selecionados nas instituições de ensino de línguas estrangeiras, compuseram a amostra os 13 sujeitos indicados por colegas da pesquisadora, que atuam como professores particulares de alemão. O primeiro contato foi realizado via mensagem virtual, cujo conteúdo descrevia a pesquisa de modo geral e os instrumentos que constituiriam o experimento prático. Os indivíduos que tivessem interesse em participar deveriam responder ao convite da pesquisadora, manifestando sua disponibilidade. A seguir, apresentam-se alguns dados sobre o grupo.

**QUADRO 13: SUJEITOS INDICADOS POR PROFESSORES PARTICULARES  
DE ALEMÃO**

<b>Grupo D: Sujeitos indicados por professores particulares de alemão</b>	
<b>Sujeitos N=13</b>	<b>Nível de proficiência de acordo com o QEQR</b>
<b>1.</b>	C1
<b>2.</b>	C1
<b>3.</b>	A1
<b>4.</b>	B1
<b>5.</b>	A2
<b>6.</b>	A2
<b>7.</b>	A2
<b>8.</b>	B1
<b>9.</b>	B2
<b>10.</b>	C2
<b>11.</b>	A2
<b>12.</b>	A1
<b>13.</b>	A2

Como se pode observar, em relação ao recrutamento de sujeitos nas três instituições de ensino, houve uma diferença significativa entre o número de indivíduos da amostra inicial e a quantidade de sujeitos da amostra final. De um total de 224 voluntários que se dispuseram a ler e assinar o TCLE e preencher o questionário no dia da visita a cada turma (primeiro encontro), somente 95 concluíram o processo, realizando a tarefa no computador.

A seguir, descreve-se o processo de aplicação da tarefa de reconhecimento de palavras em alemão com os 108 indivíduos recrutados.

### 3.6 APLICAÇÃO DA TAREFA DE RECONHECIMENTO LEXICAL

Após a seleção dos 160 estímulos e a constituição da tarefa, a mesma foi inserida no *software* E-Prime, um programa computacional usado para coleta e análise de dados em diferentes experimentos que envolvem, entre outros, tarefas de decisão lexical com análise do TR.

Conforme já mencionado, enquanto a realização da tarefa com o grupo de sujeitos recrutados nas três instituições de ensino ocorreu em um encontro individual, posterior à visita a cada turma, a aplicação da mesma com o grupo de 13 sujeitos indicados por seus professores particulares de alemão verificou-se em um único encontro, em que também foi lido e assinado o TCLE e preenchido o questionário.

O encontro individual com os aprendizes das instituições de ensino A, B e C foi agendado com cada indivíduo após sua manifestação de concordância em participar da segunda etapa do estudo, que consistiria na realização da tarefa no computador. Dentre algumas opções sugeridas pela pesquisadora, a indicação final do local para a condução da tarefa foi dada pelo participante. Foram sugeridos diferentes locais para que a distância e/ou dificuldade de locomoção não acarretassem empecilho para a realização da atividade. Além da casa da pesquisadora, cuja localização é central e de fácil acesso, foram sugeridas as seguintes opções: (1) áreas reservadas em bibliotecas de faculdades distribuídas nos campi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ou, ainda, (2) deslocamento da pesquisadora à residência do participante. As mesmas opções de local foram sugeridas ao grupo que realizou todo o procedimento em um único encontro.

Sempre que possível, a pesquisadora aguardava o participante (nos encontros realizados nas bibliotecas ou na sua casa) com o *notebook* ligado e com a cadeira a ser ocupada por ele já posicionada diante do computador portátil. Após cumprimentar o participante e convidá-lo a sentar-se, a pesquisadora procurava esclarecer eventuais dúvidas em relação aos dados fornecidos no questionário (preenchido no primeiro encontro), informando que em seguida seria dado início à realização da tarefa. Para que não ficassem dúvidas em relação à atividade, a pesquisadora lembrava a cada sujeito que a tarefa envolveria somente a língua alemã, salientando também que se tratava de uma atividade de reconhecimento lexical. Isto é, implicaria somente o julgamento do aprendiz em relação a sequências de letras que seriam apresentadas na tela do computador e que deveriam ser avaliadas como palavras que compunham, ou não, o vocabulário alemão. Não haveria, portanto, a necessidade de se saber o significado da palavra em português. Esse esclarecimento prévio era necessário, pois, durante

a conversa inicial com os primeiros indivíduos, a pesquisadora percebia que a maioria estava confundindo reconhecimento de palavras com conhecimento do significado em português dos itens que seriam apresentados.

No momento seguinte, o participante era convidado a posicionar-se diante do computador para a leitura das instruções da tarefa pela pesquisadora e posterior realização da atividade, sendo informado de que a língua a ser utilizada a partir daquele momento passaria a ser o alemão<sup>82</sup>. O participante era igualmente informado de que eventuais perguntas em relação às instruções, se possível, deveriam ser feitas na língua alemã. A pesquisadora deixava claro, porém (principalmente para indivíduos em níveis muito incipientes de alemão), que, caso fosse realmente necessário, a(s) pergunta(s) poderia(m) ser efetuada(s) em português, a fim de não provocar ansiedade e/ou causar constrangimento ao participante.

Para a leitura das instruções, detalhadamente apresentadas na tela do computador, a pesquisadora posicionava-se em pé, atrás do participante, e as lia em voz alta, ao passo que o participante acompanhava a leitura na tela. Observe-se que, na elaboração das instruções em alemão, tomou-se cuidado para que não fossem construídas frases complexas e/ou muito longas, em consideração aos aprendizes dos níveis mais incipientes (grande parte da amostra), mesmo que algumas construções parecessem repetitivas:

Instruções:

*Lieber Teilnehmer/Liebe Teilnehmerin, willkommen zum Experiment!*

*In diesem Experiment werden Sie Sequenzen von Buchstaben lesen.*

*Sie finden diese Sequenzen auf dem Monitor von dem Computer.*

*Sie lesen jede Sequenz isoliert: zuerst kommt eine Sequenz, dann eine neue Sequenz, und so weiter.*

*Sie sollen entscheiden, so schnell und exakt wie möglich, ob die Sequenz ein Wort auf Deutsch ist (JA) oder, ob es kein Wort auf Deutsch ist (NEIN).*

*Wenn Sie denken: "Ja, diese Sequenz ist ein Wort auf Deutsch", dann drücken Sie die Taste J, für JA.*

*Wenn Sie denken: "Nein, diese Sequenz ist kein Wort auf Deutsch", dann drücken Sie die Taste N, für NEIN.*

*Vor jeder neuen Sequenz, sehen Sie das Symbol (+).*

---

<sup>82</sup> Essa estratégia é utilizada como forma de "preparar" o cérebro do participante para a língua-alvo, a ser processada na tarefa de reconhecimento lexical.



*Wenn Sie eine neue Sequenz sehen möchten, drücken Sie die Taste Leertaste auf der Tastatur.*

*Haben Sie Fragen? Wenn Sie irgendeine Frage haben, fragen Sie jetzt die Forscherin.*

Tradução:

“Caro(a) participante, bem-vindo(a) ao experimento! Neste experimento você lerá sequências de letras. As sequências de letras serão apresentadas na tela do computador. Você lerá as sequências isoladamente: primeiramente uma sequência, seguida da próxima sequência, e assim por diante. Você deverá decidir, o mais rapidamente e da forma mais exata possível, se a sequência de letras é uma palavra em alemão (*JA*), (“sim”, em alemão), ou não é uma palavra em alemão (*NEIN*) (“não”, em alemão)<sup>83</sup>.

Se você achar: “Sim, essa sequência é uma palavra em alemão”, deverá pressionar a tecla J para *JA*.

Se você achar: “Não, essa sequência não é uma palavra em alemão”, então deverá pressionar a tecla N para *NEIN*.

Antes de cada nova sequência, você verá o símbolo (+).

Se você quiser visualizar uma nova sequência, deverá pressionar a tecla Espaço do teclado. Você tem perguntas? Se você tiver qualquer pergunta, pergunte agora à pesquisadora”.

Antes do início da tarefa propriamente dita, foi proposto um “treino” ao participante, com uma sequência de 12 palavras extras, que não faziam parte da lista de estímulos, de forma a testar o procedimento e também a garantir que as instruções realmente tivessem sido entendidas:

*Bevor wir mit dem Experiment beginnen, machen wir eine kleine Übung.*

Tradução:

“Antes de começarmos o experimento, faremos uma pequena atividade”.

---

<sup>83</sup> Como cada sequência permanecia somente 3 segundos na tela, todos os participantes foram inteirados de que a atividade não envolveria o emprego consciente de estratégias. Assim, durante a leitura das instruções, a pesquisadora incluía ainda a seguinte explicação oral: *Die Sequenz bleibt nur 3 Sekunden auf dem Monitor! Es gibt keine Zeit für Strategien, zum Nachdenken: Ist das wirklich ein deutsches Wort? Deine Reaktion muss sehr schnell sein, es ist eine automatische Reaktion: JA/NEIN, JA/NEIN!* Tradução livre: “A sequência permanece somente 3 segundos na tela. Não há tempo para estratégias, para a reflexão: será que essa palavra é realmente do alemão, ou não? A sua reação precisa ser rápida, uma reação automática: *SIM/NÃO, SIM/NÃO*”.

Findada a prática, foram lidas as seguintes frases:

*Die Übung ist zu Ende. Haben Sie noch Fragen?*

*Alles ok? Können wir mit dem Experiment beginnen?*

*Drücken Sie dann die Taste Leertaste, wenn Sie mit dem Experiment beginnen möchten.*

Tradução:

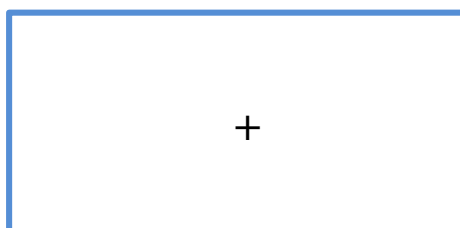
“A atividade foi encerrada. Você ainda tem perguntas? Tudo ok? Podemos começar o experimento? Pressione então a tecla Espaço quando você quiser iniciar o experimento”.

Nesse instante, a pesquisadora se afastava do participante para que este pudesse realizar a tarefa sem sentir-se observado.

Os 160 estímulos foram apresentados, um a um, em sequência randomicamente construída. Os sujeitos foram convidados a julgar se a sequência apresentada constituía ou não uma palavra que integra o léxico alemão, clicando em uma tecla do computador identificada com um *J*, para *JA* (“sim”, em alemão), ou na tecla sinalizada com um *N*, para *NEIN*, (“não”, em alemão), conforme já descrito nas instruções.

Um a um, os estímulos, seguidos do ponto fixo na tela (+), foram apresentados, obedecendo à seguinte ordem:

- 1) início da tarefa, com a visualização do ponto fixo (+);



- 2) após pressionar a tecla Espaço, o participante visualizava a primeira sequência de letras. No exemplo abaixo, apresenta-se a palavra não cognata *Vogel* (*bird*, em inglês; “pássaro”, em português). Nesse momento, o voluntário deveria decidir se a palavra visualizada pertencia, ou não, ao vocabulário alemão, pressionando as teclas correspondentes a “sim” (tecla sinalizada com o J) ou “não” (tecla sinalizada com o N);



- 3) Assim que pressionava a tecla J ou a N, o participante voltava a visualizar o ponto fixo (+). Para poder ler a próxima sequência, deveria pressionar a tecla Espaço, e assim sucessivamente, até o final da atividade.

Ao término da tarefa, surgiam na tela do computador os seguintes dizeres:

*Gratulation! Das Experiment ist zu Ende! Informieren Sie die Forscherin, bitte. Vielen Dank!*

Tradução:

“Parabéns, o experimento foi concluído! Informe a pesquisadora, por favor. Muito obrigada!”.

Após a conclusão da tarefa, a pesquisadora perguntava a cada participante, em português, o que havia achado da atividade e quais os critérios que haviam sido adotados para julgar se cada sequência lida pertencia ou não ao léxico alemão. Também foi questionado se em algum momento houve a percepção de que outra língua (inglês?!), de alguma forma, pudesse ter influenciado a realização da tarefa ou tivesse sido lembrada durante a realização da atividade. Os depoimentos/explicações fornecidos pelos indivíduos foram anotados pela pesquisadora.

### 3.7 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA FINAL

O estudo, conforme descrito, contou inicialmente com a participação de 108 indivíduos multilíngues. Após a análise das informações fornecidas no questionário de informações

peçoais e de histórico da linguagem (vide anexo 2), verificou-se que, do total, 89 sujeitos afirmaram ter aprendido inglês como L2. Como o foco da pesquisa é voltado a multilíngues com inglês L2, foram eliminados os 19 sujeitos que não apresentavam esse perfil.

Dos 89 sujeitos com inglês L2, 47 tinham alemão como L3; 24 sujeitos afirmaram ter o espanhol como L3; 13, o francês como L3; quatro, o italiano; e um participante informou outra língua como L3 (tailandês). Foi então, inicialmente, constituído um grupo com os 47 sujeitos que tinham inglês L2 e alemão L3, doravante denominado GALL3.

Após a constituição do GALL3, que seria, em princípio, a amostra total, observou-se que, dos 24 sujeitos com espanhol L3, 20 tinham alemão como terceira LE (L4). Dessa forma, decidiu-se constituir um segundo grupo, com inglês L2, espanhol L3 e alemão L4, denominado GALL4. Antes de incluir esse segundo grupo na amostra, averiguou-se se as 80 palavras (cognatas e não cognatas) em alemão que compuseram a tarefa não teriam um grau de similaridade morfológica com o espanhol, a ponto de configurarem a condição cognata no espanhol (L3) e no alemão (L4), pois, pelo propósito da tarefa, tal condição só poderia existir entre as 40 palavras do inglês (L2), cognatas do alemão (L4). Os 80 itens foram então traduzidos do alemão para o espanhol, com o auxílio do dicionário *on-line PONS Online-Wörterbuch*<sup>84</sup>. Como a pesquisadora não possui proficiência em espanhol, os 80 pares foram posteriormente analisados por um colega seu, natural do Equador e radicado, há 26 anos, na Alemanha. Por fim, com o auxílio do mecanismo de busca NIM<sup>85</sup>, que permite calcular o grau de similaridade ortográfica entre pares de palavras, foi calculado o grau de semelhança entre os 80 pares alemão-espanhol. Os resultados mostraram a inexistência de *status cognato* entre as duas línguas, L3 e L4, possibilitando assim a inclusão do GALL4 na amostra.

---

<sup>84</sup> Tradução livre: “PONS Dicionário on-line”. Disponível em: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/spanisch-deutsch>. Acesso em: 27 out. 2016.

<sup>85</sup> Disponível em: <http://psico.fcep.urv.cat/utilitats/nim/eng/graphsim.php>. Acesso em: 28 out. 2016.

Dois sujeitos do GALL3 e um do GALL4 foram eliminados<sup>86</sup>, sendo a amostra final então constituída por 64 sujeitos: GALL3, com 45 sujeitos, e GALL4, com 19 sujeitos. No próximo capítulo são apresentados os resultados do estudo com base nos dados fornecidos a partir da análise estatística das informações realizada no *software* SPSS seguidos da discussão das evidências apresentadas.

---

<sup>86</sup> Um sujeito do GALL3 estava em um nível muito avançado de alemão (C1); já a tarefa de um segundo participante não foi corretamente gravada no computador e teve de ser excluída. O terceiro sujeito, do GALL4, afirmou que não estava cursando alemão há mais de um ano.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo são descritos, e posteriormente discutidos, os resultados do estudo empírico a partir da análise estatística dos dados realizada no *software* SPSS.

### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Antes de dar início à análise dos dados, optou-se por excluir cinco pseudopalavras que integraram a atividade, pois verificou-se que poderiam ter interferido na tarefa de decisão lexical de forma a aumentar o índice de percentual de erros nas respostas: quatro pseudopalavras que existem no léxico do inglês: *farts* (“gases intestinais”), *find* (verbo “encontrar”), *rink* (“pista”) e *stun* (verbo “atordoar”); e ainda a pseudopalavra *Tur*, que ficou muito similar a um substantivo existente no alemão, *Tür* (“porta”).

