

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARIM SIEBENEICHER BRITO

**INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA MENTE MULTILÍNGUE:
PERSPECTIVAS PSICOLINGUÍSTICAS E (PSICO)TIPOLÓGICAS**

CURITIBA

2011

KARIM SIEBENEICHER BRITO

**INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA MENTE MULTILÍNGUE:
PERSPECTIVAS PSICOLINGUÍSTICAS E (PSICO)TIPOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Michael Alan Watkins

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Brito, Karim Siebeneicher

Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico) tipológicas / Karim Siebeneicher Brito. – Curitiba, 2011.

274 f.

Orientador: Prof. Dr. Michael Alan Watkins

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Multilinguismo. 2. Psicolinguística. 3. Multilinguismo – Competência e desempenho (Linguística). 4. Multilinguismo – Inferência(Linguística). I. Título.

CDD 409



PARECER

Defesa de tese da doutoranda KARIM SIEBENEICHER BRITO para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados MICHAEL ALAN WATKINS, FRANCISCO FOGAÇA, DENISE CRISTINA KLUGE, REGINA CÉLA HALU e VERA LÚCIA ROLOFF argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS NA MENTE MULTILINGUE: PERSPECTIVAS PSICOLINGUÍSTICAS E (PSICO) TIPOLÓGICAS”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MICHAEL ALAN WATKINS		Aprovada
FRANCISCO FOGAÇA		Aprovada
DENISE CRISTINA KLUGE		Aprovada
REGINA CÉLA HALU		Aprovada
VERA LÚCIA ROLOFF		Aprovada

Curitiba, 30 de setembro de 2011.

Prof. Dr. Luís G. Bueno de Camargo
Coordenador



Ata quingentésima trigésima quarta, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda KARIM SIEBENEICHER BRITO. No dia trinta de setembro de dois mil e onze, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: MICHAEL ALAN WATKINS (PRESIDENTE), FRANCISCO FOGAÇA, DENISE CRISTINA KLUGE, REGINA CÉLA HALU e VERA LÚCIA ROLOFF designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: "INFLUÊNCIAS INTERLINGÜÍSTICAS NA MENTE MULTILINGUE: PERSPECTIVAS PSICOLINGÜÍSTICAS E (PSICO) TIPOLOGICAS", apresentada por KARIM SIEBENEICHER BRITO. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor MICHAEL ALAN WATKINS retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou APROVADA a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia trinta de setembro de dois mil e onze.
XX


Dr. Michael Alan Watkins


Dr.ª Denise Cristina Kluge


Dr. Francisco Fogaça


Dr.ª Regina Céla Halu


Dr.ª Vera Lúcia Roloff


Karim Siebeneicher Brito

Ofereço esta tese, com amor, a meu esposo, Paulo Odilon Brito,
e a meu filho, Matheus Guilherme Brito,
que pacientemente me acompanharam e participaram de cada etapa,
e souberam compreender e apoiar, com atenção e ternura,
todas as minhas buscas.

Dedico à minha mãe, Madalena, que firmando-se a seus valores,
possibilitou-me a oportunidade de realizar sonhos.

AGRADECIMENTOS

Nada em minha vida conquistei sozinha, e o mérito que existe neste trabalho de tese divido com todos que me acompanharam, apoiaram, e que por mim torceram, mesmo que de forma anônima e discreta.

Inicio agradecendo a Deus, minha força, por tantas bênçãos, e aos meus irmãos em Cristo, pelo suporte em oração.

A meu esposo Paulo, companheiro de todas as horas, meu ponto de equilíbrio. Seu suporte carinhoso e sua forma positiva de ver a vida foram incentivos determinantes durante todo o trajeto. Dele se encanta, cada vez mais, meu pensamento.

A meu filho Matheus, minha inspiração constante. O que esta tese nos “roubou” em tempo de convivência ela acrescentou em intensidade na nossa cumplicidade. Seja sempre abençoado.

Aos meus familiares, mãe Madalena, irmão Hardi, cunhada-irmã Luciane, sobrinha Rebecca, sou eternamente grata pela compreensão e apoio incondicionais.

Poucos são tão privilegiados como eu a ponto de poder contar com a dedicação de três professores orientadores. À minha primeira orientadora, desde o início do mestrado, Prof^a Dr^a Marcia Helena Boëchat Fernandes, apresento meu reconhecimento pelo incentivo constante e pela alegria com que conduziu e direcionou meu trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Frank G. Königs, meu segundo orientador, que acreditou na viabilidade do projeto, recebeu-me em Marburg e acompanhou o levantamento de dados necessário ao desenvolvimento da pesquisa. *Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung und Hilfsbereitschaft.*

Sou grata ao meu terceiro orientador, Prof. Dr., Michael Alan Watkins, pela confiança que depositou no meu trabalho de pesquisadora, tão necessária para o fortalecimento da minha auto-estima intelectual, e que foi fundamental para que eu pudesse conduzir este trabalho até o final. *You´re a gentleman!*

Meus agradecimentos aos professores Dr^a Denise Cristina Kluge e Dr. Francisco Fogaça, que na etapa da qualificação muito contribuíram para esta forma final da tese.

Agradeço ao DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico – e à Capes pela bolsa de doutorado-sanduiche em Marburg, Alemanha, valiosa oportunidade que, mais do que a tese, influenciou minha vida.

À FAFIUV, nas pessoas de seus diretores, colegas professores, agentes universitários e alunos, o meu muito obrigada pela compreensão quanto ao afastamento, e pelo apoio afetuosos.

Sou grata aos companheiros dessa travessia, os amigos que fiz no Brasil e na Alemanha: Valéria, sempre colega; Renate, *meine freundliche Erläuterung*; Andrea e Juan, carinho em pessoa(s); *valiente* Milton, Joana, Paola e Daniel, *que les vaya bien, amigos*; Marcelo, Angela e Irene, lembranças alegres de um tempo bom;

Wilver, Caroline e Amelie, tão jovens e tão acolhedores; Raphael e Cristina, obrigada por nos deixarem fazer parte de suas vidas.

Meus agradecimentos especiais aos meus “sujeitos”, por tão gentilmente aceitarem oferecer de seu tempo e atenção para que eu buscasse respostas às minhas inquietações.

Finalmente, agradeço a todos que tiveram compreensão para com minhas limitações, e mesmo assim incentivaram o desenvolvimento deste trabalho. As falhas que ocorreram são de minha inteira responsabilidade.

RESUMO

Na última década houve um crescimento no interesse pelo multilinguismo individual e pelo seu fomento, buscando-se desvendar o processamento concomitante de diversas línguas na mente do aprendiz, e estabelecer as semelhanças e diferenças entre a aprendizagem de uma segunda língua e a aprendizagem de uma terceira língua ou posterior. Os estudos que envolvem sujeitos multilíngues não apenas oferecem a oportunidade de investigar a aprendizagem e o processamento mental de pessoas que representam a condição linguística da maioria da população mundial, mas também oferecem novas perspectivas acerca da aquisição de línguas em geral. A proposta de nossa pesquisa consiste na investigação das influências interlinguísticas nas mentes multilíngues e suas relações com fatores (psico)tipológicos. A partir de uma perspectiva psicolinguística, analisamos o uso que aprendizes de alemão, vivendo na Alemanha, fazem do seu conhecimento das línguas anteriormente aprendidas enquanto tentam compreender o significado de vocábulos desconhecidos na língua em estudo. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, além de questionários e entrevistas semi-estruturadas, o protocolo verbal concorrente, como forma de ter acesso aos processos mentais dos sujeitos durante suas tentativas de inferenciação. Os protocolos verbais são uma técnica de observação participante que envolve o sujeito externando o que está pensando enquanto realiza uma tarefa. Foram observados, gravados e transcritos os processos inferenciais realizados, durante atividades de leitura de textos e palavras, por vinte aprendizes da língua alemã. Nove participantes aprendem o alemão como terceira língua, oito como sua quarta, dois como sua quinta, e um como sua nona língua. Como língua materna, o inglês se apresenta para dois participantes, o espanhol para onze, e o português para sete deles. Durante a leitura de textos na língua em estudo, que incluíam palavras desconhecidas aos sujeitos, observamos a utilização de pistas interlinguísticas. Procuramos verificar também a relação entre a ativação das informações nas línguas específicas e a genealogia linguística, contrastando-a com a noção de psicotipologia, conforme apresentada por Kellerman (1983), a partir das percepções individuais dos participantes, entrevistados acerca da distância ou proximidade percebida entre as suas línguas. A esta pesquisa relaciona-se a tese de que o processo de inferenciação é influenciado pelo conhecimento linguístico prévio, da(s) língua(s) materna(s) e de outras línguas estrangeiras, mesmo as consideradas geneticamente distantes. Apesar de termos encontrado um número reduzido de evidências de influência interlinguística durante as atividades de inferenciação de significados, nossos resultados apontam para o fato de que, apesar dos fatores genéticos, tipológicos e psicotipológicos restringirem as manifestações de influências interlinguísticas, aprendizes multilíngues comparam e utilizam todas as suas línguas, de maneiras diferentes, sejam elas formalmente relacionadas ou não.

Palavras-chaves: multilinguismo individual; influência interlinguística; (psico)tipologia.