Para que os cinco itens pudessem ser eliminados, foi necessário que se extraíssem manualmente os dados de cada um dos 64 sujeitos para o *software* Excel. Foram, então, criadas 64 tabelas. Após a extração dos dados, além da eliminação das cinco pseudopalavras, foram realizados, manualmente, em cada tabela, os seguintes procedimentos:

1. eliminação das 12 palavras do treinamento (*practice trials*);
2. eliminação dos chamados *outliers*, ou seja, das respostas, cujo TR foi menor que 300 ms, ou acima de 3000 ms<sup>87</sup>;
3. cálculo da média de TR e do percentual de erros de cada participante em cada condição (cognatas, não cognatas e pseudopalavras).

Em seguida, foram elaboradas duas tabelas, uma para cada grupo, nas quais foram inseridas as médias do TR e do percentual de erros de cada participante. Observe-se que, em tarefas de decisão lexical, existem critérios em relação ao percentual de erros nas respostas fornecidas pelos sujeitos, que normalmente definem o índice de 30% de erros como ponto de corte. Como a amostra foi constituída por aprendizes de alemão que se encontravam em níveis incipientes de aprendizagem da língua, houve maior flexibilidade na adoção desses critérios. Com base em uma análise da distribuição do percentual de erros entre os participantes, verificou-se onde ocorreu descontinuidade, sendo estipulado então o índice de erros de 75% como ponto de corte. Assim, 12 sujeitos (10 indivíduos do GALL3 e dois do GALL4), cujo

---

<sup>87</sup> Um TR muito curto é indício de que a tarefa de reconhecimento lexical não foi realizada com atenção. Já um TR muito longo indica a tentativa de uso do raciocínio, da reflexão, não havendo, portanto, o processamento automático nas respostas, o que foge ao objetivo da atividade.

percentual de erros no reconhecimento das pseudopalavras foi maior que 75%, foram eliminados. A amostra analisada contou, enfim, com 52 indivíduos, divididos em dois grupos: GALL3, com 35 sujeitos, e GALL4, com 17 sujeitos.

Dos 35 sujeitos do GALL3, 17 se encontravam no nível de proficiência A1, 14 no nível A2 e quatro no nível B1 do QECR. Dos 17 participantes do GALL4, contou-se com 11 do nível A1, quatro que se encontravam no nível A2 e somente dois do nível B1, conforme discriminado no quadro abaixo.

**QUADRO 14: NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DA AMOSTRA FINAL**

Instituição de ensino	GALL3 (N=35)		GALL4 (N=17)	
	N	Níveis de acordo com o QECR	N	Níveis de acordo com o QECR
<b>A</b>	10	A1=6 A2=2 B1=2	10	A1=7 A2=1 B1=2
<b>B</b>	16	A1=8 A2=8	4	A1=1 A2=3
<b>C</b>	7	A1=2 A2=3 B1=2	2	A1=2
<b>Grupo D</b>	2	A1=1 A2=1	1	A1=1

No GALL3, 18 participantes eram naturais de Porto Alegre, 12 do interior do Rio Grande do Sul, quatro de outros Estados (Santa Catarina, São Paulo e Goiás) e uma participante nasceu em Stuttgart, na Alemanha. Um total de 25 participantes era do sexo feminino e 10 do sexo masculino, e a média de idade dos sujeitos era de 31,4 anos de idade.

Já o GALL4 foi composto por 12 participantes naturais de Porto Alegre, um do interior do Rio Grande do Sul, quatro que nasceram em outros Estados (Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia) e um natural de Brasília, Distrito Federal. Treze (13) sujeitos eram do sexo feminino

e apenas quatro do sexo masculino. Como se pode observar, em ambos os grupos, o percentual de mulheres foi expressivo: 71,4% no GALL3 e 76,5% no GALL4. A média de idade no GALL4 foi similar à média no GALL3: 32 anos de idade.

Como exposto acima, 17 participantes do GALL3 (35 sujeitos), ou seja, 48,6%, encontravam-se no nível A1 do QEQR de aprendizado da língua, e 14 participantes (40%) estavam cursando o nível A2. Somente 11,4% (quatro participantes) cursavam o nível B1. No GALL4 (17 sujeitos), o percentual de participantes que cursava o nível A1 era ainda maior: 64,7% (11 dos 17 participantes). Dos seis participantes restantes, quatro (23,5%) encontravam-se no nível A2 e dois (11,8%) cursavam o nível B1. Os dados estão dispostos no quadro abaixo.

**QUADRO 15: DADOS SOBRE A AMOSTRA: GRUPOS GALL3 E GALL4**

	<b>GALL3 (N=35)</b>	<b>Percentual correspondente</b>	<b>GALL4 (N=17)</b>	<b>Percentual correspondente</b>
<b>Nº de sujeitos do sexo feminino</b>	25	71,4%	13	76,5%
<b>Nº de sujeitos do sexo masculino</b>	10	28,6%	4	23,5%
<b>Média de idade</b>	31,4		32	
<b>Níveis de proficiência em alemão segundo o QEQR</b>	Nível A1: N=17 Nível A2: N=14 Nível B1: N=4	48,6% 40% 11,4%	Nível A1: N=11 Nível A2: N=4 Nível B1: N=2	64,7% 23,5% 11,8%

Em relação ao nível de proficiência em leitura<sup>88</sup> na L2 inglês informado no questionário, 11 participantes do GALL3 se autoavaliaram como muito bons na compreensão leitora da língua, e 15 como proficientes, o que perfaz 74,4 % do grupo. Os participantes, cuja autoavaliação em leitura no inglês foi considerada muito baixa ou baixa, somam 5,8% do grupo total (somente dois participantes).

<sup>88</sup> Priorizou-se a descrição dos dados nessa habilidade pelo fato de a tarefa envolver somente a leitura e o reconhecimento visual de palavras.



No GALL4, apenas um participante afirmou possuir nível de conhecimento baixo em leitura na língua inglesa (5,9%), nove sujeitos (53%) responderam que seu nível de proficiência na compreensão leitora do inglês era muito bom e cinco (29,4%) julgaram-se proficientes nessa habilidade. Somados, os índices dos dois últimos perfazem 82,4% do GALL4.

No que se refere à autoavaliação sobre proficiência em leitura em alemão (L3 ou L4 dos participantes), no GALL3, com alemão L3, três sujeitos afirmaram que seu nível de conhecimento da língua na habilidade de leitura era muito baixo, e 12 alegaram um nível de proficiência baixo, o que, somado, corresponde a 42,9% do grupo. Somente três sujeitos responderam que seu nível de proficiência era muito bom (8,6%), e um (2,9%) declarou ser proficiente nessa habilidade.

No GALL4, oito participantes (47,1% do grupo) autoavaliaram sua habilidade na compreensão leitora da língua alemã como muito baixa ou baixa. Nenhum considerou seu nível de proficiência como “muito bom” ou “proficiente” e somente dois (11,8%) alegaram possuir bons conhecimentos de leitura em alemão. Os dados estão apresentados no quadro a seguir.

**QUADRO 16: AUTOAVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM INGLÊS (L2) NOS GRUPOS GALL3 E GALL4**

	<b>Nível de proficiência em leitura em inglês (L2)</b>	<b>Percentual correspondente</b>	<b>Nível de proficiência em leitura em alemão (L3 ou L4)</b>	<b>Percentual correspondente</b>
<b>GALL3</b>	Muito baixo: N=1 Baixo: N=1 Razoável: N=1 Bom: N=6 Muito bom: N=11 Proficiente: N=15	2,9% 2,9% 2,9% 17,1% 31,4% 43%	Muito baixo: N=3 Baixo: N=12 Razoável: N=10 Bom: N=6 Muito bom: N=3 Proficiente: N=1	8,6% 34,3% 28,6% 17,1% 8,6% 2,9%
<b>GALL4</b>	Baixo: N=1 Razoável: N=1 Bom: N=1 Muito bom: N=9 Proficiente: N=5	5,9% 5,9% 5,9% 53% 29,4%	Muito baixo: N=1 Baixo: N=7 Razoável: N=7 Bom: N=2	5,9% 41,2% 41,2% 11,8%

Os participantes também foram solicitados a manifestar em que LE de seu repertório linguístico sentem-se mais confiantes ao desempenhar as diferentes habilidades comunicativas:

ler, compreender, ouvir e falar. As respostas podem ser conferidas no quadro a seguir.

**QUADRO 17: LE EM QUE OS PARTICIPANTES AFIRMARAM SENTIR MAIS  
CONFIANÇA AO LER, COMPREENDER, ESCREVER E FALAR**

Habilidades	GALL3 (N=35)	Percentual correspondente	GALL4 (N=17)	Percentual correspondente
<b>Leitura</b>	L2 inglês: N=33 L3 alemão: N=2	94,3% 5,7%	L2 inglês: N=14 L3 espanhol: N=3	82,3% 17,7%
<b>Compreensão auditiva</b>	L2 inglês: N=31 L3 alemão: N=2 Outras línguas: N=2	88,6% 5,7% 5,7%	L2 inglês: N=11 L3 espanhol: N=6	64,7% 35,3%
<b>Escrita</b>	L2 inglês: N=32 L3 alemão: N=3	91,4% 8,6%	L2 inglês: N=13 L3 espanhol: N=4	76,5% 23,5%
<b>Produção da fala</b>	L2 inglês: N=30 L3 alemão: N=5	85,7% 14,3%	L2 inglês: N=14 L3 espanhol: N=2 L4 alemão: N=1	82,3% 11,8% 5,9%

Como se pode observar, no GALL3, a grande maioria marcou a L2 como LE em que se sente mais confiante. Na habilidade de leitura, 94,3% dos participantes indicou a língua inglesa. No GALL4, também prevaleceu a L2 inglês como a LE que transmite maior confiança aos sujeitos no desempenho de habilidades comunicativas, seguida pela L3 espanhol. Nesse grupo, somente um indivíduo indicou o alemão (L4) como a língua em que se sente mais à vontade para falar.

Passa-se agora à análise dos dados referentes à tarefa de decisão lexical.

Antes de se retomar a hipótese do estudo, averiguou-se se a manipulação das duas variáveis, palavras e pseudopalavras, realmente funcionou. Para isso, foram utilizadas as médias de TR das palavras e do percentual de erros das palavras, as quais foram comparadas à

média do TR e à média do percentual de erros das pseudopalavras. Buscou-se com isso encontrar uma diferença entre as duas medidas que demonstrasse que as palavras eram reconhecidas mais rapidamente e com menor percentual de erros que as pseudopalavras. Com a realização de testes-t pareados, foram reveladas diferenças significativas entre as médias de TR e do percentual de erros nas duas condições, tanto para o GALL3 quanto para o GALL4.

No GALL3, a média do TR no processo de reconhecimento das palavras ( $M = 1068,6$ ) foi menor que a média de TR no acesso lexical das pseudopalavras: ( $M = 1506,3$ ),  $t(34) = 11,8$ ,  $p < 0,05$ . Da mesma forma, foi revelado efeito significativo entre o percentual de erros das palavras ( $M = 19,3$ ) em relação às pseudopalavras ( $M = 50,7$ ). Como se pode observar, esse percentual de erros é muito maior para as pseudopalavras do que para as palavras:  $t(34) = 7,9$ ,  $p < 0,05$ .

No GALL4, o TR envolvendo as pseudopalavras ( $M = 1405,5$ ) foi significativamente maior que o que compreendia as palavras – ( $M = 977,9$ ),  $t(16) = 6,0$   $p < 0,05$  –, bem como a relação entre as médias do percentual de erros nas duas condições. Os participantes cometeram mais erros no reconhecimento das pseudopalavras ( $M=50,2$ ) do que no reconhecimento das palavras – ( $M = 16,4$ ),  $t(16) = 8,3$ ,  $p < 0,05$ . Os dados apresentados podem ser conferidos no quadro a seguir.

**TABELA 2: TEMPO DE REAÇÃO (TR) E PERCENTUAL DE ERROS NAS CONDIÇÕES PALAVRA E PSEUDOPALAVRA NOS GRUPOS GALL3 E GALL4**

		GALL3 (N=35)		GALL4 (N=17)	
	Condição	Média (M)	Desvio padrão (DP)	Média (M)	Desvio padrão (DP)
Tempo de reação (TR)	Palavras	1068,6	191,9	977,9	133,7
	Pseudopalavras	1506,3	293,4	1405,5	326,2
% de erros	Palavras	19,3	11,7	16,4	8,3
	Pseudopalavras	50,7	17,2	50,2	16,7

Esses dados confirmam, portanto, que os participantes souberam diferenciar as palavras das pseudopalavras, demonstrando que a manipulação das duas condições funcionou.

Com o propósito de investigar efeitos de interação interlinguística no acesso lexical da língua-alvo alemão (L3) por multilíngues com inglês L2 e português brasileiro como língua nativa (L1), e averiguar possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão, na tarefa de reconhecimento de palavras na língua-alvo alemão, o presente estudo testou a seguinte hipótese:

Em conformidade com evidências anteriores, espera-se obter um efeito de facilitação cognata entre a primeira língua estrangeira (L2, inglês) no processamento da língua-alvo (L3, alemão) na realização de tarefa de decisão lexical.

Esse efeito foi medido através da avaliação dos índices de tempo de reação (TR) e de percentual de erros na tarefa de reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2). Esperava-se, assim, que houvesse menor tempo de reação (TR) e menor percentual de erros no reconhecimento de estímulos da língua-alvo alemão (L3) que são cognatos da língua não alvo inglês (L2) da tarefa, em comparação com as palavras controle (não cognatas).

Em diferentes experimentos<sup>89</sup> envolvendo o processamento de palavras, com a utilização de estímulos cognatos nas línguas-alvo e não alvo, descritos no capítulo 1 do presente trabalho (Processamento de segunda língua – L2), foram conduzidas diversas tarefas, com o propósito de investigar as diferenças no TR dos indivíduos bilíngues/multilíngues. Nestas, foi mensurado o tempo que cada indivíduo levou para reconhecer/produzir a série de estímulos apresentados na tarefa<sup>90</sup>. Os resultados desses estudos evidenciaram efeitos de facilitação cognata no acesso lexical da língua-alvo. Latências menores no TR e respostas mais acuradas no reconhecimento visual ou na produção de palavras da língua-alvo que tinham sobreposição ortográfica e semântica na(s) língua(s) não alvo do falante bilíngue/multilíngue indicaram a ocorrência de interação interlinguística no processamento lexical bilíngue/multilíngue. Isto é, houve ativação da língua não alvo (ativação paralela) no processamento da língua-alvo, mesmo que a primeira não tenha sido solicitada e/ou não se tenha tido a intenção de usá-la.

Este estudo, conforme preconizado nos modelos BIA e BIA+ (vide seções 1.2.3 e 1.2.4),

---

<sup>89</sup> Alguns exemplos desses estudos foram descritos no capítulo 1: Van Hell e Dijkstra, (2002); Lemhöfer, Dijkstra e Michel (2004); Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999); Lemhöfer e Dijkstra (2004); Schwartz, Kroll e Diaz (2007).

<sup>90</sup> Como mencionado na parte introdutória do Capítulo 1, para que a investigação do TR recaia sobre o processamento automático (com ausência de controle e/ou uso de estratégias), é necessário que as respostas sejam fornecidas com a maior rapidez e acurácia possíveis. Palavras cognatas, não cognatas nas línguas-alvo e não alvo, bem como pseudopalavras, são comumente usadas nesse tipo de tarefa, pois são estímulos que servem para averiguar se o acesso lexical da língua-alvo é seletivo ou não seletivo.

investigou os efeitos de interação interlinguística (não seletividade) no processamento da língua-alvo alemão. Foram utilizadas (cf. descrito na seção 3.4) 40 palavras cognatas entre o inglês (língua não alvo) e o alemão (língua-alvo), 40 palavras não cognatas e 80 pseudopalavras. Com o objetivo de investigar a ocorrência de ativação simultânea do inglês (L2) e do alemão (L3/L4) no acesso lexical da língua-alvo, averiguaram-se possíveis efeitos de facilitação cognata no reconhecimento desses itens na tarefa de reconhecimento lexical das palavras em alemão. Esperava-se, assim, que essas palavras, cognatas do inglês (L2), ou seja, com o mesmo significado nas duas línguas e semelhantes ou idênticas na escrita, fossem reconhecidas mais rapidamente e com um percentual de erros menor em comparação às palavras controle (não cognatas).

Para testar essa hipótese, foi realizada uma análise estatística no *software* SPSS, envolvendo testes *t* para análise das médias de TR e de percentual de erros das cognatas e não cognatas.

Um Teste *t* de Amostras Pareadas no GALL3 revelou uma diferença marginalmente significativa ( $t = 0,07$ ) entre as médias de TR para as cognatas ( $M = 1084,3$ ) em comparação com as não cognatas ( $M = 1052,9$ ), em que estas foram reconhecidas mais rapidamente que as cognatas:  $t(34) = -1,9, p = 0,07$ . Em relação ao percentual de erros nas duas condições, cognatas e não cognatas, a análise revelou um efeito significativo ( $p = 0,01$ ) na comparação entre os dois índices: a média do percentual de erros das não cognatas ( $M = 15,9$ ) foi significativamente menor –  $t(34) = -3,8, p = 0,01$  – em comparação ao percentual de erros das cognatas ( $M = 22,7$ ).

Já no GALL4, o Teste *t* Pareado mostrou que não houve significância estatística:  $t(16) = -0,7, p = 0,501$ , entre as médias de TR para as cognatas ( $M = 1002,0$ ) e para as não cognatas ( $M = 953,6$ ).

No tocante às médias de percentual de erros nas duas variáveis, foi observada uma diferença marginalmente significativa –  $t(16) = -1,8, p = 0,09$  – entre o percentual de erros das cognatas em relação às não cognatas, em que o índice de erros das palavras não cognatas ( $M = 13,8$ ) também foi menor, quando comparado ao percentual de erros das cognatas ( $M = 18,9$ ).

Os escores obtidos podem ser verificados no quadro a seguir.

**TABELA 3: MÉDIAS DE TEMPO DE REAÇÃO (TR) E DE PERCENTUAL DE ERROS NAS CONDIÇÕES COGNATAS E NÃO COGNATAS NOS GRUPOS GALL3 E GALL4**

		GALL3 (N=35)		GALL4 (N=17)	
	Condição	Média (M)	Desvio padrão (DP)	Média (M)	Desvio padrão (DP)
Tempo de reação (TR)	Cognatas	1084,3	194,3	1002,0	153,1
	Não cognatas	1052,9	201,9	953,6	233,0
% de erros	Cognatas	22,7	14,4	18,9	12,7
	Não cognatas	15,9	11,0	13,8	6,7

Conforme descrito acima, no GALL3, os testes de análise estatística demonstraram latências menores no reconhecimento das não cognatas, em relação ao custo de tempo para reconhecimento das cognatas. Apontaram, também, que os sujeitos cometeram menos erros no reconhecimento das palavras controle (não cognatas) em relação às cognatas. No GALL4, embora não tenham sido observadas diferenças significativas no TR, e apenas marginalmente significativas em relação ao percentual de erros, os valores apontados evidenciam médias de TR e de percentual de erros menores para as não cognatas, em comparação às cognatas.

Ao serem comparadas as médias de TR e de percentual de erros dos grupos GALL3 e GALL4, observou-se que, no segundo grupo, as latências no reconhecimento das cognatas (1002,0) e das não cognatas (953,6) eram menores em relação aos resultados evidenciados no GALL3, cuja média de TR para o reconhecimento das cognatas é de 1084,3 e de 1052,9 para as não cognatas. O percentual de erros do GALL4 no reconhecimento dos estímulos cognatos (18,9) e não cognatos (13,8) também foi menor em comparação ao GALL3, cujo índice percentual de erros no reconhecimento das cognatas foi de 22,7 e no das não cognatas foi de 15,9. Em outras palavras, os participantes do GALL4 processaram as palavras visualizadas de forma mais rápida e cometeram menos erros no reconhecimento das mesmas em relação ao outro grupo. Esses dados vão ao encontro de aspectos preconizados por Hufeisen e Neuner

(2003) e Neuner et al. (2009) na didática de línguas terciárias<sup>91</sup>, considerados relevantes na aquisição de mais línguas além da LM. Esses aspectos dizem respeito às experiências emocionais e cognitivas que são gradualmente “acumuladas” à medida que se aprende uma nova língua. No caso do GALL4, os dados sugerem que a experiência adquirida com o aprendizado da L2, que envolve aspectos emocionais, linguísticos e cognitivos, foi expandida ao se aprender a L3 e aprofundada no processo de aquisição da L4. Assim, conhecimentos adquiridos na aprendizagem da L2 inglês e, posteriormente, estendidos no processo de aquisição da L3, espanhol, muniram os aprendizes do GALL4 de habilidades e experiências que os favoreceram na realização da tarefa envolvendo o alemão, sua L4, em relação ao GALL3, que tinha o alemão como segunda LE (L3).

Em relação à hipótese que embasou este estudo, as médias de TR e de percentual de erros nos dois grupos maiores para cognatas, quando comparadas às não cognatas, indicam que a hipótese não foi corroborada. Esperava-se que os participantes reconhecessem mais rapidamente os itens cognatos, em relação aos estímulos controle, e que o número de acertos no processamento das palavras cognatas também fosse maior que o número para as não cognatas, devido à coativação dos sistemas linguísticos da língua não alvo (L2 inglês) e da língua-alvo (L3 alemão) durante o processamento da L3. O fenômeno está previsto no Modelo Bilíngue de Ativação Interativa (BIA+), descrito na seção 1.2.4, o qual assume que, em experimentos com o uso de estímulos cognatos, os efeitos de facilitação cognata observados se devem à existência de uma representação morfológica comum às duas línguas. Dessa forma, a sobreposição ortográfica e semântica faz com que esses itens, presentes em ambas as línguas, sejam mais rapidamente acessados quando visualizados, em comparação aos estímulos controle. Esses efeitos foram observados em alguns estudos a favor da hipótese do acesso lexical não seletivo, no processamento da língua-alvo, descritos no Capítulo 1, como demonstrado no estudo de Lemhöfer, Dijkstra e Michel (2004) (vide Seção 1.1.1). O estudo investigou efeitos de ativação interlinguística em trilingües na realização de uma tarefa de decisão lexical. Os resultados desse estudo comprovaram que os itens cognatos na L2 e na L3 foram reconhecidos mais rapidamente que as palavras controle. Além disso, foi constatada a ativação simultânea das três línguas em um experimento adicional que investigou o efeito cognato, com o uso de palavras que compartilhavam forma e significado na L1, L2 e L3, reforçando assim a hipótese da não seletividade. Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999)

---

<sup>91</sup> Didática que norteia o projeto “Plurilingüismo: aprendizagem de língua terciária – alemão após inglês”, descrito na subseção 2.1.6.

(Seção 1.2.4) investigaram bilíngues para averiguar a variação do grau de sobreposição ortográfica, semântica e fonológica de palavras-alvo da L2 em relação a itens da L1 em tarefa de decisão lexical. O que revelou um acesso lexical facilitado na L2 para itens que apresentavam sobreposição ortográfica e semântica nas duas línguas. Outro exemplo de estudo em que foram observadas influências interlinguísticas, apontando acesso lexical não seletivo, pode ser encontrado em Schwartz, Kroll e Diaz, 2007, descrito na Seção 1.3. O estudo, realizado com bilíngues, teve por objetivo averiguar possíveis influências da correspondência interlinguística no aspecto fonológico, no acesso lexical da língua alvo (L2), em tarefa de nomeação de palavras cognatas nas duas línguas.

Cumprir destacar aqui que os estudos referenciados ao longo deste trabalho foram desenvolvidos na Europa, refletindo assim uma “realidade multilíngue”, por assim dizer, muito diferente da brasileira. Ao se considerar aspectos como níveis de proficiência, contextos de uso, convívio intercultural, propósitos e frequência de uso das línguas, entre outros, observa-se que falantes bilíngues/multilíngues europeus e brasileiros são, de modo geral, notadamente distintos. Observa-se com isso que o perfil dos indivíduos que participam de pesquisas envolvendo o processamento de L2 é um aspecto determinante no desenvolvimento de pesquisas e no desempenho de tarefas de reconhecimento/produção lexical.

As evidências trazidas aqui, a partir de um pequeno recorte no vasto e heterogêneo contexto multilíngue brasileiro, demonstram que o efeito de facilitação cognata está estreitamente vinculado ao perfil dos aprendizes/participantes. Assinalam, ainda, a necessidade de se desenvolver pesquisas no Brasil, nessa esfera do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito aos relatos dos participantes, entrevistados logo após a conclusão da tarefa, que sugerem a existência de coativação interlinguística na realização da tarefa de reconhecimento lexical. No grupo GALL3, 30 dos 35 sujeitos, e no GALL4, 13 dos 17 participantes, afirmaram que o inglês “esteve presente” durante a realização da atividade em alemão, influenciando o desempenho da tarefa. Os depoimentos, em sua maioria, apontaram o inglês como “fator de interferência”. Conforme relatado pelos participantes, houve dúvida em relação a que sistema linguístico, inglês ou alemão, várias palavras (cognatas) visualizadas pertenciam, embora se tratasse de uma tarefa na língua alemã, reforçando assim as evidências que favorecem a hipótese da não seletividade no acesso lexical bilíngue/multilíngue.

Na próxima seção, de análise dos dados qualitativos, são discutidos aspectos do perfil dos participantes do estudo empírico, como “nível de proficiência” e “frequência de uso da língua”, possíveis variáveis que exerceram influência nos resultados do estudo empírico.



## 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

A não ocorrência do efeito de facilitação cognata inglês-alemão no reconhecimento de palavras na língua-alvo alemão durante a realização da tarefa de reconhecimento lexical que integra este trabalho, segundo a pesquisadora, repousa provavelmente no perfil dos multilíngues envolvidos na tarefa de decisão lexical. A primeira variável corresponde ao baixo nível de proficiência dos participantes da pesquisa na língua-alvo alemão. Acredita-se que a ausência de conhecimentos suficientemente fundamentados sobre a estrutura do sistema linguístico do alemão, associada ao parco conhecimento lexical da língua, mesmo se tratando de palavras bastante frequentes, pode ter afetado a realização da tarefa de decisão lexical.

Antes de se dar seguimento à discussão, considera-se importante salientar que o interesse em investigar o acesso lexical do público-alvo (aprendizes com níveis incipientes de conhecimentos de alemão) se deve a uma característica que aprendizes de alemão como LE (por instrução), com o português do Brasil como LM, têm em comum: parte expressiva dos indivíduos que busca aprender alemão já possui conhecimentos de inglês, anteriormente aprendido na escola e/ou em cursos particulares. Muitos aprendizes de alemão passam a se interessar pela língua já na fase adulta, pois veem o alemão como um diferencial na formação acadêmica e/ou profissional. Dessa forma, há um público significativo de aprendizes (a maior parte) que se encontra nos níveis básicos de aprendizado da língua. Parte desse público não dá continuidade ao aprendizado. O que pode ser observado no número reduzido de turmas/alunos nos níveis mais avançados (C1 e C2 do QECR) de aprendizado da língua em diferentes instituições de ensino de LE que oferecem cursos de alemão, inclusive em cursos de graduação que formam professores/tradutores de alemão.

Além do baixo nível de proficiência, a baixa frequência de uso do alemão pode, também, ter exercido influência nos resultados. No item 6 do questionário de informações pessoais e de histórico da linguagem, foi perguntado aos participantes com que frequência faziam uso de suas LEs em diferentes contextos de uso: solicitou-se que marcassem em que língua realizavam determinadas atividades e que circulassem o número correspondente à frequência de uso da língua na realização dessas atividades. Se não havia uso de alguma língua em determinado contexto, o espaço deveria ser deixado em branco. Os números correspondentes às frequências de uso foram os seguintes: 1 = algumas vezes por ano; 2 = uma vez por mês; 3 = algumas vezes por mês; 4 = uma vez por semana; 5 = mais de uma vez por semana; e 6 = diariamente.

Apresentam-se no quadro a seguir os diferentes contextos de uso das LEs enumerados no questionário, o número de participantes de cada grupo que informaram fazer uso da língua alemã em cada um desses contextos, bem como a média da frequência (MF) de uso da língua na realização de cada atividade.

**QUADRO 18 – CONTEXTOS DE USO DE LES, NÚMERO DE PARTICIPANTES QUE REALIZARAM A ATIVIDADE COM O USO DO ALEMÃO E MÉDIA DE FREQUÊNCIA (MF) DE USO DA LÍNGUA PARA CADA ATIVIDADE**

<b>Contextos de uso de LEs</b>	<b>Nº de participantes do GALL3 que usam a língua alemã em cada contexto (N=35)</b>	<b>Média de frequência de uso da língua para cada atividade GALL3 (MF)</b>	<b>Nº de participantes do GALL4 que usam a língua alemã em cada contexto (N=17)</b>	<b>Média de frequência de uso da língua para cada atividade GALL4 (MF)</b>
<b>Fala com seu pai</b>	N=9	2,22	3	MF=2
<b>Fala com sua mãe</b>	N=11	3,0	4	MF=4
<b>Fala com familiares</b>	N=14	2,5	7	MF=2
<b>Fala com amigos</b>	N=15	3,06	8	MF=2,62
<b>Fala no trabalho /faculdade/curso de línguas</b>	N=17	3,05	5	MF=3,2
<b>Lê/escreve no trabalho/faculdade/curso de línguas</b>	N=15	3,0	7	MF=3,42

Com base nos dados apresentados, observa-se que, no GALL3, o contexto “Fala no trabalho/faculdade/curso de línguas” é a situação em que a língua alemã é mais usada: 17 dos 35 participantes responderam que falam alemão nesses contextos, 15 relataram que interagem com amigos em alemão e 15 manifestaram usar a língua em atividades de leitura no trabalho/faculdade/curso de línguas. As médias de frequência de uso da língua foram bastante baixas, sendo a mais alta a de 3,06 na interação com amigos. As médias mais baixas foram encontradas na situação de fala com o pai (MF = 2,2). Os índices demonstram, assim, que a língua, em média, é usada apenas algumas vezes por mês ou até menos.

No GALL4, os índices indicaram maior frequência de uso do alemão na situação “Lê/escreve no trabalho/faculdade/curso de línguas”, cuja média foi de 3,4. A comunicação oral com o pai e com familiares mostrou que, nesse contexto, a língua alemã, em média, é usada somente uma vez por mês (MF = 2,0). Em relação ao número de participantes que alegaram usar a língua, a comunicação oral com amigos foi a mais citada (N=8,0). O contexto de uso “Fala com o pai” foi apontado por somente três dos 17 participantes como uma situação em que ocorre o uso da língua alemã, com baixíssima frequência (MF = 2,0). Como no GALL3, as médias de frequência mostram que a língua alemã é usada somente algumas vezes por mês.

Dois estudos descritos ao longo deste trabalho (vide seção 1.1.1) aludem à baixa proficiência e à baixa frequência de uso das línguas como possíveis fatores que influenciaram o processamento lexical trilingue. No estudo de Van Hell e Dijkstra (2002), a proficiência em dada língua foi apontada como um fator modulador da ativação da mesma. No estudo feito com trilingues neerlandês-inglês-francês em tarefas de reconhecimento lexical de palavras na L1 neerlandês, dois dos três experimentos realizados, os quais envolviam participantes com baixa proficiência na L3 francês, não mostraram latências menores no TR para o reconhecimento das palavras cognatas francês-neerlandês, em comparação ao custo de tempo para as não cognatas. Já em um terceiro experimento, realizado com trilingues que tinham alto nível de proficiência em inglês (L2) e francês (L3), foram observados efeitos de facilitação (TR mais curtos) nas condições cognatas L1-L2 e L1-L3. A não ativação do francês durante a realização da tarefa de decisão lexical nos dois primeiros experimentos, conforme os pesquisadores (op. cit.), deve-se ao baixo nível de conhecimento da língua. Assim, embora os resultados do estudo tenham demonstrado a existência de um processamento não seletivo da linguagem, é necessário, segundo Van Hell e Dijkstra (2002), que haja um nível suficiente de proficiência na língua não alvo para que tais efeitos possam ser perceptíveis no processamento da L1.