ABSTRACT

In the last decade there was a growing interest on individual multilingualism and its promotion, in search of uncovering the concurrent processing of several languages in the learner's mind, and establishing the similarities and the differences between the learning of a second language and the learning of a third or further language. The research involving multilingual individuals offers not only the opportunity to investigate the people who represent the linguistic condition of the majority of the world population, but also new perspectives regarding language acquisition in general. Our research proposal is aimed at investigating the cross-linguistic influence in multilingual minds, and its relation to (psycho)typological factors. From a psycholinguistic perspective, we intend to analyze how learners of German, living in Germany, make use of their previous linguistic knowledge while trying to understand the meaning of unknown words in the target language. Questionnaires and semi-structured interviews were used as data collecting instruments, as well as concurrent think-aloud protocols, as a way to gain insight into the participants' thoughts during their inference attempts. Think-aloud protocols are a participant observation technique which involves the subjects externalizing what they are thinking while performing a task. The inferential processes made, during activities in reading words and texts, by twenty learners of German were observed, taped, and transcribed. Nine participants were learning German as their third language, eight as their fourth, two as their fifth, and one as his ninth language. As mother tongues two of them had English, eleven had Spanish, and seven had Portuguese. We focused on their use of interlingual clues while reading texts in German, which included words unknown to them. We also aimed at examining the relationship between the activation of information in specific languages and language genealogy, contrasting it with the notion of psychotypology, as presented by Kellerman (1983), considering the subjects' individual perceptions about the distances between their own languages. Our proposal is that the inference process is influenced by previous linguistic knowledge, from the mother tongue(s) and other foreign languages, even by the ones considered genetically unrelated. We were able to detect little evidence for cross-linguistic influence during the tasks of meaning inferencing. Despite that, our results point to the fact that, even though genetic, typological, and psychotypological factors restrict manifestations of cross-linguistic influence, multilingual learners compare and use all their languages, in different ways, whether they are formally related or not.

Key words: Individual multilingualism; cross-linguistic influence; (psycho)typology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1 – Influências na aquisição de línguas	30 - 31
QUADRO 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	143
QUADRO 2 – Relações genéticas e psicotípicas entre as línguas dos participantes	147 - 149
QUADRO 3 – Número de influências interlinguísticas encontradas	162 - 164
QUADRO 4 – Relações entre a psicotipologia e as manifestações de influências interlinguísticas	166 - 168

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	1
1.2	ORGANIZAÇÃO DA TESE	5
2	O MULTILINGUISMO INDIVIDUAL: PERSPECTIVAS SOCIAIS E COGNITIVAS	6
2.1	A RESPEITO DAS LÍNGUAS	6
2.2	A CONDIÇÃO MONOLÍNGUE	10
2.3	DO BILINGUISMO AO MULTILINGUISMO	15
2.3.1	Diferenciando o bilinguismo do multilinguismo	20
2.4	A CONDIÇÃO MULTILÍNGUE COMO POSITIVA	23
2.5	A PESQUISA SOBRE O MULTILINGUISMO INDIVIDUAL	28
2.5.1	Modelos teóricos multilíngues	29
2.5.2	A perspectiva psicolinguística	36
2.5.2.1	Influência interlinguística	38
2.5.3	Perspectivas educacionais	41
3	O LÉXICO MENTAL MULTILÍNGUE	49
3.1	O LÉXICO MENTAL E AS PALAVRAS	49
3.2	O FUNCIONAMENTO DO LÉXICO MENTAL	54
3.2.1	Organização do léxico	55
3.2.2	Armazenamento lexical	57
3.2.3	Recuperação de palavras	59
3.3	MODELOS DE REPRESENTAÇÃO E ACESSO LEXICAL	64
3.3.1	O léxico bilíngue	71
3.4	O LÉXICO MENTAL MULTILÍNGUE	78

3.4.1	Transferência linguística	83
4	INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS E (PSICO)TIPOLÓGICAS DURANTE O USO ESTRATÉGICO DA INFERÊNCIA LEXICAL PELO APRENDIZ MULTILÍNGUE	86
4.1	INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO	86
4.1.1	A pesquisa sobre a transferência linguística	87
4.1.2	A conceituação da influência interlinguística	91
4.1.3	Fatores que determinam a ocorrência de influências interlinguísticas	93
4.2	TIPOLOGIA LINGUÍSTICA	96
4.3	PSICOTIPOLOGIA	99
4.3.1	O papel da ausência de semelhança tipológica e a transferência para “lugar nenhum”	102
4.4	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	104
4.4.1	Estratégias cognitivas e metacognitivas	107
4.4.2	A estratégia da transferência linguística	108
4.4.3	Estratégias de compreensão leitora	112
4.4.3.1	Inferência lexical	114
4.4.3.2	A inferência durante a recepção de linguagem	116
4.5	INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA DURANTE O PROCESSO DE INFERÊNCIA PELO APRENDIZ MULTILÍNGUE	118
5	A INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA ENTRE LÍNGUAS NÃO-APARENTADAS GENETICAMENTE	122
5.1	A INTERAÇÃO ENTRE AS LÍNGUAS DO INDIVÍDUO MULTILÍNGUE: SEMELHANÇAS NA DIVERSIDADE	125
5.1.1	Todas as línguas de um multilíngue são fontes potenciais de influência	125
5.1.2	A semelhança através de palavras cognatas	130
5.2	A PESQUISA ENVOLVENDO LÍNGUAS NÃO-APARENTADAS	131

5.2.1	O caráter seletivo da influência interlinguística em L3	135
5.2.2	Relações entre a influência (psico)tipológica e os níveis de proficiência	137
5.2.3	Relações entre a influência (psico)tipológica e o status de L2	138
5.2.4	Relações entre a influência (psico)tipológica e o tipo de transferência lexical	139
6	METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA	141
6.1	INTRODUÇÃO	141
6.2	OBJETIVOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA	141
6.2.1	Objetivo geral	141
6.2.2	Objetivos específicos	141
6.3	SUJEITOS DA PESQUISA	142
6.4	INSTRUMENTOS	144
6.4.1	Questionários	144
6.4.2	Entrevistas semi-estruturadas	146
6.4.3	A técnica dos protocolos verbais	150
6.4.4	Tarefas	153
6.5	LIMITAÇÕES DA TÉCNICA DOS PROTOCOLOS VERBAIS E DA PESQUISA	155
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	158
7.1	INTRODUÇÃO	158
7.2	HIPÓTESES	160
7.3	ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES ÀS DISTÂNCIAS LINGUÍSTICAS PERCEBIDAS	160
7.4	MANIFESTAÇÕES DE INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS	161
7.4.1	Análise dos dados referentes às influências interlinguísticas	164
7.5	A CONDIÇÃO DAS LÍNGUAS NÃO-APARENTADAS	169

7.6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS	170
8	CONCLUSÃO	173
8.1	SUGESTÕES	174
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXO 1 (Questionário)	203
	ANEXO 2 (Perguntas da entrevista semi-estruturada)	206
	ANEXO 3 (Transcrições das tarefas)	208

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta tese utiliza uma abordagem psicolinguística na busca por compreender o funcionamento do léxico mental multilíngue no que concerne à interação entre suas diversas línguas. Para tanto, estendemos nosso olhar para além da aquisição de uma segunda língua, focalizando o domínio e a aprendizagem de três ou mais línguas pelo mesmo indivíduo, condição que lhe concede configurações linguísticas únicas e mais complexas.

Nosso interesse pela mente multilíngue não é novo; tendo crescido bilíngue, a autora iniciou a aprendizagem da primeira língua estrangeira aos dez anos de idade, e a partir do início de sua graduação não parou mais de estudar essas três línguas: o português, o inglês e o alemão, ao mesmo tempo em que demonstrava interesse por outras. Como professora de inglês e alemão durante anos, buscou uma melhor compreensão do fenômeno da transferência linguística apresentado por aprendizes de línguas estrangeiras, porém sempre baseada nos estudos sobre a aquisição de uma segunda língua, sem prever ou dar muita importância às possíveis influências das outras. Foi somente após sua aprovação para participar do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado, que por influência de sua orientadora, Professora Dr^a Marcia Boëchat Fernandes, aceitou o desafio de ir além da segunda língua e começar a pesquisar o funcionamento da mente multilíngue do aprendiz de língua estrangeira.

O pré-projeto para o doutorado previa a verificação de possíveis influências do processo de aprendizagem da língua inglesa no processo subsequente de aprendizagem da língua espanhola, por aprendizes brasileiros. Com a oferta da bolsa de doutorado-sanduíche para que tivéssemos acesso à bibliografia na área, mudaram-se também os rumos da pesquisa. Focalizamos então, teoricamente, as perspectivas psicolinguísticas sobre o funcionamento da mente multilíngue e dois fatores considerados mais influentes na ocorrência da transferência linguística: a tipologia e a psicotipologia.

As questões que direcionam nossa tese referem-se mais especificamente às possíveis influências interlinguísticas entre as línguas geneticamente não-aparentadas de um mesmo indivíduo. Tais relações têm sido pouco exploradas na pesquisa sobre o indivíduo multilíngue, particularmente porque maior atenção tem sido dada, pelos pesquisadores europeus envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, às semelhanças interlinguísticas que possam ser utilizadas para favorecer a aprendizagem em ambiente instrucional¹. Pensamos, por exemplo, na realidade escolar brasileira, onde falantes nativos de português aprendem a língua inglesa, e posteriormente a língua espanhola, sendo as duas línguas estrangeiras consideradas, dentre as três, as mais distantes entre si². Como professores de línguas estrangeiras, todos desenvolvemos crenças e impressões sobre as possíveis interrelações linguísticas nessas condições, porém pouquíssimo sabemos a partir de pesquisas empíricas com aprofundamento teórico.