Já nos resultados do estudo de Barcelos (2016) com trilingues português do Brasil-

inglês-francês, em tarefas de decisão lexical na língua-alvo francês, os experimentos que fizeram uso de cognatos não revelaram diferença significativa nas medidas do TR no processamento lexical de estímulos do francês cognatos do inglês (L2) ou do português (L1), em comparação aos estímulos não cognatos (palavras controle). Também não foi observado efeito de facilitação acumulado no acesso lexical de cognatos nas três línguas (L1-L2-L3). Os resultados encontrados, conforme Barcelos (2016), poderiam estar vinculados ao baixo nível de proficiência da amostra na língua-alvo francês e ao menor uso da L3 em relação à L2 (inglês). Como já descrito, a média de contato dos participantes com a L3 era de somente 3,8 anos, e de uso ativo, de somente 2,7 anos. Já a média de contato com a L2 inglês era de 13,3 anos, e a de uso ativo, de 9,3 anos (BARCELOS, 2016, p. 118).

De Bot (2004) reforça esses achados, afirmando que, para haver competição interlinguística no processamento lexical, as línguas envolvidas devem estar suficientemente ativadas, e que tal ativação só é alcançada a partir de certo nível de proficiência na língua.

No estudo de Lemhöfer et al. (2004), também mencionado na seção anterior, em que o efeito “acumulado” de facilitação cognata foi evidenciado, os participantes, com L1 neerlandês, L2 inglês e L3 alemão, tinham níveis bem mais altos de proficiência nas línguas L2 e L3. No questionário preenchido pelos participantes desse estudo, os indivíduos informaram que, em média, tinham 12,8 anos de experiência com o inglês e 11 anos de contato com o alemão (L3). Além disso, haviam aprendido inglês e alemão na escola, a partir dos 12 anos de idade. O estudo investigou a não seletividade no acesso lexical dos trilíngues, fazendo uso de cognatos L1-L3 e cognatos L1-L2-L3, além de palavras controle (não cognatas) em alemão. As evidências reforçaram a hipótese da não seletividade, revelando latências menores no reconhecimento das palavras cognatas L1-L3 e TR ainda menores no processamento lexical das palavras cognatas nas três línguas.

Em outros estudos, que também fizeram uso de cognatos na realização de diferentes tarefas com bilíngues, como os experimentos de Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999), Lemhöfer e Dijkstra (2004) e Schwartz, Kroll e Diaz (2007), referenciados no capítulo 1 deste trabalho, a experiência/contato dos participantes com a L2 era de longa data, e o nível de proficiência, alto. Os resultados encontrados nesses estudos deram suporte à hipótese da não seletividade no processamento lexical bilíngue e demonstraram a existência do efeito de facilitação cognata no acesso lexical de palavras cognatas na L1 e na L2 (língua-alvo).

No estudo de Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999), com bilíngues neerlandês-inglês, foi investigada a variação do grau de sobreposição ortográfica, semântica e fonológica de

palavras-alvo da L2 em relação a estímulos da L1. Esses estudantes universitários que participaram do estudo eram falantes nativos de neerlandês que aprenderam inglês na escola por, no mínimo, seis anos e faziam uso regular da língua no curso de graduação. Os resultados desse estudo forneceram evidências que sustentam a hipótese da não seletividade e indicaram que o processamento bilíngue é fortemente interativo, posto que os códigos ortográfico, semântico e fonológico foram sensíveis ao TR no acesso lexical das palavras-alvo em inglês.

Com a realização de quatro experimentos com bilíngues neerlandês-inglês, Lemhöfer e Dijkstra (2004) investigaram a influência da sobreposição interlinguística de aspectos semânticos, ortográficos e fonológicos no reconhecimento de palavras na realização de tarefas de decisão lexical que envolveram cognatos e falsos cognatos (homógrafos interlinguísticos) nas duas línguas. Os indivíduos bilíngues que participaram do primeiro experimento e realizaram uma tarefa na L2 com homógrafos interlinguísticos neerlandês-inglês tinham, em média, uma experiência de 12,4 anos com a língua inglesa. Do segundo experimento (tarefa na L2 com cognatos neerlandês-inglês), participaram indivíduos que tinham, em média, 12,9 anos de contato com a língua. Participaram do terceiro experimento, com o uso de falsos cognatos neerlandês-inglês, indivíduos bilíngues com 10,6 anos de experiência com o inglês em média. Por fim, participantes com uma média de 11,5 anos de experiência com o inglês L2 realizaram outra tarefa de decisão lexical com palavras cognatas, que constituiu o quarto experimento. Nos experimentos com cognatos, o estudo revelou resultados que favorecem a hipótese da não seletividade e a existência de uma representação ortográfica compartilhada no processamento de cognatos, conforme previsto no modelo de processamento lexical BIA+.

O estudo de Schwartz, Kroll e Diaz (2007), por sua vez, investigou o acesso lexical de bilíngues inglês L1 e espanhol L2 em uma tarefa de nomeação de palavras nas duas línguas, para averiguar a influência da correspondência interlinguística no aspecto fonológico em cognatos com alto grau de sobreposição ortográfica interlinguística. Os indivíduos bilíngues inglês-espanhol que participaram do estudo eram precoces no espanhol (L2) e haviam estudado a língua por (em média) 13 anos. Os resultados encontrados dão suporte ao acesso lexical não seletivo, demonstrando que o TR (latências) na nomeação dos cognatos foi influenciado pela correspondência entre os componentes ortográficos e fonológicos das palavras.

Esses dados mostram, portanto, que o tempo de experiência com a língua, o uso que se faz da mesma e o nível de proficiência podem, sim, ser determinantes no desempenho de uma tarefa que investiga o acesso lexical bilíngue. Acredita-se que a ausência de conhecimentos sobre a estrutura da língua, somada ao escasso repertório lexical, possa ter atuado para que a

primeira língua estrangeira (a L2 inglês), mais bem fundamentada e internalizada que a L3 alemão, afetasse esta última. E interferisse na realização da tarefa, em vez de funcionar como instrumento facilitador no processamento lexical da língua-alvo. Isso porque os níveis de proficiência em alemão da maioria dos participantes da presente pesquisa eram significativamente incipientes, visto que 45,7% dos sujeitos do GALL3 (16 dos 35 participantes) e 58,8% dos indivíduos que constituíram o GALL4 (10 dos 17 participantes) se encontravam no segundo mês de contato com a língua. Em outras palavras, a língua inglesa foi ativada, apesar de se tratar de uma tarefa que envolvia somente o alemão, porém sua ativação interferiu no desempenho da atividade, em vez de acelerar o reconhecimento das cognatas durante a tarefa de decisão lexical.

No que tange à interferência do inglês na realização da tarefa de decisão lexical, cabe aqui mencionar os depoimentos fornecidos pelos participantes após a realização da tarefa, que demonstraram evidências de coativação interlinguística. Conforme descrito na seção 3.6, após a conclusão da tarefa no computador, a pesquisadora fez uma curta entrevista com cada participante, perguntando o que havia achado da atividade e quais os critérios que havia adotado para julgar se cada sequência lida pertencia ou não ao vocabulário alemão. Os participantes também foram questionados sobre possíveis influências de outra(s) língua(s) durante a leitura das sequências em alemão.

Dos 35 participantes do GALL3, três indivíduos não se manifestaram a respeito de alguma influência da língua inglesa; dois sujeitos afirmaram que não tiveram dificuldades para dissociar as duas línguas e que o inglês não afetou a realização da atividade em alemão. Observe-se que esses dois sujeitos encontravam-se em níveis mais avançados de aprendizado do alemão: um estava, segundo o QECR, frequentando o nível A2, mas no questionário de informações pessoais e de histórico da linguagem informou que já havia, em anos anteriores, alcançado o nível C1, tendo também vivido na Alemanha, por mais de meio ano, através de intercâmbio durante o Ensino Médio. O segundo indivíduo encontrava-se, oficialmente, no nível B1; havia, porém, iniciado a aprendizagem da língua aos 15 anos, ou seja, já tinha cinco anos de experiência com o alemão. Os demais indivíduos que compuseram o GALL3 (31 sujeitos) responderam que o inglês havia interferido na realização da tarefa. Nos depoimentos, os indivíduos mencionaram frequentemente que tiveram dificuldade em decidir se a palavra (cognata) apresentada era do inglês ou do alemão, manifestando seguidamente que “ficavam em dúvida”, ou que a semelhança entre várias palavras da tarefa com o inglês “havia gerado confusão”. A seguir, alguns depoimentos.

**Sujeito 51 (Nível A2):** “Um problema que foi observado: decidir entre o inglês e o alemão. Havia palavras do inglês. Sei que algumas são parecidas, existem tanto no inglês quanto no alemão. Cada vez que apareciam, eu vacilava, isso gerou dúvida, então às vezes cliquei SIM, às vezes, NÃO”.

**Sujeito 56 (Nível A1):** “O inglês, nesse tipo de atividade, atrapalha, pois você reconheceu a palavra, só que ela não é do alemão. Algumas palavras foram claramente reconhecidas como sendo do inglês, como no caso de *winter* (sei que em alemão não é assim! (sic). Mas, por outro lado, ajuda, quando se trata de palavras semelhantes, como Wasser/water. Assim, para algumas, cliquei SIM, para outras, NÃO”.

Outros indivíduos, quando visualizaram palavras cognatas do inglês e do alemão, reconheceram-nas imediatamente como palavras do inglês, o que os levou a decidir, sem hesitar, que tais sequências não pertenciam ao léxico alemão:

**Sujeito 49 (Nível A1):** “Percebi que havia palavras em inglês, o que influenciou bastante na decisão pelo NÃO, pois não pertenciam ao vocabulário alemão”.

**Sujeito 61 (Nível A2):** “Havia palavras que achei que fossem do inglês. Bati o olho e percebi que não era alemão, aí cliquei NÃO. Eram palavras que eu conhecia em inglês”.

No GALL4, quatro dos 17 participantes não manifestaram nada a respeito de alguma influência do inglês na realização da tarefa. Os 13 indivíduos restantes tiveram reações similares aos participantes do GALL3, afirmando que o inglês afetou o desenvolvimento da atividade. Um indivíduo de um nível mais avançado (B1) relatou que houve influência no sentido de auxiliar a decidir que as palavras (cognatas) pertenciam ao vocabulário alemão:

**Sujeito 67 (Nível B1):** “Fiz uma relação com as palavras que pareceram com palavras da língua inglesa. Gerou dúvida, mas optei pelo SIM para a maioria delas. Sei que algumas palavras que apareceram também existem no alemão, outras eu não conhecia, mas decidi pelo SIM, pois acredito que possam coexistir em ambas as línguas”.

Para outro participante, também de um nível mais elevado, a similaridade entre as palavras gerou dúvidas:

**Sujeito 27 (B1):** “Fiquei em dúvida em relação às cognatas, tanto que parei para pensar e acabei perdendo algumas respostas, pois passou dos três segundos”.

O **Sujeito 13 (A1)** afirmou que havia adotado um raciocínio “meio louco”<sup>92</sup>, marcando

---

<sup>92</sup> Foram transcritas as palavras usadas pelo sujeito.

todas as palavras que havia considerado parecidas com o inglês como não pertencentes ao alemão, pois julgou que pertencessem ao léxico do inglês. Cabe mencionar que o sujeito é altamente proficiente na língua inglesa e atua há vários anos como professor de inglês.

Esse depoimento, ainda na fase inicial da coleta de dados, é um exemplo, dentre tantos, que demonstra o entendimento, por parte da grande maioria dos participantes, de que a língua inglesa havia sido incluída na elaboração da tarefa; embora tenha sido deixado claro durante a leitura das instruções que a atividade seria toda realizada em alemão, não havendo o envolvimento de outra língua. Tais asserções por parte dos participantes reforçam a ocorrência de coativação interlinguística e de acesso lexical não seletivo no desempenho da tarefa.

Além de muito úteis para a compreensão de como funciona a mente/cérebro dos multilíngues brasileiros, dada a importância e a escassez de estudos nessa esfera aqui, no Brasil, os dados fornecidos, segundo a pesquisadora, também geram subsídios para discussões e reflexões que abarcam outra área: o âmbito do ensino/aprendizagem de LEs.

Princípios, valores e orientações expressos na BNCC (descritos na seção 2.2 do presente estudo) preconizam práticas pedagógicas no ensino de LEs que priorizam o aprendizado da LE “no uso e para o uso”, através do contato com textos que abarquem diferentes temas e sirvam como ferramentas de interação e construção de sentidos. Estes têm como objetivo valorizar o contato dos aprendizes com a diversidade linguística e cultural brasileira. Durante os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), conforme apresentado na BNCC, deverão ser trabalhadas e ampliadas as quatro habilidades comunicativas (leitura, compreensão auditiva, escrita e fala) por meio de textos que proponham práticas interativas. Nos três anos do Ensino Médio, tais conhecimentos em LE, bem como as práticas interativas, deverão ser aprofundados, dando-se ênfase ao desenvolvimento da habilidade discursiva dos aprendizes de LE, com vistas a fortalecer sua autonomia e participação no mundo contemporâneo, multilíngue e culturalmente diverso. Defende-se, além disso, uma concepção plurilíngue de ensino de LEs, em que, entre outros aspectos, são aproveitados os conhecimentos linguísticos já presentes no repertório dos alunos.

Sabe-se, no entanto, que em muitas escolas distribuídas por todo o país, principalmente no ensino público, existe uma lacuna gigantesca entre o conteúdo dos documentos que se propõem a servir de suporte para a construção da Educação Básica no Brasil e a realidade propriamente dita, que limita, em muito, a prática efetiva daquilo que é teoricamente preconizado. Os fatores limitadores são diversos, complexos e envolvem esferas e interesses



também distintos<sup>93</sup>.

A própria BNCC enumera limitações em relação ao espaço e ao papel que o elemento Línguas Estrangeiras Modernas tem na Educação Básica, entendido como conquista a ser alcançada. Além da falta de condições de trabalho adequadas em diversas escolas do país e ajustes necessários no tocante às LEs ofertadas nas escolas, que acabam se restringindo ao inglês e/ou espanhol, destacou a existência de práticas pedagógicas no ensino de LEs no Brasil que, ainda hoje, restringem-se ao aprendizado de estruturas gramaticais e memorização de expressões descontextualizadas. Arraigadas a abordagens de ensino que privilegiam a sistematização das línguas (aprendizado de regras gramaticais), tais práticas comumente relegam a patamares irrelevantes o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Se, ainda assim, forem considerados somente contextos educacionais da Educação Básica no Brasil – com práticas pedagógicas de ensino de LEs voltadas ao desenvolvimento da compreensão auditiva, da leitura, da escrita e da produção da fala –, outras variáveis, como o número de horas semanais de contato com a língua, limitação das línguas ofertadas, ausência de situações em que a(s) língua(s) pode(m) ser usada(s), entre outras, também irão influenciar a qualidade do processo de aprendizagem da(s) mesma(s).

Nesse sentido, discute-se, a seguir, um aspecto importante, que abarca a abordagem pedagógica como um todo, e ainda vigente no ensino de LEs no Brasil. Acredita-se que os resultados obtidos neste estudo empírico, em princípio atribuídos aos níveis de proficiência na língua-alvo alemão demasiadamente incipientes e à baixa frequência de uso da língua no dia a dia, podem também estar diretamente relacionados a práticas de ensino de LEs muito estanques, desvinculadas da realidade multilíngue e da diversidade cultural tão presentes no país. O que parece preponderar, na prática em sala de aula, e isso abarca os mais diferentes contextos de ensino de LEs no Brasil, é a existência do que pode ser definido como uma compartimentação no ensino de LEs, em que experiências linguísticas já vivenciadas/internalizadas pelo aprendiz não são aproveitadas como instrumentos facilitadores na interação interlinguística e no acesso a outras línguas. Se as línguas são aprendidas e armazenadas de forma isolada, compartimentada, pode-se, assim, metaforicamente, imaginar a memória/cérebro de multilíngues como um espaço único dividido em gavetas. Local em que os conhecimentos adquiridos em cada língua são depositados (e mantidos), um a um, em espaços reservados, sem qualquer vínculo interlinguístico.

---

<sup>93</sup> Esse tema não vai ser aprofundado, visto que o foco do presente estudo é outro.

Um dos objetivos específicos deste trabalho é verificar em que medida propostas metodológicas de ensino de alemão consideram e fazem uso dos conhecimentos prévios de outras línguas no processo de aquisição de alemão como LE. As informações, às quais a pesquisadora teve acesso, acerca das concepções metodológicas no ensino de alemão como LE adotadas pelas três instituições de ensino visitadas, conforme descrito na seção 3.5.1, apresentam princípios que, em linhas gerais, vão ao encontro de ações de fomento ao desenvolvimento de competências plurilíngues. Ao mencionar que “o aprendizado de um idioma não pode ser isolado do povo que o usa, nem de seus costumes”, a coordenadora da instituição A inclui o contato com a cultura da língua alemã como fator importante na formação de um indivíduo para que este passe a se perceber plural em meio à diversidade linguística.