O estudo da influência interlinguística no léxico mental multilíngue ainda é considerado novo, em termos de pesquisa. A maior parte dos estudos a respeito da aprendizagem de línguas, até o momento, concentrou-se na segunda língua aprendida, como atesta a denominação da área de pesquisa *Aquisição de Segunda Língua*. Embora em sua definição sejam, por vezes, consideradas as línguas aprendidas posteriormente à segunda, muito pouco se tem ainda pesquisado sobre essa aprendizagem (cf. CENOZ; GENESEE, 1998). Avanços nessa área nos permitirão compreender melhor as intrincadas relações que ocorrem na mente multilíngue quando novas línguas são adicionadas.

A pesquisa em Aquisição de Terceira Língua já estabeleceu o fato de que a aprendizagem de uma terceira língua não é comparável, em vários aspectos, à aprendizagem da primeira língua estrangeira³. É impossível considerar, a cada aprendizagem sequencial, a pessoa do aprendiz como a de um monolíngue aprendendo aquela língua em estudo, sem que as línguas previamente aprendidas exerçam qualquer efeito, consciente ou não, sobre a nova aprendizagem. Sabe-se que com o aumento do número de línguas conhecidas por um indivíduo sua

¹ Vejam-se, por exemplo, Meissner, 2004 e Klein; Stegmann, 2000.

² Consideramos as distâncias relacionadas a famílias linguísticas, como exemplificadas por Qing (2009, p. 90 – 91).

³ Veja-se Hufeisen; Lindemann, 1998.

arquitetura mental também aumenta em complexidade (cf. JORDÁ, 2008). Outro ponto estabelecido pela pesquisa sobre a mente multilíngue é que há uma forte tendência de que a(s) língua(s) estrangeira(s) previamente aprendida(s) exerçam maior influência sobre a nova língua em estudo do que a língua materna do aprendiz (ECKE; HALL, 2000; TREMBLAY, 2006).

Diante do exposto, entendemos que existem lacunas a serem preenchidas por estudos que se dediquem a uma melhor compreensão sobre como as línguas de um mesmo indivíduo interagem entre si. E nas descobertas realizadas por pioneiros nos estudos sobre a aquisição de terceira língua (CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998), que conhecemos durante o desenvolvimento da dissertação de mestrado, apoiamos nossa investigação para conhecer melhor que influências exercem, umas sobre as outras, línguas presentes na mesma mente multilíngue, em especial as que são consideradas distantes.

Ao contrário do foco que utilizamos em nossa pesquisa de mestrado (BRITO, 2007), no entanto, quando nos concentramos em recorrências involuntárias a línguas anteriormente aprendidas, interessa-nos, neste trabalho, a estratégia consciente de transferência linguística. Essa diferenciação atribuída à consciência é importante, pois quando se trata do processo da fala, especialmente em língua materna, a maioria dos estágios envolvidos nesse processo ocorrem rapidamente, de forma automatizada. Mesmo sabendo o que gostaria de dizer, um falante não se concentra em tudo o que acontece durante a produção oral. Já em atividades de recepção linguística, de compreensão oral e de leitura, precisa-se encontrar um conceito correspondente à forma dada. Ao realizar a tarefa de buscar mentalmente significados para palavras desconhecidas na língua em estudo, o aprendiz se envolve num processo metacognitivo, ativando procedimentos de análises e previsões. Essa atividade requer um foco consciente no que já se conhece das formas da língua, e de como o objeto analisado pode relacionar-se com o conhecimento prévio.

Nosso trabalho fundamenta-se nas teorias conexionistas sobre o funcionamento e a organização do léxico mental multilíngue, que sinalizam a interdependência dos diversos léxicos na mente de um mesmo indivíduo (cf. SCHMID; KÖPKE, 2009). Além disso, relacionamos o estudo das influências

interlinguísticas entre línguas geneticamente não-aparentadas aos efeitos tipológicos, referentes às distâncias reais entre as línguas, e também aos efeitos psicotipológicos (KELLERMAN, 1983), que refletem as percepções que os indivíduos têm sobre os relacionamentos entre suas próprias línguas e seus processos de aprendizagem. Tais efeitos têm sido apontados como especialmente influentes no fenômeno da transferência linguística.

Além do levantamento bibliográfico, desenvolvemos uma pesquisa empírica que, por sua metodologia e pequeno número de sujeitos, não permite generalizações, porém serve-nos como ilustração das possibilidades de interação entre todas as diversas línguas de um indivíduo, e entre os seus processos de aprendizagem. Os participantes, num total de vinte aprendizes multilíngues de alemão, realizaram atividades de inferência lexical ao tentarem compreender o significado de palavras desconhecidas, e ao mesmo tempo relataram, para a produção de protocolos verbais, o que lhes vinha à mente enquanto isso.

Com nosso estudo objetivamos, portanto:

- a) Investigar as influências interlinguísticas nas mentes multilíngues, em especial as que ocorrem entre línguas não-aparentadas geneticamente, e desta forma contribuir para a pesquisa nas áreas do multilinguismo e da aquisição de terceira língua.
- b) Relacionar as manifestações dessas influências aos fatores tipológicos e psicotipológicos.

Após a análise dos dados e a comparação entre as produções dos informantes, concluímos, como Williams e Hammarberg (1998), que em geral as línguas aprendidas após a língua materna e anteriormente à língua em estudo, chamadas L2, apresentam-se como a fonte mais frequente de influência, sejam elas geneticamente aparentadas ou não.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para além deste capítulo introdutório, esta tese possui mais sete capítulos.

Os primeiros quatro capítulos apresentam o referencial teórico essencial para a compreensão do nosso objeto e dos nossos propósitos de pesquisa. O segundo capítulo trata do multilinguismo individual, de como ele difere do mono- e do bilinguismo, e de como tem sido visto, social e cognitivamente, ao longo do tempo, apresentando argumentos em favor do seu desenvolvimento. São contrastadas ainda, as noções de aquisição de segunda e de terceira língua. No terceiro capítulo exploramos a estrutura e o funcionamento do léxico mental, mais particularmente do léxico mental multilíngue. Valorizando uma abordagem psicolinguística, apresentamos modelos teóricos que têm sido desenvolvidos para explicar sua complexa organização. No capítulo quatro delimitamos nosso tema, para tratar especificamente das ocorrências de influência interlinguística e das restrições que podem ser causadas por efeitos tipológicos e psicotipológicos. Retomamos a discussão sobre a noção de transferência linguística, e sua função estratégica durante a aprendizagem, particularmente durante atividades de inferência lexical, por ter sido a atividade que escolhemos analisar na pesquisa empírica. No quinto capítulo, finalizando nossa fundamentação teórica, relacionamos as influências interlinguísticas à ação dos fatores tipológicos e psicotipológicos, buscando na bibliografia disponível o que já se verificou sobre o potencial que as línguas de um mesmo indivíduo apresentam para influenciarem umas às outras, e os resultados que apresentaram outras pesquisas empíricas, com vistas a verificar correspondências.

O sexto capítulo é dedicado exclusivamente à metodologia da pesquisa empírica que desenvolvemos a fim de ilustrar as possibilidades que as línguas de um mesmo indivíduo possuem de influenciar umas às outras. Este capítulo apresenta os objetivos da pesquisa, os sujeitos que dela participaram e os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como as limitações que a técnica utilizada e a pesquisa em si apresentam.

No capítulo sete é apresentada a análise dos dados e resultados. Finalmente, no capítulo 8 apresentam-se as conclusões do trabalho realizado e discutem-se as perspectivas que nossos resultados permitem antever.

2 O MULTILINGUISMO INDIVIDUAL: PERSPECTIVAS SOCIAIS E COGNITIVAS

Este capítulo é dedicado à apresentação do multilinguismo individual, como uma condição normal, desejável e favorável, a partir dos pontos de vista psicolinguístico e social. Permeando o texto, procuramos esclarecer as definições dos conceitos norteadores do nosso trabalho, com o objetivo de fornecer elementos para uma melhor compreensão dos capítulos subsequentes.

O capítulo está organizado nas seguintes cinco seções: a primeira trata das línguas, da dificuldade de sua definição e caracterização; a segunda é voltada ao monolingüismo, em suas esferas social e individual; a terceira seção aborda as trajetórias das pesquisas acerca do bilingüismo e do multilingüismo; a quarta apresenta um pouco da história da valoração da condição multilíngue; e a quinta e última seção traz, em linhas gerais, um resumo da pesquisa sobre o multilingüismo individual e sobre os modelos teóricos desenvolvidos a partir dela.

2.1 A RESPEITO DAS LÍNGUAS

Estima-se que o número de línguas no mundo esteja atualmente entre 4000 e 8000⁴. A versão *online* do *Ethnologue*⁵ lista 6.909 línguas vivas, faladas por quase seis bilhões de pessoas. Tão grande variação numérica deve-se a diferentes concepções que se têm acerca do que define uma língua. No caso do *Ethnologue*, os critérios utilizados são linguísticos e históricos: a inteligibilidade mútua e a identidade etnolinguística. A inteligibilidade mútua permite que duas variedades sejam classificadas como dialetos diferentes ou como línguas diferentes, sendo que a linha divisória será traçada pelo grau de antecedência etnolinguística.

A definição do que seja uma língua não se faz sem dificuldades. Após uma vida dedicada aos estudos linguísticos, Chomsky (2004, p. 237 - 238)⁶ afirmou:

⁴⁴ Conforme Moseley (2007, p. x).

⁵ Acessível em <http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1>, tabela apresentada como parte integrante da versão impressa de LEWIS, M. P. (Ed.) **Ethnologue**. 16. ed. SIL International, 2009. *Ethnologue: languages of the world* é uma publicação impressa e virtual da SIL International, uma organização cristã de serviços linguísticos, que contém dados estatísticos sobre 7358 línguas em sua 16ª edição, lançada em 2009. Atualmente é o inventário linguístico mais abrangente.

⁶ Salvo explicações específicas, a partir daqui todos os textos originalmente em inglês e alemão foram traduzidos por nós.

O próprio conceito de uma língua é uma idealização de muito longo alcance. Não existe conceito linguístico de língua. Tomemos a noção de “coreano”. Não existe uma noção que possa ser definida linguisticamente, é somente um amálgama de sistemas mais ou menos semelhantes que se misturam nas mentes das pessoas⁷.

O termo “dialeto” é sempre apresentado em contraste a uma língua, ou “língua-padrão”, designando uma variedade linguística com extensão e uso limitados. Quando uma língua se divide em duas ou mais variedades, referimo-nos a cada variedade como um dialeto daquela língua. Schultz e Kirchhoff (2006, p. 6) apresentam como definição convencional de dialeto uma variedade regional de uma língua, que apresenta modificações nos níveis lexical e gramatical. Assume-se que os dialetos de uma mesma língua sejam variedades faladas mutuamente inteligíveis, porém sem tradição literária, ou patrimônio cultural. Os próprios autores supracitados, no entanto, apontam essa definição como simplificada, pois muitas línguas são definidas como tal mesmo sem apresentar um sistema de escrita ou tradição literária, sendo apenas línguas faladas; além disso, a classificação como língua ou dialeto é frequentemente uma ação arbitrária, motivada mais por fatores sociopolíticos do que linguísticos. Schultz e Kirchhoff (2006, p. 6 – 7) ilustram esse fato com dois exemplos: na China, variedades que a maioria dos linguistas classificaria como línguas, por serem mutuamente ininteligíveis, são rotuladas como dialetos a fim de promover uma unidade nacional. O contrário também ocorre, com o objetivo de reforçar o conceito oposto, da independência nacional. Como resultado da anexação da Moldávia à União Soviética em 1945, introduziu-se o conceito de uma língua moldávia diferenciada do romeno, da qual histórica e linguisticamente era considerada um dialeto. Quando a República da Moldávia se tornou independente, em 1994, seu parlamento votou pela preservação da língua moldávia como língua nacional, em detrimento do romeno. Publicou-se, inclusive, em 2003, um dicionário moldávio-romeno, apesar de linguistas em ambos os países concordarem que as duas são essencialmente a mesma língua. Por causa dessa conotação de “não-padronizado”, há controvérsias constantes quanto a quais variedades devem ser consideradas línguas, e quais devem ser consideradas

⁷ *The very concept of a language is a very far-reaching idealization. There is no linguistic concept of language. Take the notion “Korean”. There is no notion that can be defined linguistically, it’s just an amalgam of more or less similar systems that are mixed up in people’s minds.*

dialetos. Tanto assim que já em 1886 (p. 35) Hermann Paul escreveu que “na verdade devemos estabelecer tantas línguas quantos forem os indivíduos”⁸.

Se Paul atribui a cada indivíduo uma língua diferente da de todos os outros, por sua vez Wandruszka (1979) atribui a todos os indivíduos a condição de multilíngues, mesmo que sejam falantes apenas do que em geral se considera uma língua. Ele compreende o ser humano como tal devido ao domínio que cada um possui de língua-padrão, de dialetos, e de diversos registros, todos na sua língua materna. Por mais que se possa argumentar em prol dessas visões, elas não equivalem ao que as pessoas normalmente pensam sobre as línguas, e tampouco nos servem para conduzir este trabalho.

As línguas podem ser entendidas como códigos históricos que diferem superficialmente uns dos outros, sejam eles sinônimos, para um indivíduo, de língua nacional, língua materna, língua estrangeira, segunda ou terceira língua. Apesar de não serem “hermeticamente fechadas”, ou possuírem fronteiras abertas e não exatamente determinadas, são passíveis, mesmo assim, de serem reconhecidas e denominadas igualmente por um grande número de pessoas. Em outras palavras, uma língua é historicamente reconhecida como tal pelos seus falantes ou usuários, bem como pelos falantes ou usuários das outras línguas, e recebem denominações como: árabe, chinês, francês e italiano, para citar apenas algumas. Compreender uma língua assim, como existindo de fato, como passível de ser identificada e contabilizada, é mais fácil do que considerar a complexidade que essa definição envolve, se vista através de outras apreciações, como as da Sociolinguística e da Psicolinguística.

Numa perspectiva sociolinguística, Makoni e Pennycook (2007) alertam que a enumeração de línguas é uma invenção, e age como medida de contenção e controle. Vemos tal separação, no entanto, como necessária aos interesses desta pesquisa, pois se ela simplesmente não existisse, e advogássemos a causa de uma “pluralização monolíngue”, não haveria sentido em separar aprendizes de língua em turmas distintas, ou em referir-nos a bi- ou multilinguismo. Exatamente no âmbito de estudo do multilinguismo individual os autores supracitados (p. 22) fazem uma observação interessante:

⁸ *Wir müssen eigentlich so viele Sprachen unterscheiden als es Individuen gibt.*

Sem estratégias de desinvenção, a maioria das discussões sobre direitos linguísticos, ensino de língua materna, ou trocas linguísticas reproduzem o mesmo conceito de língua que sustenta todo o pensamento linguístico em voga; o multilinguismo poderá, portanto, tornar-se uma pluralização do monolinguismo.⁹

Ao utilizarem o termo “desinvenção”, os autores partem da premissa de que as línguas e suas conceituações são invenções, que não correspondem à realidade, e propõem, entre outras coisas, o desenvolvimento de novos conceitos que amparem as disciplinas linguísticas. Querem dizer que, ao utilizar para promover o multilinguismo a mesma epistemologia sobre a qual o monolinguismo foi construído, mantemo-nos presos aos mesmos paradigmas, e acabamos por fazer mais a favor da reprodução do que da oposição às condições que se quer desaprovar.

A Psicolinguística concebe a linguagem como capacidade cognitiva humana natural de compreender e produzir um número infinito de enunciados, a partir de um número limitado de regras combinatórias (HUNT; ELLIS, 2004, 16), e estuda a aquisição e o uso das línguas naturais a partir da perspectiva dos processos mentais subjacentes. Nessa perspectiva, se pensarmos nas línguas de um multilíngue como sendo representadas no interior de um indivíduo, onde as influências interlinguísticas são parte importante desse sistema dinâmico, também vemos a dificuldade de separá-las em línguas individuais.

Uma abordagem alternativa comum, conforme Kemp (2009, p. 16), é “entender cada língua como uma associação de comportamentos que resultam em elocuições produzidas e recebidas por uma comunidade de falantes”¹⁰. Em pesquisas sócio- e psicolinguísticas, como as descritas em Schultz e Kirchhoff (2006), costumam-se esclarecer as fronteiras entre uma língua e outra especificando-as nas práticas sociais e/ou culturais, considerando, para isso, as próprias percepções dos pesquisadores e as de seus sujeitos de pesquisa. Estes critérios podem ser um primeiro passo na definição do que seja uma língua, obedecendo aos propósitos específicos de cada estudo.

⁹ *Without strategies of disinvention, most discussions of language rights, mother tongue education, or code-switching reproduce the same concept of language that underpins all mainstream linguistic thought; multilingualism may, therefore, become a pluralization of monolingualism.*

¹⁰ [...] *see each language as a group of behaviours which result in utterances produced and received by a community of speakers.*

A escolha sobre a definição do que seja uma língua, portanto, depende das intenções que se tem em identificar as diferenças entre elas. Pode-se basear sua definição em bases puramente linguísticas, ou reconhecer que os fatores sociais, culturais e políticos também devem ser considerados. Questões de herança e identidade também contribuem para que os próprios falantes desenvolvam visões do que torna uma língua particularmente “sua”. Sem preconceito algum com relação a outras perspectivas mais dinâmicas, baseamo-nos aqui numa natureza unitária de língua. Reconhecemos que, apesar de ser possível identificar variedades, essas mesmas variedades se relacionam umas com as outras de forma complexa. Argumentamos, por conseguinte, que as línguas também podem ser entendidas como unidades passíveis de serem contadas e listadas, como séries contínuas através do tempo e do espaço, pois precisamos valorizar o que tradicionalmente se reconhece como “uma língua”. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essa mesma tradição pode apresentar obstáculos à caracterização específica que temos em vista no âmbito dos estudos psicolinguísticos, e insistimos no caráter impreciso das distinções entre as línguas.

2.2 A CONDIÇÃO MONOLÍNGUE

Todos relacionamos o adjetivo “monolíngue”, devido ao seu prefixo, ao falante de uma língua apenas. O mesmo ocorre com os termos “monoglota” e “unilíngue”. A não ser por crianças na primeira ou segunda infância, todas as pessoas conhecem alguma palavra em alguma outra língua que não a sua própria; porém isso não basta para que sejam consideradas bi- ou multilíngues. Para explicar o termo, talvez seja mais fácil inverter o ponto de vista e dizer o que um monolíngue não é: ele é um indivíduo que não é bilíngue ou multilíngue, pois para isso precisaria possuir algum grau de domínio de outro idioma, que lhe permitisse realizar tarefas de compreensão ou produção em mais de uma língua. Em princípio, essa definição pode ser suficiente para o propósito de nosso trabalho, pois importa-nos estabelecer a diferenciação entre os aprendizes monolíngue, bilíngue e multilíngue, especificamente no contexto da instrução formal.