A proposta apresentada pela instituição de ensino B (cf. SPINASSÉ, 2013) também inclui a participação dos aprendizes em diferentes atividades extracurriculares, com o propósito de aproximar os alunos da cultura e dos costumes da Alemanha. Com a realização de encontros e seminários, o corpo docente dessa instituição tem a oportunidade de trocar experiências, refletir sobre sua prática em sala de aula e aprimorar sua formação profissional.

Já na abordagem metodológica que orienta a instituição de ensino C (cf. SPINASSÉ, 2011), a qual forma profissionais de língua alemã (professores e tradutores), destaca-se a oferta de bolsas para a Alemanha/Áustria, uma excelente oportunidade de vivenciar a cultura e o uso da língua, e os convênios existentes entre a universidade brasileira e as universidades sediadas na Alemanha. Além disso, diferentes atividades extracurriculares possibilitam a aproximação dos graduandos com a cultura e com a língua alemã.

Nas referências teóricas sobre as instituições B e C, e no breve depoimento da coordenadora da instituição A, o aproveitamento de conhecimentos prévios de outras línguas para a aprendizagem do alemão não foi explicitamente mencionado como um dos princípios (ou estratégias) que integram a abordagem metodológica de ensino de alemão como LE adotada pelas mesmas. Porém, cabe mencionar aqui que a pesquisadora não assistiu a aulas, tampouco entrevistou os professores responsáveis pelas 26 turmas visitadas, dispondo, assim, de informações apenas superficiais no tocante às respectivas metodologias de ensino. Um aspecto muito importante e, muitas vezes, determinante no processo de aprendizagem, que é a aplicação da proposta pedagógica propriamente dita (interação professor-aluno em sala de aula), portanto, não foi observado. Além disso, deve-se levar em conta que o estudo empírico foi realizado com indivíduos adultos. Trata-se, dessa maneira, de sujeitos que já tiveram contato com outras propostas de ensino de línguas, algumas mais, outras menos tradicionais. Trazem, assim,

consigo, “bagagens”, estratégias e propósitos distintos no que se refere à forma de aprender, ao uso da(s) língua(s) e às relações interlinguísticas, das quais costumam (ou não) lançar mão, com base nas habilidades linguísticas adquiridas. Observe-se que a pedagogia do plurilinguismo defende o desenvolvimento de uma postura para o plurilinguismo no âmbito escolar já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos contatos iniciais do aprendiz com a primeira LE, estendendo-se a outras áreas do conhecimento, as quais envolvem a LM. Nessa lógica, as ações metodológicas para o plurilinguismo não podem desconsiderar possíveis influências do fator “vivências dos aprendizes com práticas pedagógicas anteriores” na aquisição de LEs; sobretudo quando o processo de aprendizagem de uma nova língua ocorre em fases mais tardias da vida (fase adulta).

Sob esse ponto de vista, acredita-se que a reação dos participantes deste estudo, ao visualizarem as palavras cognatas inglês-alemão, poderia ter sido diferente se houvesse, por assim dizer, uma maior “flexibilidade linguística” anteriormente construída em uma abordagem de ensino de alemão (e de LEs anteriormente aprendidas). Na medida em que esta sensibilizasse os mesmos para a existência de semelhanças entre a língua inglesa e a língua alemã, principalmente no aspecto lexical, por serem línguas tipologicamente similares. Assim, em vez de acreditarem que haviam sido inclusas palavras do inglês na tarefa, apesar de serem instruídos de que a tarefa envolveria somente a língua alemã, teriam a consciência de que, em vez disso, poderiam ser itens comuns às duas línguas. Esse conhecimento, em vez de interferir, poderia desempenhar um papel facilitador na execução da tarefa de decisão lexical.

A valorização do repertório linguístico individual e o aproveitamento consciente do conhecimento prévio de uma ou mais línguas na aprendizagem de outra língua são alguns dos fundamentos de uma educação para o plurilinguismo defendida pelo ECML<sup>94</sup>, que integra o Conselho da Europa, conforme exposto na seção 2.1.2. Embora a realidade multilíngue na Europa ainda não esteja em consonância com a capacidade plurilíngue dos europeus (cf. NEUNER et al., 2009, p. 20), o ensino de LEs voltado à educação para o plurilinguismo, como se viu, está concretizado em diferentes projetos e propostas. Nesse sentido, acredita-se que as duas abordagens didáticas apresentadas no *site* do ECML – “Plurilinguismo: aprendizagem de língua terciária – alemão após o inglês” e “Intercompreensão entre línguas relacionadas” –, ambas descritas no capítulo 2, poderiam servir como apoio para a elaboração de metodologias de ensino de alemão (L3) para brasileiros. Apresentadas com português do Brasil como LM (L1) a partir de conhecimentos prévios do inglês (L2), língua que serviria de “ponte de acesso”

---

<sup>94</sup> Centro Europeu para Línguas Modernas do Conselho da Europa.

para a aprendizagem do alemão, levando-se, logicamente, em conta necessidades, propósitos e contextos específicos de aprendizagem no Brasil.

Na didática de línguas terciárias, que envolve o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, é dado destaque à inclusão consciente de conhecimentos de língua já adquiridos e de experiências já vivenciadas na aquisição da L1 e da L2 (inglês). Isso para que o acesso à L3 (alemão) seja facilitado e mais eficiente. Aspectos que foram trabalhados durante a aquisição da L2, a primeira língua LE, como motivação, emprego de estratégias de leitura, formas de memorização de vocabulário, ritmo de aprendizagem, além do conhecimento da língua propriamente dito. O que se soma às experiências adquiridas pelo aprendiz, habilidades que podem ser ativadas e outras conscientemente aproveitadas, com vistas a qualificar o acesso à nova língua (NEUNER et al., 2009).

No que tange ao aprendizado do alemão após o inglês, o fato de as duas línguas serem tipologicamente próximas, torna o processo de “resgate” de conhecimentos já adquiridos ainda mais eficaz e rápido. Como mencionado por Hufeisen e Neuner (2003), quanto mais estreita a similaridade tipológica entre as línguas, o que inclui também a L1, e maior o número de empréstimos e estrangeirismos presentes nas línguas envolvidas, mais consideráveis serão as possibilidades de se estabelecer elos positivos entre estas, sobretudo no contato inicial dos aprendizes com a língua-alvo (alemão).

Cabe mencionar brevemente como são concebidos os fenômenos da transferência/interferência na didática de línguas terciárias. Conforme demonstrado nos resultados deste estudo, embora tenha sido observada coativação paralela no acesso lexical da língua-alvo, os dados revelaram uma clara situação de interferência (“associações interlinguísticas negativas”) do inglês (L2) no reconhecimento das palavras cognatas no alemão, O que ocorreu devido ao fato de o TR no reconhecimento das palavras controle (não cognatas) ter sido menor que as latências no acesso lexical das cognatas. Da mesma forma, os participantes cometeram menos erros no reconhecimento das não cognatas em relação às cognatas. A condição cognata nos itens inglês-alemão foi, assim, um fator que “gerou dúvida”, “gerou confusão” no momento de decidirem se o item visualizado pertencia, ou não, ao léxico alemão, em vez de desencadear efeitos de facilitação cognata, como se esperava. Para alguns, foi inclusive fator determinante para que optassem pelo “NÃO”, por “não terem dúvida alguma” de que os itens cognatos “eram palavras do inglês”.

Ao se contemplar o uso consciente de conhecimentos do inglês no aprendizado do alemão, estudos em torno das percepções dos aprendizes a respeito das duas línguas devem ser

constantemente realizados, dando-se ênfase aos itens comuns ao inglês e ao alemão (elementos e estruturas “transferíveis”). Como pontuam Hufeisen e Neuner (2003), questionamentos e reflexões sobre semelhanças, dissonâncias e “armadilhas” interlinguísticas devem fazer parte da abordagem pedagógica, pois integram o processo de desenvolvimento da conscientização. Os principais pontos de divergência entre as línguas devem ser intensamente discutidos e compreendidos, para que os possíveis “conflitos” sejam compreendidos de forma consciente.

Como apresentado na obra *Deutsch ist easy!* (KURSISA; NEUNER, 2006), mencionada na seção 2.1.5, acredita-se que pode-se passar a pensar na elaboração de abordagens de ensino de alemão como L3 para brasileiros que façam uso do inglês como “trampolim” para o acesso à língua alemã, visto que o inglês, via instrução, é comumente adquirido antes do alemão em nosso contexto escolar de aprendizagem de LEs.

Uma experiência bem-sucedida da pesquisadora no período em que trabalhou como professora substituta no Departamento de Letras – Setor de Alemão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, brevemente descrita a seguir, mostra que mesmo pequenas mudanças na prática pedagógica, estas concernentes ao desenvolvimento da habilidade de leitura em língua alemã, podem trazer bons resultados.

Durante os dois anos<sup>95</sup> em que a pesquisadora atuou como docente na graduação da UFRGS, no Setor de Alemão do Departamento de Línguas Modernas, assumiu por oito vezes a disciplina de Alemão Instrumental I, cuja súmula prevê a aquisição de conhecimentos básicos nas habilidades de leitura e compreensão de textos simples na língua alemã. Aprendizado fundamentado na utilização de estruturas frasais, conteúdos gramaticais básicos e domínio de vocabulário e expressões simples. Como a disciplina era oferecida a graduandos de todos os cursos, havia interesses distintos por parte dos aprendizes, que tinham em comum a curiosidade de adquirir conhecimentos do alemão. Além disso, a grande maioria tinha conhecimentos prévios de inglês como LE. Assim, já no primeiro encontro, a pesquisadora propunha uma atividade que promovia uma primeira aproximação com a língua alemã através da apresentação de substantivos de origem latina, comuns ao português e ao alemão, e muito utilizados na linguagem especializada (técnico-científica) da língua alemã. Também eram apresentados empréstimos (anglicismos/estrangeirismos que fazem parte do vocabulário alemão) e nomes próprios muito frequentes, conhecidos pela grande maioria dos aprendizes, inclusive por aqueles que nunca tinham tido contato com a língua. Nos encontros seguintes foram propostas

---

<sup>95</sup> A pesquisadora lecionou como Professora Substituta do Ensino Superior na Faculdade de Letras da UFRGS, no Departamento de Línguas Modernas, em um regime de 40 horas semanais, durante os anos letivos de 2009 e 2010.

outras atividades, envolvendo verbos, títulos de livros, nomes de disciplinas, usando-se o mesmo tipo de vocabulário como ferramenta de inserção na nova língua, o que tornou possível a posterior inserção de estruturas gramaticais de forma mais acessível e prazerosa. A aproximação do alemão com o português (por meio do vocabulário de origem latina), e com o inglês, dois sistemas linguísticos em princípio “não aproximáveis”, segundo muitos falantes do inglês, proporcionou a desconstrução do que pode-se chamar de “pré-conceito” em relação à língua alemã, considerada difícil e/ou demasiadamente complexa. Para se ter uma ideia, uma comparação inicial entre o inglês e o alemão era utilizada para introduzir a formação de substantivos compostos no alemão<sup>96</sup>, fato que contribuía para “destensionar” os aprendizes e tornar a compreensão e o acesso à formação desse tipo de estrutura muito mais interessante e facilitado.

Embora essa pesquisa tenha destacado o aproveitamento do inglês para a aquisição do alemão via instrução, por serem as LEs utilizadas neste estudo empírico, retoma-se aqui o que foi assinalado já no capítulo introdutório deste trabalho: o mais importante nesse tipo de abordagem ultrapassa o aproveitamento do vocabulário comum a duas línguas tipologicamente próximas. Além de trabalhar o resgate de técnicas e estratégias já aprendidas na aquisição da primeira LE, expande-se a valorização das experiências linguísticas dos aprendizes de modo geral, como a LM (que pode, ou não, ser o português) e outras línguas já conhecidas dos aprendizes, como a língua de imigração *Hunsrückisch*, mencionada no início desta pesquisa.

Dessa forma, como a variável “conhecimentos prévios de alemão, ou de uma variedade do alemão (*Hunsrückisch*)” não foi controlada na seleção da amostra, o que é apontado como uma das limitações do trabalho (Limitação nº 5), foi realizado “um recorte” na mesma, a partir dos dados fornecidos pelos grupos GALL3 e GALL4. Separadamente, foram analisados alguns dados do questionário de informações pessoais e de histórico da linguagem. Além de serem verificados os índices de TR e de percentual de erros na realização da tarefa de reconhecimento lexical, de participantes dos dois grupos que afirmaram ter aprendido alemão em casa, a fim de se averiguar se haveria alguma diferença significativa nas médias de TR e de percentual de

---

<sup>96</sup> Foram utilizadas, por exemplo, composições como *schoolbook* (no inglês) e *Schulbuch* (no alemão), que têm o mesmo significado em ambas as línguas (“livro escolar”), além de seguirem a mesma construção morfológica, em que o substantivo que especifica a palavra (*school/Schul(e)*) é colocado à esquerda, antes do item que carrega o significado geral (*book/Buch*), diferentemente do português. Também foram usados substantivos compostos formados por empréstimos do inglês, os quais integram o léxico alemão, como *Hotelmanager* (“gerente de hotel”). Para maiores informações sobre o fenômeno da constituição e uso de compostos nominais na língua alemã (formados por dois ou mais substantivos), vide PICKBRENNER, M. (2006): *Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em Direito*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7102>. Acesso em: 6 jan. 2017.

erros desses sujeitos em relação às médias gerais dos dois grupos.

No GALL3, oito dos 35 participantes afirmaram que haviam aprendido alemão em casa. Dois (2) nasceram em Porto Alegre, um nasceu em Santa Catarina e quatro, no interior do Rio Grande do Sul (Rio Pardo, Estrela, Novo Hamburgo e Porto Alegre). O sujeito 95 nasceu em Stuttgart, onde viveu até um ano de idade, estabelecendo-se em seguida em Porto Alegre. Faz uso da língua alemã somente em viagens ao exterior.

A média de idade dos oito participantes era de 39,2 anos. Cinco (5) frequentavam o nível A1 e dois sujeitos se encontravam no nível A2. Os dados podem ser conferidos no quadro a seguir.

**QUADRO 19: DADOS DOS PARTICIPANTES DO GALL3 QUE AFIRMARAM TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA**

Sujeito	Idade	Local de nascimento	Nível de alemão conforme QECR
26	49	Itapiranga/SC	A1
34	42	Rio Pardo	A1
51	58	Estrela	A2
53	23	Novo Hamburgo	A2
65	33	Porto Alegre	A1
95	32	Stuttgart/Alemanha	A2
96	59	Porto Alegre	A1
107	18	Santa Cruz do Sul	A1
<b>N = 8</b>	<b>MI = 39,25</b>		

No GALL4 foram encontrados cinco indivíduos, do total de 17, que afirmaram ter aprendido alemão em casa. A média de idade era de 28 anos. Os cinco nasceram em Porto Alegre. Destes, três participantes frequentavam o nível A1, um o nível A2 e um o nível B1.

**QUADRO 20: DADOS DOS PARTICIPANTES DO GALL4 QUE AFIRMARAM TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA**

Sujeito	Idade	Local de nascimento	Nível de alemão conforme QECR
14	52	Porto Alegre	A1
27	28	Porto Alegre	B1
30	22	Porto Alegre	A1
55	21	Porto Alegre	A1
72	17	Porto Alegre	A2
<b>N = 5</b>	<b>MI = 28</b>		



Conforme descrito no início desta seção, no item 6 do questionário de informações pessoais e de histórico da linguagem, foi solicitada aos participantes a frequência com que determinadas atividades são realizadas, sendo que os números de 1 a 6 simbolizaram os valores de frequência de uso (quantidade): 1 = algumas vezes por ano; 2 = uma vez por mês; 3 = algumas vezes por mês; 4 = uma vez por semana; 5 = mais de uma vez por semana; e 6 = diariamente. Assim, nos Quadros 20 e 21, apresentam-se as respostas fornecidas pelos participantes dos dois grupos descritos nos Quadros 18 e 19 (oito sujeitos do GALL3 e cinco do GALL4 que afirmaram ter aprendido alemão em casa), concernentes ao uso da língua alemã na habilidade da FALA, nos seguintes contextos familiares: “Fala com o pai”, “fala com a mãe”, e “fala com familiares”. Os dados estão apresentados abaixo.

**QUADRO 21: CONTEXTOS FAMILIARES DE USO DA LÍNGUA ALEMÃ POR PARTICIPANTES DO GALL3 QUE AFIRMARAM TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA E FREQUÊNCIA DE USO DA LÍNGUA PARA CADA ATIVIDADE**

<b>Sujeitos GALL3 (N=8)</b>	<b>Fala com o pai Frequência de uso</b>	<b>Fala com a mãe Frequência de uso</b>	<b>Fala com familiares Frequência de uso</b>
26	---	---	---
34	--	3	--
51	2	--	--
53	1	1	2
65	--	4	3
95	1	1	--
96	--	--	1
107	1	--	2

As respostas fornecidas apontaram uma baixa frequência de uso da língua no contexto familiar: quatro dos oito sujeitos do GALL3 afirmaram falar com o pai, porém três realizam essa atividade somente algumas vezes ao ano. Quatro indivíduos afirmaram fazer uso da língua em conversas com a mãe e outros quatro responderam que usavam a língua para falar com familiares. Somente um participante afirmou falar com a mãe em alemão uma vez por semana. A seguir, são apresentados os dados dos cinco sujeitos do GALL4.

**QUADRO 22: CONTEXTOS FAMILIARES DE USO DA LÍNGUA ALEMÃ POR PARTICIPANTES DO GALL4 QUE AFIRMARAM TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA E FREQUÊNCIA DE USO DA LÍNGUA PARA CADA ATIVIDADE**

<b>Sujeitos GALL4 (N=5)</b>	<b>Fala com o pai Frequência de uso</b>	<b>Fala com a mãe Frequência de uso</b>	<b>Fala com familiares Frequência de uso</b>
14	1	1	1
27	3	--	--
30	--	6	6
55	--	--	--
72	--	--	--

Dois dos cinco sujeitos responderam que falam com o pai, dois que falam com a mãe e também dois que falam com familiares. As respostas fornecidas pelo sujeito 30, que afirmou falar alemão diariamente com sua mãe e com familiares, chamaram a atenção da pesquisadora, que fez então novo contato com o participante (via *e-mail*), para perguntar detalhes a respeito dessa frequência de uso da língua. A pesquisadora foi informada que, além de ser autodidata, o frequente contato do sujeito com a língua, atualmente, deve-se ao fato de o indivíduo ter parentes que moram no interior do Estado (Teutônia), que falam o alemão padrão e o dialeto alemão (*Hunsrückisch*). A resposta está transcrita abaixo.

“Hallo, (...)! A avó da minha mãe me ensinou algumas palavras quando eu era pequeno (os pais dela eram alemães), depois eu comecei a estudar por conta e usei a internet pra isso e troquei o idioma de jogos, celular, facebook, computador para o alemão, para ficar mais familiarizado com as palavras. (...) falo com minha mãe diariamente, mas conversas simples e rápidas, pois minha mãe recém começou a estudar. Com frequência, eu falo (...) em alemão com ela e ela me responde em português, mas ela entende quase tudo que falo. Falo também com os tios do meu pai em Teutônia, todo domingo, mas alguns falam apenas o dialeto, então fica um pouco complicada a comunicação, mas dois tios (uma tia e um tio) falam o alemão gramaticalmente correto, então nossa comunicação é apenas em alemão sempre que nos encontramos no interior.”

Na Tabela 4, abaixo, são apresentadas as médias de TR e de percentual de erros dos oito participantes do GALL3 e dos cinco do GALL4 no reconhecimento dos estímulos cognatos e não cognatos na realização da tarefa de reconhecimento lexical. Como mencionado, por se tratar de indivíduos que tiveram contato precoce com a língua alemã, esses dados foram mensurados para averiguar se haveria alguma diferença significativa nas médias das respostas e de percentual de erros desses sujeitos, em relação às médias gerais<sup>97</sup>, com todos os participantes dos dois grupos.

**TABELA 4: MÉDIAS DE TEMPO DE REAÇÃO (TR) E DE PERCENTUAL DE ERROS NAS CONDIÇÕES COGNATAS E NÃO COGNATAS DOS PARTICIPANTES QUE AFIRMARAM TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA: GALL3 E GALL4**

		GALL3 (N=8)		GALL4 (N=5)	
	Condição	Média (M)	Desvio padrão (DP)	Média (M)	Desvio padrão (DP)
<b>Tempo de reação (TR)</b>	<b>Cognatas</b>	1165,51	114,48	988,14	129,94
	<b>Não cognatas</b>	1153,99	183,86	1018,41	43,21
<b>% de erros</b>	<b>Cognatas</b>	20,08	10,81	16,77	8,84
	<b>Não cognatas</b>	16,10	8,86	14,56	6,91

Os dados fornecidos, no entanto, demonstram que, no grupo dos oito participantes do GALL3, os estímulos não cognatos foram reconhecidos mais rapidamente que os cognatos. A média do percentual de erros no reconhecimento das palavras controle (não cognatas) foi menor em comparação com as cognatas. Menor TR e maior acurácia no processamento das não cognatas também foram encontrados nas médias gerais (do grupo todo). Já os cinco sujeitos do GALL4 reconheceram as palavras cognatas mais rapidamente que as não cognatas. De qualquer forma, o percentual de erros no acesso lexical das primeiras (16,77%) foi maior em relação às palavras controle (14,56%).

<sup>97</sup> As médias de TR e de percentual de erros dos dois grupos (GALL3 e GALL4) se encontram na Tabela 3.

As informações fornecidas por dois sujeitos do GALL3 que responderam que não haviam aprendido alemão em casa, porém faziam uso relativamente frequente da língua alemã em contexto familiar e haviam nascido em duas cidades do interior do Rio Grande do Sul de colonização alemã, também foram analisadas separadamente, conforme apresentado a seguir.

**QUADRO 23: DADOS DE DOIS PARTICIPANTES DO GALL3 QUE AFIRMARAM NÃO TER APRENDIDO ALEMÃO EM CASA, PORÉM NASCERAM NO INTERIOR DO RS E FAZEM USO DA LÍNGUA ALEMÃ EM CONTEXTO FAMILIAR**

Sujeito	Idade	Local de nascimento	Nível de alemão conforme QECR
19	27	São Leopoldo	A1
74	18	Nova Petrópolis	A2

O participante 19, com 27 anos de idade, e natural de São Leopoldo, afirmou falar alemão uma vez por semana com a mãe e uma vez por mês com familiares. Já o sujeito 74, com 18 anos de idade, natural de Nova Petrópolis, respondeu que falava mais de uma vez por semana em alemão com sua mãe e algumas vezes por mês com familiares, como está exposto no Quadro 23.

**QUADRO 24: CONTEXTOS FAMILIARES DE USO DA LÍNGUA ALEMÃ PELOS SUJEITOS 19 E 74 (GALL3) E FREQUÊNCIA DE USO DA LÍNGUA PARA CADA ATIVIDADE**

Sujeitos	Fala com o pai Frequência de uso	Fala com a mãe Frequência de uso	Fala com familiares Frequência de uso
19	---	4	2
74	--	5	3

Foram então calculadas as médias de TR e de percentual de erros desses dois

participantes do GALL3 no reconhecimento dos itens cognatos e não cognatos, a fim de se verificar se haveria diferença na comparação dessas médias com os valores obtidos nas médias de TR e de percentual de erros do grupo todo, apresentadas na Tabela 5, abaixo.

**TABELA 5: MÉDIAS DE TEMPO DE REAÇÃO (TR) E DE PERCENTUAL DE ERROS DOS SUJEITOS 19 E 74 (GALL3) NAS CONDIÇÕES COGNATAS E NÃO COGNATAS**

<b>Sujeitos 19 e 74 (GALL3)</b>			
	<b>Condição</b>	<b>Média (M)</b>	<b>Desvio padrão (DP)</b>
<b>Tempo de reação (TR)</b>	<b>Cognatas</b>	974,82	164,74
	<b>Não cognatas</b>	908,22	218,88
<b>% de erros</b>	<b>Cognatas</b>	<b>2,53</b>	<b>0,04</b>
	<b>Não cognatas</b>	5,00	3,53

Os resultados apontados mostraram que o custo de tempo para o reconhecimento das cognatas foi maior que as latências observadas no processamento das não cognatas, chamando a atenção o baixíssimo índice de erros apresentado: a média do percentual de erros no reconhecimento das cognatas foi de somente 2,53%, ao passo que para as não cognatas foi um pouco mais alto: 5%. Se esses números forem comparados às médias obtidas no grupo todo (35 sujeitos do GALL3), os valores são notadamente diferentes: a média do percentual de erros do GALL3 no reconhecimento das cognatas foi de 22,7%, e no processamento das não cognatas foi de 15,9% (vide Tabela 3).

Os dois participantes frequentavam na época níveis bastante incipientes do curso de alemão: nível A1 e nível A2, então a acurácia nas respostas não poderia ser atribuída ao nível de instrução na língua. Mesmo tendo afirmado que não haviam aprendido alemão em casa, os resultados sugerem que a frequência de uso da língua alemã, principalmente com a mãe (contato mais frequente), pode ter exercido influência no desempenho da tarefa. Isso porque o baixo

percentual de erros no reconhecimento dos estímulos, principalmente no que diz respeito às cognatas, é um indicativo de que os sujeitos processaram a língua-alvo de forma muito mais precisa em comparação ao grande grupo. O fato de terem nascido em locais onde a língua e a cultura alemã são muito presentes, pode, assim, ter influenciado nos resultados. Muito embora tenham respondido que não aprenderam alemão em casa, possivelmente tiveram contato precoce com a língua e/ou com uma variedade da mesma (*Hunsrückisch*), mesmo que “passivamente” (“compreendo, mas não sei falar”, ou “não aprendi o alemão padrão, somente o dialeto”). O que permitiu uma familiarização com o alemão já nos primeiros anos de vida.

Como se vê, diversos fatores podem afetar o desempenho dos falantes multilíngues no processamento da língua-alvo, muitos destes vinculados a conhecimentos prévios e à frequência de uso da(s) língua(s). Daí a importância de se controlar essas duas variáveis com maior rigor e precisão em estudos futuros que envolvam a língua alemã.

Em relação à proximidade tipológica entre o inglês (L2) e o alemão (L3), aspecto que poderia ser aproveitado na fase inicial de aquisição da língua alemã, como um instrumento facilitador e de conscientização linguística, sobretudo nos primeiros contatos dos aprendizes com a nova língua, viu-se que não é uma “estratégia” a qual bilíngues/multilíngues estão habituados. O que, à primeira vista, poderia parecer um tanto “óbvio” também precisa ser aprendido. Ao que parece, no contexto de ensino/aprendizagem de LEs, grosso modo, os falantes ainda não são instruídos, nem suficientemente motivados, a realizar conexões conscientes entre as línguas que conhecem e as subsequentemente aprendidas. Cada língua aprendida parece ser ainda “confinada” em seu próprio compartimento.

Sob um “olhar plurilíngue”, a ênfase deve recair sobre o fato de que o processo de aprendizagem da(s) nova(s) língua(s) não se inicia no “zero”, uma vez que o acervo linguístico já internalizado pode ser aproveitado e continuamente expandido. Havendo similaridade tipológica entre as línguas já aprendidas e a nova língua, o percurso de acesso a esta pode se tornar mais prazeroso e acelerado. Acredita-se que essas reflexões possam servir de auxílio para que metodologias e práticas pedagógicas no contexto de ensino/aprendizagem de LEs sejam repensadas. E para que a distância entre o que se espera, detalhada e reiteradamente retratado em documentos normatizadores, e as ações concretas em sala de aula possa ser abreviada.

Passa-se, a seguir, às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o processamento da linguagem sob o viés da Psicolinguística, tendo como objetivo analisar os efeitos de interação interlinguística no processamento lexical da terceira língua, em que as línguas envolvidas foram o português do Brasil como L1, o inglês, como L2 e o alemão, como L3. Esta pesquisa envolveu o acesso lexical de multilíngues que têm o português brasileiro como L1, haja vista que pesquisas nesse âmbito são ainda muito escassas no país. Além de contribuir para o entendimento da organização e representação do léxico multilíngue na mente humana, acredita-se que o estudo tenha evidenciado a importância desse tipo de análise, bem como a necessidade de se realizar trabalhos que venham a suprir a lacuna existente nesse profícuo campo de pesquisa no Brasil.

Foram investigadas possíveis influências do efeito cognato entre a L2 inglês e a L3 alemão no reconhecimento de palavras em alemão, com a realização de uma tarefa de decisão lexical constituída por itens cognatos inglês-alemão, estímulos não cognatos e pseudopalavras. A intenção era obter um efeito de facilitação cognata entre a L2 inglês no processamento da L3 alemão, na realização da tarefa. O que ocorreu através da avaliação dos índices de tempo de reação (TR) e de percentual de erros na tarefa de reconhecimento de estímulos do alemão que são cognatos da língua não alvo inglês. Esperava-se, assim, que fosse demonstrado menor TR e menor percentual de erros no reconhecimento de estímulos da L3, cognatos da L2 na tarefa, em comparação com as palavras controle (não cognatas).

A hipótese não foi confirmada, conforme observado nos dados obtidos através das análises estatísticas. Os resultados, contudo, evidenciaram a existência de coativação interlinguística no desempenho da tarefa e reforçaram a hipótese da não seletividade no processamento lexical bilíngue/multilíngue.

Os dados obtidos foram analisados, e aspectos que possivelmente influenciaram a realização da tarefa, como o nível de proficiência na língua-alvo alemão e a frequência de uso da língua alemã, foram elencados. A análise desses dados sugere que o desempenho dos sujeitos na tarefa de reconhecimento lexical está fortemente vinculado ao perfil peculiar dos falantes multilíngues brasileiros que participaram do estudo, apontando para importância de se desenvolverem pesquisas nessa esfera. Os resultados provenientes de estudos, sob o viés psicolinguístico, que visam a investigar e elucidar as questões que envolvem o funcionamento da memória e o processamento lexical bilíngue/bilíngue, no entender da pesquisadora, fornecem subsídios de suma relevância para o desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas a contextos e perfis específicos de ensino/aprendizagem de LEs.

Com base nos resultados obtidos, apontam-se também algumas limitações do trabalho, enumeradas e descritas a seguir.

**1) Recrutamento da amostra** – Em relação ao recrutamento dos participantes, vale registrar a dificuldade que envolve o engajamento de sujeitos voluntários para a participação em um estudo empírico. Como descrito na seção 3.5, do Capítulo do Método, dos 224 voluntários das três instituições de ensino visitadas que participaram da primeira fase do estudo, assinando o TCLE e respondendo ao questionário, somente 95 deram retorno, concordando em participar da segunda etapa (realização da tarefa), ou seja, menos da metade dos sujeitos contatados inicialmente. Da instituição A, pouco mais de  $\frac{1}{3}$  dos voluntários que participaram da primeira etapa prontificaram-se a contribuir na segunda fase do processo de coleta de dados. Já nas instituições B e C, foi possível contar com o retorno de aproximadamente metade dos sujeitos que participaram da primeira fase da coleta de dados.

Os números demonstraram, por um lado, que o recrutamento de sujeitos para a realização de estudos empíricos no Brasil, justamente por ser um trabalho voluntário, torna o processo em si bastante trabalhoso e desgastante para o pesquisador. Mesmo assim, não garante o retorno positivo por parte dos participantes por estar estreitamente vinculado ao interesse, compreensão e solicitude dos sujeitos contatados. Por outro lado, os dados reforçaram a importância da participação voluntária na condução de investigações empíricas no país. Muito embora se tenha alcançado um número expressivo de sujeitos na primeira etapa do recrutamento, faz-se necessário externar que o processo poderia ser mais eficaz se houvesse, dentro do próprio meio acadêmico, mais conhecimento sobre o que vem a ser a pesquisa empírica, qual sua finalidade e abrangência, bem como uma maior consciência a respeito da magnitude da participação voluntária nesse tipo de estudo. Isso porque a maior parte da amostra foi constituída por estudantes universitários ou indivíduos já graduados. Conclui-se que a conscientização acerca da relevância da atitude participativa de voluntários em experimentos de cunho científico deveria começar nos primórdios da vida acadêmica, devendo ser estendida, divulgada e praticada ao longo dos semestres.