Existem, porém, outros questionamentos acerca do monolingüismo, que podem enriquecer nossa proposta, no sentido de apresentar uma preocupação de ordem social, política e histórica. Eles contribuem para trazer ao debate as posições

favoráveis ou não à promoção do multilinguismo individual, foco da seção 2.4 neste capítulo. Um exemplo disso é a constatação oferecida por Chew (2009, p. 120). Com a alegação de que mesmo se todos no mundo falassem uma mesma língua, esta não seria falada da mesma maneira por todos. A autora lembra que mesmo quando um indivíduo conhece e utiliza uma única língua, ele precisa dominar variedades dela. A variedade considerada padrão, por exemplo, não é língua materna adquirida, mas uma variedade para a qual mesmo os falantes nativos necessitam de instrução. Essa alegação fundamenta a ideia, principalmente entre os sociolinguistas, de que o monolingüismo na realidade não existe, constituindo-se num mito, visto que essas variedades poderiam constituir outras línguas, sendo a terminologia determinada social e politicamente, e incentivando uma ordem de importância a algumas e não a outras. O mito do monolingüismo seria, por sua vez, alimentado através do argumento de que o crescimento econômico e o conseqüente desenvolvimento individual seriam comprometidos pela falta de uma língua-padrão. A afirmação de que o monolingüismo inexistente tem, a nosso ver, cunho político, e representa o desejo de que a língua não seja um fator de favorecimento de alguns grupos em detrimento de outros. Entendemos, no entanto, que as línguas são e serão o que as pessoas que as usam reconhecem como tal, que elas não se caracterizam pela homogeneidade, e que nelas, como em qualquer outra instituição social e cultural, não há espaço para neutralidade.

Há mais nações bilíngües e multilíngües, e conseqüentemente, mais indivíduos multilíngües no mundo do que monolíngües, como podemos perceber facilmente ao relacionar o número de países do planeta, entre 191 e 195, ao número de línguas existentes, por volta de 7.000. Apesar de mais da metade dos países serem oficialmente monolíngües, todos possuem falantes de duas ou mais línguas.

Grosjean estima (1982, p. vii) que cerca de metade da população mundial é bilíngüe. Para Maher (2005, p. 98), o monolingüismo mundial é um mito com antecedentes históricos. Com a história da Torre de Babel teria se instalado a crença de que a convivência com muitas línguas é sinônimo de caos, e que o multilingüismo leva à impossibilidade de comunicação entre os homens. Hoje acreditamos que o que na verdade aconteceu é que nós simplesmente deixamos de utilizar nossa habilidade de aprender línguas. Na Idade Média, porém, crenças religiosas levaram seus proponentes a ver o multilingüismo social como uma punição, e os estudiosos do Iluminismo favoreciam o universalismo em detrimento da variação. Ainda

conforme Maher (*op. cit.*), o monolingüismo consolidou-se historicamente durante a Revolução Francesa, com o surgimento do conceito de nação-estado, e da criação do lema de que a unidade equivale à uniformidade. Acreditava-se que o multilingüismo dividiria a nação, e a idéia de que o monolingüismo é eficiente e econômico, e conduz a uma sociedade poderosa ainda persiste. Sendo assim, historicamente consolidou-se a aversão à diversidade linguística.

Atribui-se à linguista e pedagoga finlandesa Tove Skutnabb-Kangas, vencedora de um dos dois prêmios Linguapax¹¹ de 2003, a criação do termo “linguicismo”, significando discriminação linguística. Em seu livro “Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?” (2000), ela critica quatro mitos a respeito do monolingüismo, seja ele individual ou social:

(1) O monolingüismo é normal.

De acordo com este primeiro mito, a nação-estado é uma formação ideal, e uma das formas mais desenvolvidas de organização social das vidas das pessoas. Ela se torna idealmente monolíngue pelo fato de ser etnicamente homogênea, e uma língua é escolhida como oficial, e nessa situação o indivíduo multilíngue é visto como uma exceção, nem que para isso seja preciso negar a existência de grupos bi- ou multilíngues.

Vimos anteriormente, porém, que o argumento de que o monolingüismo é a norma no mundo não se sustenta.

(2) O monolingüismo é desejável.

Em nível social, tomando-se exemplos como os Estados Unidos por um lado e a Índia por outro, pode-se argumentar que países oficialmente monolíngues são mais ricos do que países que apresentam uma diversidade linguística autóctone. Pois é bem maior o número de países onde a existência de várias línguas no território nacional é assinalado por um maior prestígio social que uma passa a ter em detrimento das outras. Em países como a Suíça, Singapura e Índia, contrariamente às tendências nacionalistas, optou-se por declará-los países oficialmente multilíngues, numa tentativa de reconhecer a identidade linguística dos grupos que os formam, e também de ajudar as

¹¹ Os prêmios Linguapax são oferecidos por uma organização não-governamental a linguistas, pesquisadores, professores e membros da sociedade civil como reconhecimento pelo seu trabalho notável na área da diversidade linguística e/ou educação multilíngue.

minorias linguísticas a manterem suas línguas. Tais esforços não garantem, porém, que cada uma das línguas oficiais adquira o mesmo grau de valoração frente aos habitantes do país. Na Suíça, por exemplo, muito poucos habitantes aprendem o Romanês ou o Italiano, mas a maioria dos seus falantes como primeira língua aprende e utiliza o Alemão e/ou o Francês (cf. Grosjean, 1982). Entre as línguas utilizadas num determinado território, aquela que detém menos prestígio é a que sofre mais a influência da(s) outra(s). Tal fenômeno é percebido, por exemplo, no Canadá, onde o Francês canadense, língua minoritária e menos prestigiada, tem feito empréstimos do Inglês extensivamente, enquanto o Inglês, que é a língua do grupo numericamente dominante, quase não apresenta empréstimos do Francês. E em nível individual, pode-se imaginar que indivíduos monolíngues conseguem dedicar toda a sua energia a uma língua apenas, aprendê-la bem, e de alguma forma tornar-se cognitivamente melhor equipados do que os multilíngues para aprender outras coisas.

A autora exemplifica esse pensamento com uma passagem de Maher e Yashiro (1995, p. 7), ao apresentarem o termo japonês “hafu”, que significa “metade” e é utilizada para referir-se a pessoas de origem étnica mista. A palavra carrega consigo a ideia de que, na verdade, não é possível incluir, ao mesmo tempo, as duas origens; ou se é uma coisa, ou outra, ou se fala uma língua ou outra. No Japão, as mães de tais pessoas têm sido estereotipadas como prostitutas.

Criticando esse mito em nível social, Skutnabb-Kangas (2000) alerta que é pouco econômico e contraproducente que se tente impedir que as pessoas recebam sua educação numa língua que conhecem bem, como quando se procura evitar que crianças que usam uma língua dita minoritária com a família utilizem-na também na escola. Para ela, as evidências apontam para o fato de que o monolingüismo nacional seja um estado irracional e ilegítimo.

Em nível individual, a autora conclui que altos níveis de bi- e/ou multilingüismo são um objetivo educacional desejável para todas as crianças, e não apenas às usuárias de línguas ditas minoritárias, pois tal condição tem mostrado um melhor desempenho em aspectos como a flexibilidade cognitiva e a criatividade.

(3) O monolinguismo é suficiente.

De acordo com este mito, o indivíduo não precisa de mais do que uma língua, pois o que se diria na outra língua pode muito bem ser dito em uma só, ou pode ser melhor expressado na língua que se conhece melhor. Em nível social, dissemina-se a crença de que tudo o que é realmente importante em outras línguas, traduz-se para as chamadas línguas mundiais, primeiramente o inglês e o francês; ou seja, se não estiver escrito em inglês não é relevante. Na Psicolinguística, como aponta a autora, uma das discussões mais persistentes é a da extensão em que os pensamentos são influenciados pela língua na qual são expressos. Além disso, as decisões tomadas com relação ao que deve ser traduzido, e para que línguas, dependem de interesses comerciais e políticos. Portanto, mesmo que fosse possível traduzir para o inglês tudo o que existe de importante em outras línguas, isso não foi, e nunca será feito.

(4) O monolinguismo é inevitável.

Diz o mito, disseminado como crença popular no entorno em que vive a autora desta tese, que o bilinguismo individual é uma fase temporária e negativa entre um monolinguismo em uma língua e um monolinguismo em outra língua, sendo qualquer outra coisa um sonho romântico. Um exemplo disso é o curso de três gerações a partir dos primeiros que migram para outro país: a primeira geração de poloneses que chegaram ao Brasil fala muito bem o polonês e começa a aprender o português; seus filhos falarão polonês em casa, mas a língua do novo ambiente torna-se dominante, e é esta que falarão quando adultos; os netos dos que migraram podem até conhecer algumas palavras da língua dos avós, o polonês, mas são praticamente monolíngues para todos os propósitos práticos; e para a quarta geração, então, só haverá espaço para o português.

Em nível social, diz-se que a modernização e o desenvolvimento necessariamente conduzem ao desaparecimento das línguas menos usadas, e que essa assimilação é voluntária, boa para o indivíduo e necessária para o grupo. A manutenção de diversas línguas, portanto, é vista como tradicionalista e contrária ao progresso.

Um dos problemas com tal pensamento é que, para a grande maioria da população, esse desenvolvimento é uma lembrança de quão indesejável é a sua condição; e que para escapar dela, precisam sujeitar-se às experiências dos “outros”. Em outras palavras, as crianças que aprendem a língua de seus pais, mas não podem usá-la como meio de instrução na escola, provavelmente não a passarão adiante aos seus filhos, e estarão desta forma sendo forçados a transferir-se de um grupo a outro.

A conceituação de monolinguismo, portanto, visto a partir das condições históricas, políticas e sociais, abre um leque de possíveis questionamentos importantes. Nosso interesse neste momento, no entanto, é mais imediato: o de apresentá-lo, a exemplo de Kemp (2009, p. 13), como condição individual de quem se utiliza regularmente de apenas uma língua, podendo ser proficiente no uso de um número de diferentes variedades e registros dessa língua, e capaz de alternar entre variedades e registros em contextos apropriados.

2.3 DO BILINGUISMO AO MULTILINGUISMO

As pesquisas acerca do multilinguismo individual de que tratamos neste trabalho são recentes, tendo sido publicadas principalmente a partir do início dos anos 1990. Como elas se baseiam em pesquisas anteriores sobre o bilinguismo, trataremos inicialmente de apresentar esta condição, que conta com um percurso mais longo no âmbito científico, como pano de fundo para a problematização do multilinguismo.

O bilinguismo encontra, na literatura, uma gama de definições, que parecem por vezes contraditórias e que variam de um extremo como o de Bloomfield (1935), para quem os bilíngues são indivíduos que possuem “controle nativo de duas línguas¹²” (p. 56), até a representação abrangente de Edwards (2006, p. 7):

Todo mundo é bilíngue. Ou seja, não há ninguém no mundo (nenhum adulto, pelo menos) que não saiba ao menos algumas palavras em línguas que não a materna. Se, como falante de inglês, você sabe dizer *c'est la vie* ou *gracias* ou *guten Tag* ou *tovarisch* – ou mesmo se você apenas entende essas expressões – você claramente possui algum comando de uma língua estrangeira. A questão, é

¹² [...] *native-like control of two languages.*

claro, é de grau; e é uma questão que continua a ocupar a imaginação e constitui um importante tema de pesquisa.¹³

Uma concepção idealizada de bi-/multilinguismo pode mostrar-se problemática. Se tomarmos a noção de um indivíduo bilíngue como alguém que é igualmente fluente nas suas duas línguas, não apresenta sotaque em nenhuma delas, e não permite a influência de uma sobre a outra, não estaremos falando sobre a maioria dos bilíngues. A idealizada proficiência total em duas ou mais línguas, se considerarmos as quatro habilidades linguísticas – produção oral e escrita, compreensão oral e leitora – e todos os subcomponentes de cada uma das línguas – discurso, fonologia, morfologia, pragmática, semântica e sintaxe – torna-se praticamente impossível. De acordo com Grosjean (2010, p. 20),

Se contássemos como bilíngues apenas aqueles que podem passar por monolíngues em cada uma de suas línguas, não haveria definição para a grande maioria de pessoas que usam duas ou mais línguas regularmente mas não possuem fluência semelhante à nativa em cada uma delas.¹⁴

É, portanto, considerado um mito que os indivíduos bilíngues conheçam perfeita e identicamente suas duas línguas, e a tendência, na pesquisa psicolinguística, tem sido afastar-se da definição de Bloomfield para aproximar-se de uma noção flexível e dinâmica de indivíduo bi-/multilíngue, que usa suas línguas em diferentes contextos, e com diferentes propósitos. Atualmente estudiosos da linguagem evitam as definições normativas de bi-/multilinguismo, como se fazia há cinquenta ou sessenta anos (cf. RIEHL, 2006). A definição de bilinguismo de Bloomfield (1935) é contestada pela verificação dos seguintes fatos: um indivíduo bilíngue raramente precisa utilizar suas duas línguas nas mesmas situações, além de ser comum utilizar-se de cada uma de maneira diferente; é perfeitamente possível que ele tenha o domínio de um registro mais elaborado em uma delas do que na outra. Além disso, não é somente durante a infância que existe a

¹³ *Everyone is bilingual: That is, there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages others than the maternal variety. If, as an English speaker, you can say c'est la vie or gracias or guten Tag or tovarisch – or even if you only understand them – you clearly have some command of a foreign tongue. The question, of course, is one of degree, and it is a question that continues to exercise the imagination, and a matter of importance in research studies.*

¹⁴ *If one were to count as bilingual only those who can pass as monolinguals in each language, one would have no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but do not have native-like proficiency in each.*

possibilidade de aprender uma língua e desenvolver nela um alto nível de proficiência¹⁵.

A utilidade de uma definição menos rígida é que ela permite que se veja o bilinguismo como um contínuo sem limites nítidos além dos de um perfeito monoglota por um lado, e de um perfeito ambilíngue de outro. Sua fragilidade é que, uma vez dada a definição, ainda será necessário colocar sob discussão o tipo de bilinguismo a que se refere¹⁶. E apesar da tendência a flexibilizar a compreensão do que caracterize o indivíduo bi- ou multilíngue, não existe um consenso entre as respostas, por exemplo, à pergunta: “Quanto um indivíduo precisa conhecer de cada uma das línguas para ser considerado multilíngue?”, nem para o senso-comum, nem entre os estudiosos da linguagem. Em entrevistas direcionadas a multilíngues residentes no Brasil acerca de sua noção de pertencimento (BRITO; SANTOS, 2010), os sujeitos manifestaram sua insegurança em se denominarem multilíngues, pois sabiam não dominar cada uma das línguas da mesma maneira, ou em suas palavras, “totalmente”. Conforme Herdina e Jessner (2002), um multilíngue não equivale à soma de diversos monolíngues. Grosjean (1982) e Cook (2002) apresentam o falante bilíngue ou multilíngue com uma configuração linguística específica, e Cook critica o uso do falante nativo como norma no ensino de línguas. A idealização de que só se é “verdadeiramente” multilíngue se em cada uma das línguas tiver sido desenvolvida proficiência comparável à de um falante nativo daquela língua coloca-se como uma barreira para que os indivíduos valorizem sua condição de usuários de várias línguas. A continuidade da aprendizagem exige motivação e dedicação, que são seriamente afetadas pela comparação com um “falante ideal”. Uma maior flexibilidade na compreensão da condição multilíngue, por sua vez, aproxima os indivíduos da aprendizagem de outras línguas, e acena-lhes a possibilidade de que também se tira proveito de um conhecimento linguístico “parcial”.

Vimos que, entre os estudos acerca do multilinguismo individual, a maioria das definições não determina os graus de proficiência das línguas

¹⁵ Para uma taxonomia do bilinguismo, veja-se Wei (2000), que identificou 37 tipos de bilíngues.

¹⁶ Skutnabb-Kangas (1981) identificou três tipos de definições de bilinguismo, sugerindo que ele seja definido pela origem, pela competência, e pela função.

envolvidas (cf. RÜCK, 2009, p. 22 e EDMONSON, 2004, p. 39). A noção maximalista, a exemplo de Bloomfield a respeito do bilinguismo, de que, para ser considerado multilíngue, um indivíduo precisa comprovar a competência de um falante nativo em cada uma das línguas, não é uma exigência nos estudos recentes sobre o multilinguismo (KEMP, 2009, p. 19). Mas o nível de proficiência não é o único fator responsável pela dificuldade em se chegar a uma definição de consenso. O uso que os multilíngues fazem de suas línguas por si só possui natureza complexa. Há várias razões que levam as pessoas a se tornarem multilíngues, e a utilizarem cada uma das suas línguas de determinada maneira; seu nível de proficiência, muito provavelmente, varia de uma língua para outra, e apresenta-se instável com o passar do tempo; e os propósitos para que um indivíduo usa cada língua são também variados.

Uma definição usada por muitos pesquisadores na literatura em língua alemã (cf. RÜCK, 2009) é a de Els Oksaar (1980, p. 43):

Eu descrevo o multilinguismo funcionalmente. Ele exige que o multilíngue possa mudar de uma língua para outra, com certa facilidade, quando é necessário. As condições de uso de cada língua, nessas situações, podem ser variadas – de acordo com a estrutura do ato comunicativo, numa delas pode ser utilizada uma forma menos eloquente, e na outra mais.¹⁷

Os critérios principais nessa definição são a existência de uma rotina nas atividades conduzidas nas diversas línguas, e a competência para mudar facilmente de uma língua para outra.

Como base para as relações aqui estabelecidas, e que nos interessam para a reflexão acerca da contribuição deste trabalho para a prática pedagógica, presta-se uma definição que envolva as diferenças entre as pessoas que aprenderam até duas línguas e as que ao menos iniciaram a aprendizagem de uma terceira língua, ou quarta, ou quinta, e assim por diante. Concentramo-nos neste trabalho no contexto formal de aprendizagem, mas não excluimos aqueles indivíduos que, para a sala de aula, trazem outras experiências linguísticas, como o domínio de uma língua indígena ou de imigração.

¹⁷ *Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.*

Com essas considerações em vista, partimos das definições de Bertrand e Christ (1990, p. 208), considerando multilíngue “quem com base em sua língua materna possui conhecimentos limitados, nas mesmas áreas do discurso ou não, em pelo menos duas outras línguas”¹⁸, e de Edmonson (2004, p. 39), para quem pode ser considerado multilíngue “quem aprendeu pelo menos duas línguas estrangeiras, ou se encontra nesse processo”¹⁹. Tais definições, que não determinam graus específicos de proficiência ou de uso das línguas pelo aprendiz multilíngue, servem-nos porque não nos concentramos apenas no produto da aprendizagem, mas no seu processo. Interessa-nos o multilinguismo como construção de competências em mais de duas línguas, como processo contínuo a ser incentivado a partir dos bancos escolares, e não somente como produto finalizado.