**2) Níveis incipientes de proficiência na língua-alvo alemão** – Conforme descrito na seção anterior, o baixo nível de proficiência da amostra selecionada provavelmente influenciou as respostas dos participantes na tarefa de decisão lexical, levando à não confirmação da hipótese inicial deste estudo. Nesse sentido, ressalta-se que a realização de um estudo futuro, similar ao conduzido neste trabalho, deverá contar com a participação de sujeitos multilíngues com um nível mais alto de proficiência em alemão. No entanto, a dificuldade, acredita-se,



poderá repousar no recrutamento de participantes, visto que deverão, em uma condição ideal, possuir conhecimentos de alemão compatíveis ao nível intermediário e/ou avançado. Encontrar um número considerável de participantes voluntários que preencha esses requisitos será, portanto, um dos desafios.

### **3) Ausência de um ambiente (laboratório) adequado para a condução da tarefa –**

Para a realização da atividade de decisão lexical, conforme descrito na seção 3.6, foram dadas diferentes opções de locais aos participantes: a casa da pesquisadora, por estar localizada em bairro de fácil acesso, áreas reservadas em bibliotecas de faculdades distribuídas nos campi da UFRGS, ou ainda a própria casa do participante, se este assim o preferisse. Essas opções foram sugeridas para que a distância e/ou a possível dificuldade de locomoção não acarretassem empecilho para a realização da atividade. Embora houvesse uma sala à disposição da pesquisadora no Campus do Vale, esta não era de uso restrito para a condução do estudo empírico, havendo assim a circulação de mais pessoas nesse espaço. Além disso, a oferta de um único local para a realização da tarefa, situado a cerca de 7 km do centro de Porto Alegre, certamente restringiria a participação na pesquisa a voluntários que estudassem nesse campus. Situação que provocou a redução do número de participantes, cujo retorno para a segunda etapa do estudo, como se sabe, foi inferior a 50%. Por outro lado, a flexibilização em relação ao local de realização da tarefa também pode ter influenciado a execução desta, que, por ser uma atividade de decisão lexical, a qual envolve leitura, reconhecimento de palavras e rapidez de reação, e requer muita atenção do sujeito envolvido na tarefa. Sendo assim, é sabido que qualquer ruído ou movimento pode levar o indivíduo a desconcentrar-se, afetando o seu desempenho. A pesquisadora procurou, ao máximo, encontrar ambientes propícios para a realização da tarefa. No entanto, muitos encontros foram realizados em ambientes com algum ruído e/ou circulação de pessoas no ambiente.

### **4) Conhecimentos prévios de alemão, ou de uma variedade do alemão (*Hunsrückisch*) –**

Ao recrutar os participantes do estudo, a pesquisadora tomou o cuidado de incluir na pesquisa somente participantes que, oficialmente, frequentavam os níveis básicos de aprendizado do alemão. No entanto, nessa seleção não foram consideradas experiências prévias do falante, como já ter frequentado aulas de alemão anteriormente, ter aprendido alemão em casa, ser (ou ter sido) falante da língua de imigração alemã *Hunsrückisch*, ter morado em um país em que a língua oficial é o alemão, entre outros aspectos.

No Rio Grande do Sul, especificamente, a variável “ter, ou não, conhecimentos prévios de *Hunsrückisch*” é um aspecto que deve ser considerado em estudos psicolinguísticos que

investigam o acesso lexical do alemão (língua-alvo), e/ou em estudos que tratam da inclusão de conhecimentos já existentes de outras línguas na aprendizagem de uma nova língua. Considerando-se que muitos indivíduos fazem (ou fizeram) uso dessa variedade dialetal, principalmente, e com mais intensidade, no contexto familiar.

Um estudo futuro no âmbito da Psicolinguística que, acredita-se, também possa trazer significativas contribuições para a área da Linguística Aplicada, por exemplo, incluiria dois grupos de falantes: um de aprendizes de alemão (língua-alvo), com conhecimentos prévios de inglês e de *Hunsrückisch*, e português do Brasil como L1, ou L2; e um segundo com falantes sem conhecimentos dessa variedade linguística do alemão. Os estímulos selecionados deverão ser minuciosamente controlados, para que a série de itens controle (palavras não cognatas) não apresentem sobreposição morfológica, sequer semântica, nem fonológica, com o português, com o alemão e com o *Hunsrückisch*, visto que esta pronúncia tem características próprias, que diferem da pronúncia no chamado “alemão padrão”. Dessa forma, a tarefa envolverá a leitura em voz alta dos estímulos, para que a influência de aspectos fonológicos também possa ser investigada, o que tornará os resultados mais precisos e a pesquisa, mais abrangente e completa. As pseudopalavras geradas a partir das palavras cognatas e não cognatas também deverão ser cuidadosamente analisadas, para que a sequência de letras formada a partir desses itens não seja semelhante a palavras existentes no léxico das línguas envolvidas no experimento. Cinco pseudopalavras que foram excluídas neste estudo, conforme descrito na seção 4.1<sup>98</sup>, são um exemplo do que pode ocorrer e mostram como esse critério deve ser rigorosamente seguido, pois pseudopalavras similares a palavras que já existem podem interferir no desempenho da tarefa de decisão lexical, aumentando o percentual de erros nas respostas.

**5) Consideração da frequência de uso da língua-alvo alemão** – A variável “frequência de uso da língua tampouco foi considerada com o devido rigor. Enquanto participantes da instituição A, nível A1, tinham contato com a língua uma ou, no máximo, duas vezes por semana, por exemplo, participantes da instituição C, apesar de frequentarem o mesmo nível de aprendizado, tinham um contato muito mais intenso com a língua. Além disso, no mínimo, três encontros semanais, posto que eram graduandos do curso de Letras, com ênfase em alemão. Estudos futuros deverão avaliar de forma mais criteriosa o nível real de proficiência dos participantes, levando em conta a frequência de uso das línguas envolvidas na pesquisa.

---

<sup>98</sup> Foram excluídas as seguintes pseudopalavras que existiam no léxico do inglês: *farts* (“gases intestinais”), *find* (verbo “encontrar”), *rink* (“pista”) e *stun* (verbo “atordoar”); além de *tur*, que ficou muito similar ao substantivo *Tür* no alemão, que significa “porta”.

**6) A não inclusão de aspectos fonológicos** – A tarefa de decisão lexical que integrou este estudo investigou a interação interlinguística no nível de análise da pesquisa em processamento da L2 que envolve o reconhecimento de palavras escritas, sendo que o aspecto fonológico não foi considerado. O estudo de Schwartz, Kroll e Diaz (2007), descrito na seção 1.3, investigou o acesso de bilíngues inglês-espanhol em uma tarefa de leitura em voz alta de palavras nas duas línguas. Buscou também verificar se o processamento de cognatos com alto grau de sobreposição ortográfica nas duas línguas poderia ser influenciado pela correspondência no aspecto fonológico. A interferência fonológica interlinguística, nesse caso, permitiria que fosse averiguado como e com que intensidade se manifestava a competição entre as línguas nesse aspecto. O estudo demonstrou que o TR na nomeação dos cognatos foi influenciado pela correspondência entre os componentes ortográficos e fonológicos das palavras. Com base nesses dados, julgou-se importante que um estudo futuro que investigue o acesso lexical do alemão (L3) envolvendo o inglês (L2) contemple também a investigação de possíveis influências da correspondência fonológica entre cognatos nas duas línguas, podendo tornar a pesquisa mais abrangente, e os resultados, possivelmente mais precisos e detalhados.

**7) Cada língua em um compartimento: influência não prevista** – Outro aspecto que pode ter exercido influência na realização da tarefa de decisão lexical diz respeito à ausência de conscientização sobre o uso de conhecimentos prévios de outra(s) língua(s), da experiência linguística já internalizada como instrumento facilitador na aquisição das demais línguas, justamente nas etapas iniciais do aprendizado/contato com o novo sistema linguístico. A ausência de uma “sensibilização linguística” pode ter contribuído para que os conhecimentos prévios do inglês tenham interferido de forma ainda mais intensa na execução da tarefa em alemão. Assim, espera-se que o presente trabalho também tenha contribuído no sentido de fomentar reflexões acerca da necessidade de se reelaborar metodologias que “descompartimentem” o ensino de LEs. Em um primeiro e importante passo, é necessário que se desenvolva a percepção de que se vive em um país cuja realidade é multilíngue. A diversidade linguística e cultural nos mais diversos contextos deve ser considerada para que as necessidades/interesses dos falantes e o uso real que os indivíduos fazem, ou farão, da(s) língua(s) ofertada(s) em cada contexto escolar sejam levados em conta. O aproveitamento consciente da gama de conhecimentos linguísticos e experiências prévias presentes em cada comunidade servirá para que sejam desenvolvidas ações/atitudes de conscientização linguística, com resultados mais eficazes e duradouros, de valorização e fomento do plurilinguismo brasileiro.

Por fim, a exemplo do que foi realizado neste estudo, que fez uso de resultados de uma

pesquisa empírica conduzida sob o viés dos estudos psicolinguísticos, estendendo-os à discussão no âmbito da Linguística Aplicada, ressalta-se a importância da interlocução entre diferentes áreas de pesquisa para que avanços quantitativos e qualitativos possam ser realizados. No que tange especificamente à pesquisa no campo da Psicolinguística, aqui no Brasil, acredita-se que o presente estudo, envolvendo trilingues português do Brasil-inglês-alemão, tenha sido mais um pequeno passo em um longo caminho a ser percorrido, dada a carência de pesquisas nessa área. Espera-se, assim, que trabalhos futuros forneçam benefícios no que concerne à compreensão dos efeitos da interação e do processamento interlinguístico por falantes bilíngues/multilíngues no vasto (e diverso) contexto brasileiro de aquisição e uso de línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. NICOLAIDES, Christine et al. Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, p. 93-116, 2013.

BARCELOS, Laura. **O acesso lexical em trilíngues brasileiros falantes de português, inglês e francês**. Porto Alegre: UFRGS, 2104. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143649/000996958>. Acesso em: 5 nov. 2016.

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism: Language and cognition**, v. 12, n. 01, p. 3-11, 2009.

BIJELJAC-BABIC, Ranka; BIARDEAU, Agnes; GRAINGER, Jonathan. Masked orthographic priming in bilingual word recognition. **Memory & Cognition**, v. 25, n. 4, p. 447-457, 1997.

BLANK, Cintia Avila; ZIMMER, Márcia Cristina. A influência da grafia em tarefa de acesso lexical envolvendo a L2 (francês) e a L3 (inglês) de um multilíngue: uma abordagem via sistemas dinâmicos. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2011.

BLANK, Cíntia Avila. **A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues**: uma perspectiva dinâmica. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BLANK, Cintia Avila; BANDEIRA, Marta Tessman. O desempenho de multilíngues em tarefas de controle inibitório e de priming grafo-fônico-fonológico. **Organon**, v. 26, n. 51, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2. versão, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 3. versão, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 12 set. 2016.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102190>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BUCHWEITZ, Augusto; TEIXEIRA, Mariana T. Psicolinguística e neurociência cognitiva. In: MAIA, Marcus (Org.) **Psicolinguística, psicolinguísticas. Uma introdução**. São Paulo: Contexto, p.189-201, 2015.

CENOZ, Jasone. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. **International Journal of Bilingualism**, v. 7, n. 1, p. 71-87, 2003. Disponível em: <http://ijb.sagepub.com/content/7/1/71.full.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CHRISTENSEN, Larry B.; JOHNSON, R. Burke; TURNER, Lisa A. Research Methods, Design, and Analysis. **Pearson**, 12. ed., 2014.

COLOMÉ, Àngels. Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent? **Journal of Memory and Language**, v. 45, n. 4, p. 721-736, 2001.

COMESAÑA, Montserrat; FRAGA, Isabel; PEREA, Manuel; PINHEIRO, Ana. O léxico bilingue: um léxico ou dois? Eis a questão... **Temas em Bilinguismo**, p. 15-60, 2008.

COSTA, Albert; CARAMAZZA, Alfonso. Is lexical selection in bilingual speech production language-specific? Further evidence from Spanish–English and English–Spanish bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 2, n. 03, p. 231-244, 1999.

COSTA, Albert. Lexical access in bilingual production. **Handbook of bilingualism**, p. 308-325, 2009.

COSTA, Albert; SANTESTEBAN, Mikel. Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. **Journal of Memory and Language**, v. 50, n. 4, p. 491-511, 2004.

COSTA, Albert; CARAMAZZA, Alfonso; SEBASTIAN-GALLES, Nuria. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 26, n. 5, p. 1283, 2000.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.** Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp). Acesso em: 17 set. 2016.

CRYSTAL, David. English in the new world. **Babylonia**, v. 1, n. 2002, p. 16-17, 2002.

DE BOT, Kees. The multilingual lexicon: Modelling Selection and Control. **The International Journal of Multilingualism**, v. 1, n. 1, 2004.

DE GROOT, Annette MB. Word-type effects in bilingual processing tasks. **The bilingual lexicon**. Amsterdam: John Benjamins, p. 27-51, 1993.

DEWAELE, Jean-Marc. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 471-490, 1998.

DIJKSTRA, Ton; VAN JAARSVELD, Henk; TEN BRINKE, Sjoerd. Interlingual homograph recognition: Effects of task demands and language intermixing. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 1, n. 01, p. 51-66, 1998.

DIJKSTRA, Ton; TIMMERMANS, Mark; SCHRIEFERS, Herbert. On being blinded by your other language: Effects of task demands on interlingual homograph recognition. **Journal of Memory and Language**, v. 42, n. 4, p. 445-464, 2000.

DIJKSTRA, Ton; GRAINGER, Jonathan; VAN HEUVEN, Walter JB. Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. **Journal of Memory and Language**, v. 41, n. 4, p. 496-518, 1999.

DIJKSTRA, Ton; VAN HEUVEN, Walter JB; GRAINGER, Jonathan. Simulating cross-language competition with the bilingual interactive activation model. **Psychologica Belgica**, 1998.

DIJKSTRA, Ton; VAN HEUVEN, Walter JB. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 5, n. 03, p. 175-197, 2002.

ELSTON-GÜTTLER, Kerrie E.; GUNTER, Thomas C. Fine-tuned: Phonology and semantics affect first-to second-language zooming in. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 21, n. 1, p. 180-196, 2009.

ELSTON-GÜTTLER, Kerrie E.; GUNTER, Thomas C.; KOTZ, Sonja A. Zooming into L2: Global language context and adjustment affect processing of interlingual homographs in sentences. **Cognitive Brain Research**, v. 25, n. 1, p. 57-70, 2005

FINGER, Ingrid; ALVES, Ubiratã K; ARÊAS DA LUZ FONTES, Ana; ORTIZ PREUSS, Elena. Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no Labico/UFRGS. **Letrônica**, p. 97-113, 2016.

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

GAZZANIGA, Michael S., IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Cognitive neuroscience: The biology of the mind**. New York: Norton & Company, 2002.

GOLLAN, Tamar H.; FERREIRA, Victor S. Should I stay or should I switch? A cost–benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, n. 3, p. 640, 2009.

GREEN, David W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998.

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

\_\_\_\_\_. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual & Multicultural Development**, v. 6, n. 6, p. 467-477, 1985

\_\_\_\_\_. **The bilingual's language modes**. Suíça: Neuchâtel University. p.1-27, 1999.

GROSJEAN, François; GROSJEAN, F.; LI, P. Bilingualism: A short introduction. **The psycholinguistics of bilingualism**, p.5-25, 2013.

HAMMARBERG, Bjorn. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Cross-linguistic influence in third language acquisition: **Psycholinguistic Perspectives**, v. 31, p. 21-41, 2001.

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

HERNÁNDEZ, Arturo E.; FERNÁNDEZ, Eva M.; AZNAR-BESÉ, Noemí. Bilingual sentence processing. **The Oxford Handbook of Psycholinguistics**, p. 371-384, 2007.

HUFEISEN, Britta. Deutsch als Tertiärsprache. **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2, p. 648-654, 2001.

\_\_\_\_\_. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. **Europäische Hochschulschriften**. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1991.

\_\_\_\_\_. **Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Klett Ed. Deutsch, 1994.

HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole (Ed.). **EuroComGerm - Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen**; [Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk), Svenska]. Shaker, 2014.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. Disponível em: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/40/Default.aspx>. Acesso em: 23 set. 2016.

JESSNER, Ulrike. **Teaching third languages: Findings, trends and challenges**. Disponível em: <[http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Jessner\\_2008\\_Teaching\\_third\\_languages.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Jessner_2008_Teaching_third_languages.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

KOHONEN, Teuvo. Self-organizing maps, vol. 30 of Springer Series in Information Sciences. Ed: **Springer Berlin**, 2001.

KROLL, Judith F.; STEWART, Erika. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. **Journal of Memory and Language**, v. 33, n. 2, p. 149-174, 1994.

KROLL, Judith F.; GERFEN, Chip; DUSSIAS, Paola E. Laboratory designs and paradigms: Words, sounds, and sentences. **The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism**. Pennsylvania State University, Chapter 10, p. 108-131, 2008.

KROLL, Judith F.; DE GROOT, Annette. Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. **Tutorials in bilingualism**, p.169-199, 1997.

KROLL, Judith F.; BIALYSTOK, Ellen. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p.497-514, 2013..

KURSISA, Anta; NEUNER, Gerhard. **Deutsch ist easy!**: Lehreranreicherungen und Kopiervorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 2006. 96 p.

LEMHÖFER, Kristin; DIJKSTRA, Ton. Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision. **Memory & Cognition**, v. 32, n. 4, p. 533-550, 2004.



LEMHÖFER, Kristin; DIJKSTRA, Ton; MICHEL, Marije. Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. **Language and Cognitive Processes**, v. 19, n. 5, p. 585-611, 2004.

LEZAK, M. D. **Neuropsychological assessment**. Oxford: University Press Inc., 1995.

LI, Ping; SEPANSKI, Sara; ZHAO, Xiaowei. Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research. **Behavior Research Methods**, v. 38, n. 2, p. 202-210, 2006.

LIMBERGER, Bernardo Kolling; BUCHWEITZ, Augusto. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 67-87, 2013.

LUK, Gigi; BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p. 605-621, 2013.

MARIAN, Viorica; BLUMENFELD, Henrike K.; KAUSHANSKAYA, Margarita. 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, p. 940-967, 2007.

MCCLELLAND, James L.; RUMELHART, David E. An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. **Psychological Review**, v. 88, n. 5, p. 375, 1981.

MCCLELLAND, James L.; ELMAN, Jeffrey L. The TRACE model of speech perception. **Cognitive Psychology**, v. 18, n. 1, p. 1-86, 1986.

MEISSNER, Franz-Joseph (Ed.). **Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen**. Gunter Narr Verlag, 1998.

NEUNER, G.; HUFSEISEN, B.; KURSISA, A.; MARX, N.; KOITHAN, U.; ERLLENWEIN, S. **Deutsch als zweite Fremdsprache**. Instituto Goethe, München, Alemanha. Langenscheidt, 2009. 176 p.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, p.187-216, 2011.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. London: Hodder Education, 2009. 304 p.

PICKBRENNER, Minka Beate; FINGER, Ingrid. O multilinguismo em contexto de sala de aula: o ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira (L3). **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP. v. 13, n. 2 (2015), p. 22-46, 2015.

PICKBRENNER, Minka Beate. **Termos compostos em língua alemã: uma contribuição para o ensino de leitura instrumental em Direito**. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7102>. Acesso em: 14 dez. 2016.

POARCH, Gregory J.; VAN HELL, Janet G.; KROLL, Judith F. Accessing word meaning in beginning second language learners: Lexical or conceptual mediation?. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 18, n. 03, p. 357-371, 2015.

POTTER, Mary C. et al. Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 23, n. 1, p. 23-38, 1984.

PREUSS, Elena Ortiz; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz; FINGER, Ingrid. Efeito cognato no processo de lexicalização bilíngue. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, RS. v. 50, n. 1 (jan./mar. 2015), p. 73-83, 2015.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O ensino de alemão como língua estrangeira no NELE. In: PUPP SPINASSÉ, Karen; NARIÑO RODRIGUEZ, Monica. **Ensino de Língua Estrangeira: Reflexão e Prática**. Porto Alegre: Publicações Letras, p. 11-14, 2013.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O ensino de alemão na UFRGS. In: MARQUES, Claudia Lima; BENICKE, Christoph; JAEGER JR., Augusto (Org.). **Diálogo entre o Direito brasileiro e o Direito alemão: fundamentos, métodos e desafios do ensino em tempos de cooperação internacional**. Porto Alegre: Orquestra, 2011. p. 63-70.

SCHOLL, Ana. P.; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. Nonada: **Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

SCHWARTZ, Ana I.; FONTES, Ana B. Areas da Luz. Cross-language mediated priming: Effects of context and lexical relationship. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 11, n. 1, p. 95-110, 2008.

SCHWARTZ, Ana I.; KROLL, Judith F.; DIAZ, Michele. Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. **Language and Cognitive Processes**, v. 22, n. 1, p. 106-129, 2007.

SHOOK, Anthony; MARIAN, Viorica. The bilingual language interaction network for comprehension of speech. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 16, n. 02, p. 304-324, 2013.

SILVA, Diego B. Os imigrantes e o multilinguismo na União Europeia. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=2011>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

STROOP, J. Ridley. Studies of interference in serial verbal reactions. **Journal of Experimental Psychology**, v. 18, n. 6, p.643-662, 1935.

TOKOWICZ, Natasha et al. Number-of-translation norms for Dutch-English translation pairs: A new tool for examining language production. **Behavior Research Methods, Instruments, & Computers**, v. 34, n. 3, p. 435-451, 2002.

VAN ASSCHE, Eva; DUYCK, Wouter; HARTSUIKER, Robert J. **Bilingual word recognition in a sentence context**, 2012.

VAN HELL, Janet G.; DIJKSTRA, Ton. Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 9, n. 4, p.780-789, 2002.

VAN HEUVEN, Walter JB; DIJKSTRA, Ton; GRAINGER, Jonathan. Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. **Journal of Memory and Language**, v. 39, n. 3, p.458-483, 1998.

VON STUDNITZ, Roswitha E.; GREEN, David W. Lexical decision and language switching. **International Journal of Bilingualism**, v. 1, n. 1, p. 3-24, 1997. ZIMMER, M; FINGER, I; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL**, v. 6, n. 11, p.1-28, ago. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula: uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Anexo 2:** Questionário de informações pessoais e de histórico de linguagem

**Anexo 3:** Lista das 40 palavras cognatas que integram a tarefa de decisão lexical e seus equivalentes em inglês e português

**Anexo 4:** Lista das 40 palavras não cognatas que integram a tarefa de decisão lexical e seus equivalentes em inglês e português

**Anexo 5:** Lista das 80 pseudopalavras que integram a tarefa de decisão lexical

**ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Participante nº \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo promover um maior entendimento de como se organiza e estrutura a representação da linguagem na mente/cérebro de multilíngues com português do Brasil como primeira língua (L1). Ao investigar a interação interlinguística no acesso lexical por aprendizes da língua alemã, o estudo pretende observar como se processa o acesso lexical dos participantes da pesquisa no reconhecimento de palavras na língua-alvo alemão.

Os participantes que aceitarem o convite serão solicitados a realizar uma atividade que envolve a leitura de 160 palavras apresentadas em alemão em uma tela de computador. Os voluntários deverão julgar se a sequência de letras apresentada na tela constitui ou não uma palavra em alemão, pressionando a tecla “J” do teclado do computador para *JA*, e a tecla “N” para *NEIN*. Em seguida, serão convidados a responder a um questionário sobre sua experiência linguística.

A participação na pesquisa não implicará benefício direto ao participante; também não ocasionará dano físico ou moral algum ao voluntário, sendo o tempo despendido para a realização das atividades acima descritas o único desconforto gerado.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e justificativa desta pesquisa, dos procedimentos a que serei submetido(a), dos riscos, desconfortos, benefícios e de informações sobre as tarefas que realizarei, acima listadas. Fui, igualmente, informado(a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e de outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa, sem que isso me traga prejuízo;
- da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a Profa. Dra. Ingrid Finger (fone: (xx) xxxxxxxx; *e-mail*: [ingrid.finger@ufrgs.br](mailto:ingrid.finger@ufrgs.br)). Quaisquer dúvidas podem ser sanadas com a doutoranda Minka B. Pickbrenner (fone: (xx) xxxxxxxx; *e-mail*: [minkapick@gmail.com](mailto:minkapick@gmail.com)) ou no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS: 51 3308 3738). O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Porto Alegre, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora  
responsável pela coleta dos dados

---

Assinatura da pesquisadora  
responsável pela pesquisa

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS E DE HISTÓRICO  
DE LINGUAGEM**

Participante nº: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

Idade: \_\_\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

- 1. Informe todas as línguas que você conhece, indicando a ordem de aquisição das mesmas, sendo Língua 1 a sua língua nativa:**

Língua 1		Língua 2		Língua 3	
Língua 4		Língua 5			

- 2. Indique onde você aprendeu as línguas que não são sua língua nativa (Língua 1).  
Marque quantas opções forem necessárias:**

Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5
Casa	Casa	Casa	Casa
Escola	Escola	Escola	Escola
Curso de línguas	Curso de línguas	Curso de línguas	Curso de línguas
Universidade	Universidade	Universidade	Universidade
Sozinho	Sozinho	Sozinho	Sozinho
Outro _____	Outro _____	Outro _____	Outro _____

- 3. Informe a idade em que você:**

	Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5
Começou a aprender	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Começou a usar ativamente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Tornou-se fluente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos

**4. Indique, em uma escala de 1 a 5, o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:**

1= nada    2 = pouco    3 = razoavelmente    4 = mais ou menos    5 = muito

	Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5
Interação com a família				
Interação com os amigos				
Leitura geral				
Leitura de textos acadêmicos				
Televisão e filmes				
Rádio e/ou música				
Internet				
Curso de línguas				
Outro				

**5. Informe o número de anos e/ou meses que você passou em cada um destes ambientes:**

	Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5
Família em que a língua é falada	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses
País em que a língua é falada	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses
Escola/curso em que a língua é ensinada	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses
Universidade em que a língua é oferecida	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses	___ anos ___ meses



**6. Marque com um X em que língua você realiza estas atividades e circule o número correspondente à frequência com que elas acontecem:**

**1** = algumas vezes por ano    **2** = uma vez por mês    **3** = algumas vezes por mês

**4** = uma vez por semana    **5** = mais de uma vez por semana    **6** = diariamente

	Língua 2	Frequência	Língua 3	Frequência	Língua 4	Frequência	Língua 5	Frequência
Fala com seu pai		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com sua mãe		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com familiares		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala com amigos		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Fala no trabalho/na faculdade		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6
Lê/escreve no trabalho/faculdade/curso de línguas		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6		1 2 3 4 5 6

**7. Circule, em uma escala de 1 a 6, o número que corresponde ao seu nível de proficiência nas línguas:**

**1 = muito baixo   2 = baixo   3 = razoável   4 = bom   5 = muito bom   6 = proficiente**

**Língua 2**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 3**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 4**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

**Língua 5**

Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

8. Marque com um X em que língua você se sente mais confiante ao:

	Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5
Ler				
Compreender				
Escrever				
Falar				

9. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, por favor, informe:

Língua	Teste	Ano	Pontuação

**ANEXO 3: LISTA DAS 40 PALAVRAS COGNATAS QUE INTEGRAM A TAREFA  
DE DECISÃO LEXICAL E SEUS EQUIVALENTES EM INGLÊS E PORTUGUÊS  
(PALAVRAS DISPOSTAS EM ORDEM ALFABÉTICA)**

<b>Palavras cognatas em alemão</b>	<b>Equivalentes em inglês</b>	<b>Equivalentes em português</b>
1. Akzent	accent	sotaque
2. Arm	arm	braço
3. Ball	ball	bola
4. Beginn	beginning	começo
5. Bett	bed	cama
6. Bier	beer	cerveja
7. Boot	boat	barco
8. Butter	butter	manteiga
9. Ende	end	final
10. Finger	finger	dedo
11. Fisch	fish	peixe
12. Frost	frost	geada
13. Fussball	football	futebol
14. Garten	garden	jardim
15. Gras	grass	grama
16. Haar	hair	cabelo
17. Hand	hand	mão
18. Haus	house	casa
19. Hunger	hunger	fome
20. Hut	hat	chapéu
21. Knie	knee	joelho
22. Land	land	terra
23. Licht	light	luz
24. Lippe	lip	lábio
25. Lunge	lung	pulmão
26. Mann	man	homem
27. Milch	milk	leite
28. Nase	nose	nariz
29. Ring	ring	anel
30. Socke	sock	meia
31. Sohn	son	filho
32. Sommer	summer	verão
33. Tee	tea	chá
34. Ware	ware	artigo
35. Wasser	water	água
36. Wein	wine	vinho
37. Wind	wind	vento
38. Winter	winter	inverno
39. Wolf	wolf	lobo
40. Wort	word	palavra

**ANEXO 4: LISTA DAS 40 PALAVRAS NÃO COGNATAS QUE INTEGRAM A  
TAREFA DE DECISÃO LEXICAL E SEUS EQUIVALENTES EM INGLÊS E  
PORTUGUÊS (PALAVRAS DISPOSTAS EM ORDEM ALFABÉTICA)**

<b>Palavras não cognatas em alemão</b>	<b>Equivalentes em inglês</b>	<b>Equivalentes em português</b>
1. Auge	eye	olho
2. Bauch	belly	barriga
3. Baum	tree	árvore
4. Bein	leg	perna
5. Blatt	leaf	folha
6. Brief	letter	carta
7. Dach	roof	telhado
8. Dreck	dirt	sujeira
9. Eltern	parents	pais
10. Enkel	grandson	neto
11. Fahrt	drive	viagem
12. Fenster	window	janela
13. Flasche	bottle	garrafa
14. Fleisch	meat	carne
15. Frage	question	pergunta
16. Geld	money	dinheiro
17. Hals	throat	garganta
18. Holz	wood	lenha
19. Hose	pants	calça
20. Huhn	chicken	galinha
21. Hund	dog	cachorro
22. Keller	basement	porão
23. Kerl	guy	cara
24. Kind	child	criança
25. Kiste	box	caixa
26. Kleid	dress	vestido
27. Knopf	stud	botão
28. Kopf	head	cabeça
29. Krieg	war	guerra
30. Kuchen	cake	bolo
31. Messer	knife	faca
32. Pferd	horse	cavalo
33. Spiegel	mirror	espelho
34. Spiel	game	jogo
35. Stuhl	chair	cadeira
36. Tante	aunt	tia
37. Tisch	table	mesa
38. Vogel	bird	pássaro
39. Waffe	gun	arma
40. Zunge	tongue	língua

**ANEXO 5: LISTA DAS 80 PSEUDOPALAVRAS QUE INTEGRAM A TAREFA  
DE DECISÃO LEXICAL**

<b>Pseudopalavras</b>	
<b>Seleção criada a partir das 40 cognatas</b>	<b>Seleção criada a partir das 40 não cognatas</b>
1. Amnent	41. Ruse
2. Ahm	42. Mauch
3. Balt	43. Haum
4. Begamt	44. Tein
5. Mett	45. Blitt
6. Mier	46. Brauf
7. Beit	47. Dagt
8. Fugtes	48. Drack
9. Euge	49. Tutend
10. Findes	50. Arkem
11. Fings	51. Farts
12. Frast	52. Falkter
13. Spurbant	53. Drische
14. Balten	54. Preisch
15. Grat	55. Klase
16. Haat	56. Gehr
17. Hann	57. Hars
18. Kaus	58. Hord
19. Pulser	59. Bode
20. Tur	60. Wund
21. Krie	61. Stun
22. Laht	62. Moller
23. Ticht	63. Keue
24. Zappe	64. Kirs
25. Stuse	65. Meste
26. Makt	66. Kleif
27. Mirkt	67. Dropf
28. Mage	68. Korf
29. Rink	69. Brieg
30. Bopfe	70. Rusten
31. Soch	71. Hässer
32. Kämmer	72. Blerd
33. Tau	73. Bliesel
34. Labe	74. Spieg
35. Rosser	75. Luchs
36. Gein	76. Minte
37. Find	77. Tesch
38. Rintes	78. Zodel
39. Worf	79. Soffe
40. Kort	80. Stuse