Neste trabalho, portanto, utilizamos o termo “multilíngue” como diverso de “bilíngue”, apesar do bilinguismo ser considerado, por alguns pesquisadores (por exemplo, Saville-Troike, 2006), uma das formas de multilinguismo. Acreditamos haver encontrado evidências de que existem diferenças quantitativas e qualitativas entre indivíduos que usam duas línguas e indivíduos que usam três ou mais. Para os nossos propósitos, portanto, quem aprendeu pelo menos três idiomas, ou se encontra em tal processo, é considerado multilíngue. Importa-nos justamente enfatizar as diferenças entre os processos de uso e aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e de outras subsequentes, a exemplo dos pesquisadores que se ocupam da Aquisição de Terceira Língua e das *Tertiärsprachen* (HUFSEIN; LINDEMANN, 1998; HUFSEIN, B.; NEUNER, G., 2005; JORDÀ, 2005; CENOZ, J.; JESSNER, U., 2000), termo que não possui ainda equivalente convencionalizado em língua portuguesa, e que traduziremos por “Terceiras Línguas”.

Com relação ao multilinguismo individual, tema deste trabalho”, ainda é importante destacar que também se utiliza o termo “plurilinguismo”, em textos nos quais o multilinguismo se refere à esfera social ou comunitária. Neste trabalho, porém, utilizaremos o termo “multilinguismo” para nos referirmos a ambas as esferas, a do indivíduo e a da sociedade.

¹⁸ [...] der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat.

¹⁹ [...] wer mindestens zwei Fremdsprachen gelernt hat oder dabei ist, dies zu tun, ist mehrsprachig.

2.3.1 Diferenciando o bilinguismo do multilinguismo

Cenoz e Genesee (1998, p. 16) alertam para o fato de que o multilinguismo e a aquisição²⁰ multilíngue continuam a ser considerados simples variações do bilinguismo e da aquisição de segunda língua. Diferente dessa noção, porém, revela-se que o envolvimento de três ou mais línguas na mente do indivíduo resulta em um grau maior de complexidade, que reúne todos os fatores e processos associados à aquisição de segunda língua e ao bilinguismo, acrescidos de outros efeitos associados às interações possíveis entre as diversas línguas sendo aprendidas e entre os processos de sua aprendizagem. A aprendizagem de uma terceira língua ou subsequente relaciona-se, em alguns aspectos, à aprendizagem de uma segunda língua, e ao bilinguismo, e a pesquisa nessas duas áreas apresenta resultados que afetam e facilitam nossa compreensão sobre a aquisição de uma terceira língua, mas existem aspectos que precisam de atenção específica, como a interação entre as várias línguas. Jordà (2005) defende a distinção entre a aquisição de segunda e de terceira línguas com base, principalmente, na complexidade inerente à presença de mais línguas na mente do aprendiz. A autora alerta para a negligência, na Europa, ao fato de que muitos dos aprendizes de inglês como língua estrangeira já aprenderam antes dele duas outras línguas, e mesmo assim seu ensino se baseia nas pesquisas sobre a aquisição de segunda língua (p. 1). A seguir apresentamos os critérios pelos quais se defende a diferenciação, na pesquisa, entre a aquisição de uma segunda língua e a aquisição de línguas subsequentes, baseando-nos principalmente em Jessner (2008).

O espectro da área de pesquisa chamada Aquisição de Terceira Língua²¹ envolve uma série de padrões de aprendizes diferentes daqueles que adquirem uma segunda língua, entre eles:

²⁰ Como o leitor deverá notar, nesta pesquisa utilizamos os termos „aquisição” e “aprendizagem” como sinônimos, quando aplicados em termos gerais, apesar dessa atitude contrastar claramente com a posição de Krashen (1982). A exemplo de Odlin (1989, p. 3), não vemos motivos para utilizar essa distinção terminológica, visto que ela é questionável em diversos aspectos.

²¹ Nem sempre o termo “terceira língua” é utilizado para referir-se à terceira língua a ser aprendida, podendo estender-se a qualquer língua aprendida após a segunda. O termo pode indicar, também, a língua em estudo quando antes dela já se aprendeu pelo menos uma língua além da materna, podendo ser, portanto, a quarta, quinta, ou outra subsequente (Ln) (cf. JORDÀ, 2005, p. 11).

- (1) Crianças que crescem com três línguas, desde o nascimento (QUAY, 2001; BARNES, 2006; WANG, 2008);
- (2) Crianças bilíngues que aprendem uma terceira língua na escola, ainda durante a infância, como é o caso no País Basco (CENOS; VALENCIA, 1994) ou no sul do Tirol (EGGER, 1994; RIEHL, 2001);
- (3) Crianças bilíngues que migram para um ambiente linguístico novo, tais como crianças curdas/turcas que aprendem alemão na Áustria (BRIZIĆ, 2007);
- (4) Adolescentes que aprendem sequencialmente, ou ao mesmo tempo, duas línguas estrangeiras na escola (PAPADOPOULOU, 2007; CABAU-LAMPA, 2007).

Nos estudos em Aquisição de Segunda Língua, podem-se aprender a L1²² e a L2²³ simultaneamente, desde o nascimento, ou primeiro a L1 e depois a L2, consecutivamente. No caso da Aquisição de Terceira Língua, Cenoz (2000) descreve pelo menos quatro tipos de ordem de aquisição:

- (1) Aquisição simultânea de L1, L2 e L3;
- (2) Aquisição consecutiva de L1, L2 e L3;
- (3) Aquisição simultânea de L2 e L3, após ter adquirido a L1;
- (4) Aquisição simultânea de L1 e L2, e posterior aquisição de L3.

O contexto de aquisição, no caso do multilinguismo, admite mais combinações do que o bilinguismo. É possível aprender todas as línguas num contexto natural, num contexto instrucional, ou ainda algumas línguas em cada um. Além disso, na aquisição multilíngue o processo de aprendizagem é interrompido com frequência, quando o indivíduo começa a aprender outra língua. Essa possibilidade de interrupção e de retomada da aprendizagem torna o processo mais complexo e diverso.

Outros fatores que adquirem maior complexidade quando o indivíduo utiliza mais línguas são os psicológicos. Dewaele (2006), por exemplo, estudou a expressão da raiva entre 1454 multilíngues, falantes individualmente de até 5 línguas. Levantou para isso uma série de perguntas específicas, envolvendo a fluência em cada uma das línguas e sua preferência de uso, e abordando aspectos

²² Neste trabalho, utilizamos o termo L1 para nos referirmos à primeira língua adquirida por um indivíduo, ou sua língua materna.

²³ O termo L2 refere-se, neste trabalho, à segunda língua aprendida por um indivíduo, seja qual for o contexto de aprendizagem, natural ou instrucional.

neuropsicológicos, cognitivos, linguísticos e sócioconstrutivistas, ou como o papel emocional se relaciona a sistemas mais amplos de comportamento, como as normas sociais relacionadas a ele. O autor concluiu que as experiências por que o indivíduo passa durante a aprendizagem de quaisquer de suas línguas reverberam por anos em seu comportamento; e que a idade e o contexto social em que cada língua foi aprendida são fatores determinantes para a escolha do uso de cada língua posteriormente.

Aproveitando o mesmo corpus levantado através de entrevistas pela internet, Dewaele (2004) também buscou verificar em quais das suas línguas os indivíduos multilíngues xingam. Ao contrário do estudo anterior, no qual se verificou que a maioria dos sujeitos expressa a sua raiva na língua materna, os resultados desta mostram que quando a expressão da raiva envolve o uso, em voz alta, de palavras, é a língua dominante que se destaca, mesmo que esta não seja a língua materna. Em seu estudo com três jovens multilíngues, Giampapa (2004) relacionou seus processos de negociação de identidade à situação linguística, e descobriu jogos individuais extremamente dinâmicos através dos quais os indivíduos relacionam cada uma de suas línguas a diferentes atitudes, diferentes contextos, e possibilidades de romper barreiras.

Um aspecto que se questiona no contexto de pesquisa envolvendo mais de duas línguas é a aplicação da terminologia tradicional dos estudos em aquisição de segunda língua. Isto não significa que tal aspecto tenha de todo sido ignorado por pesquisadores envolvidos com a aquisição de segunda língua, porém faz-se necessário, neste trabalho, enfatizar tal distinção num contexto multilíngue. Ao descrever o relacionamento de duas línguas num sistema bilíngue, utilizam-se os termos L1 e L2, sendo que L1 é geralmente interpretado não apenas como a primeira língua aprendida, mas também como a língua dominante. Numa situação em que ela deixa de ser dominante, por exemplo no caso de uma criança que migra para outro país e ao longo da juventude e vida adulta passa a utilizar mais uma segunda ou terceira língua, essa distinção pode gerar confusão. Por esse motivo, Herdina e Jessner (2002, p. 68 – 69) sugerem que, sempre que as línguas de um multilíngue forem descritas, o autor deve certificar-se de que a terminologia usada

reflita a distinção entre a ordem de aprendizagem das línguas envolvidas e o seu grau de domínio ou proficiência, dado o caráter dinâmico do sistema multilíngue.

2.4 A CONDIÇÃO MULTILÍNGUE COMO POSITIVA

Conforme fizemos na seção anterior deste capítulo, iniciaremos esta tratando das pesquisas sobre o bilinguismo, visto que é nelas que as pesquisas acerca do multilinguismo individual, consideradas recentes, se ancoram.

Baker e Jones (1998) descrevem três períodos, durante o século XX, ao longo dos quais o pensamento científico sobre os efeitos intelectuais do bilinguismo foram se alterando: do negativo, passando pelo neutro, até o positivo. Durante o período considerado negativo, que se estendeu até a década de 1960, médicos e psicólogos aconselhavam aos pais e professores que utilizassem apenas uma língua com seus filhos e alunos, pois acreditava-se que duas línguas armazenadas no intelecto limitariam o “espaço” a ser ocupado por outros conhecimentos, e o falante perderia em eficiência. O estudo de Saer (1923) exemplifica essa visão científica de que o bilinguismo é prejudicial ao desenvolvimento intelectual, em comparação ao monolinguismo. Ao comparar crianças galesas falantes de galês e inglês com crianças inglesas monolíngues, detectou, nos bilíngues, inferioridade e confusão mental. Mais tarde, ao estender sua pesquisa a estudantes universitários e verificar resultados semelhantes, concluiu que a desvantagem mental dos bilíngues tinha natureza permanente.

Conforme Baker e Jones (*op. cit.*), existem quatro problemas na pesquisa de Saer, que não permitem que seus resultados sejam levados a sério pela comunidade científica. Em primeiro lugar, os sujeitos bilíngues de sua pesquisa pertenciam a classes econômicas inferiores às dos sujeitos monolíngues, e a diferença nos seus resultados podem ser dependentes desse fator. Um segundo problema é que o quociente de inteligência (QI) dos sujeitos bilíngues era testado na língua em que tinham menos proficiência. Se o teste tivesse sido aplicado na língua que mais dominavam, os resultados teriam sido diferentes. Em terceiro lugar, não houve por parte do pesquisador uma classificação das habilidades linguísticas dos sujeitos, tendo estes sido classificados apenas como monolíngues ou bilíngues, negligenciando quaisquer critérios de gradação. Finalmente, os autores apontam o

problema em utilizar testes de QI para medir níveis de inteligência, dadas as controvérsias, nas áreas da Psicologia e da Educação, acerca do conceito de inteligência e da definição do comportamento inteligente.

O segundo período descrito por Baker e Jones estendeu-se aproximadamente entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, com uma série de pesquisas que relataram não haver diferenças intelectuais entre bilíngues e monolíngues, principalmente se a classe socioeconômica dos sujeitos fosse levada em consideração. Os estudos realizados durante esta fase questionaram as inadequações e erros metodológicos cometidos em pesquisas anteriores, e contribuíram para fortalecer a visão de que o bilinguismo não necessariamente seja uma fonte de desvantagem intelectual.

Em 1962, Peal e Lambert (*apud* BAKER; JONES, 1998) realizaram um importante estudo no Canadá, que devido ao cuidado metodológico e à confirmação dos seus resultados em pesquisas posteriores, tornou-se um marco na pesquisa sobre os efeitos mentais do bilinguismo. Baseando seus dados não somente em testes de QI, porém valorizando a amplitude dos processos cognitivos, os autores demonstraram a real possibilidade da existência de vantagens cognitivas dos bilíngues sobre os monolíngues. Zimmer, Finger e Scherer (2008) consideram a principal conclusão desse estudo a evidência de que o bilinguismo propicia a flexibilidade do pensamento na forma de ver, compreender e descrever o mundo.

Dos anos 1960 para cá fortaleceram-se as evidências científicas de que, longe de representar uma desvantagem ao desenvolvimento intelectual, o bilinguismo se caracteriza, em geral, como uma condição favorável ao bom desempenho cognitivo. Ilustram tal constatação: Bialystok, ao analisar o impacto do bilinguismo em aspectos verbais (2006) e não-verbais (2001) do desenvolvimento cognitivo; Bialystok, Craik e Freedman (2007), ao apontar a possibilidade de benefícios do bilinguismo no retardamento dos efeitos da senilidade. Buscou-se também verificar o relacionamento entre o bilinguismo e deficiências de linguagem, como a gagueira ou a deficiência auditiva. Ao comparar bilíngues que haviam adquirido o inglês e o francês simultaneamente com monolíngues de inglês e de francês, todos apresentando deficiências de linguagem, Paradis *et al.* (2003) contribuíram para assegurar que não há diferenças entre os graus de severidade das deficiências em sujeitos monolíngues ou bilíngues.

Riehl (2006) destaca cinco aspectos a partir dos quais o multilinguismo pode ser visto como positivo para o indivíduo:

- (1) O psicológico: Enquanto a língua materna funciona como a portadora da identidade dos multilíngues, a língua em estudo permite a integração em outra comunidade linguística;
- (2) O social: A língua capacita os indivíduos a “lerem” uns aos outros; indivíduos multilíngues conseguem, por isso, compreender um número maior de falantes.
- (3) O cognitivo: Indivíduos multilíngues possuem uma consciência diferenciada de língua, e uma forma menos regulamentada e mais natural de utilizar-se dela do que os monolíngues. Sua consciência metalinguística mais desenvolvida também lhes confere maior facilidade na aprendizagem de outras línguas.
- (4) O pragmático: A visão de mundo que os multilíngues desenvolvem permite-lhes, através dos “óculos” da outra língua, conhecer outros pontos de vista e tornar-se pessoas mais flexíveis.
- (5) O cultural: Principalmente os indivíduos multilíngues que pertencem a comunidades linguísticas chamadas minoritárias desempenham uma função de intermediação entre diversas culturas.

Dados de investigações (CUMMINS, 2000, p. 178) demonstram que as formas aditivas de bilinguismo estão relacionadas a consequências linguísticas e acadêmicas positivas. Por conseguinte, os resultados de investigações psicolinguísticas e os princípios teóricos que os explicam abrem importantes possibilidades, tanto para enriquecer a vida pessoal e acadêmica dos estudantes, como para questionar a prática de ensino de línguas estrangeiras. Em resumo, a ampla literatura na área do bilinguismo não permite mais uma visão negativa, como se ele representasse uma ameaça ao bom funcionamento cognitivo. Ao invés disso, há muitas evidências que sugerem que o bilinguismo tenha efeitos que o promovem e reforçam. Tal constatação tem sido estendida ao multilinguismo, entendido como o uso de três ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Vejam-se os argumentos que apresentam o aprendiz multilíngue como alguém que desenvolve acentuada flexibilidade cognitiva, traduzida em: habilidades metalinguísticas (THOMAS, 1988 e 1992; JESSNER, 1999 e 2006) e metacognitivas (HERDINA; JESSNER, 2002;

RIVERS; GOLONKA, 2009), pensamentos discordantes ou mudanças de perspectiva, empatia, pensamento criativo, devido ao contato com mais línguas e com seu processo de aprendizagem.

Natasha Lvovich (1997) escreve em seu livro, *The Multilingual Self*, sobre a ampliação de sua própria sinestesia – a capacidade de se lembrar de palavras ao “pensar nas suas cores ou imaginá-las pendendo do ar, enquanto examina sua forma, maciez, posição no espaço ou sensação ao toque²⁴” (1997, p. 14). Talvez o desenvolvimento dessa habilidade de distinguir definições semelhantes (segunda-feira = *Monday* = *Montag* = *lunes*) seja uma necessidade na mente multilíngue.

Muito antes do assim chamado “período negativo” descrito por Baker e Jones (1998), em que interesses principalmente políticos procuraram conduzir ao descrédito das atividades bi- e multilíngues, Wilhelm Von Humboldt (*apud* LEITZMANN, 1903/1936) escreveu que pensar não depende simplesmente da linguagem em geral, mas também de cada língua específica. Ele considerava as diferentes línguas como portadoras de perspectivas cognitivas diferentes, e de diferentes visões de mundo. Suas idéias foram desenvolvidas mais tarde por Sapir e Whorf para o desenvolvimento de sua teoria, chamada de relativismo linguístico (WHORF, 1956a e 1956b), enfatizando a relação bidirecional entre a língua e a estrutura cultural ou cognitiva. A teoria de Whorf foi posteriormente rejeitada para dar lugar à valorização de uma perspectiva monolíngue e universalista, representada pelas teorias de mapeamento. A rejeição da teoria do relativismo linguístico também acompanhou a intensificação da ideia de que o maior objetivo das práticas de linguagem é a comunicação. A famosa frase de Lenneberg (1953, p. 467): “Um preceito importante na Linguística é que qualquer coisa pode ser expressa em qualquer língua”²⁵ defendia o chamado “postulado da intertraduzibilidade”, apresentado também nesse momento.

As implicações em que o multilinguismo pode ser visto positivamente não se restringem ao universo individual da cognição. Como já apontado por Riehl (2006), o uso de duas ou mais línguas não influencia apenas as habilidades linguísticas e cognitivas, mas também suas habilidades sociais, por exemplo o desenvolvimento

²⁴ [...] *thinking of their colors or imagining them pending in the air, while examining their shape, smoothness, position in space, or feel at touch.*

²⁵ *A basic maxim in linguistics is that anything can be expressed in any language.*

de uma maior sensibilidade comunicativa. Por promover mudanças de pontos de vista, socialmente ele pode ajudar a promover uma melhor compreensão entre as pessoas de diferentes nações e conseqüentemente a tolerância ao que é diferente, amenizando pensamentos e manifestações xenofóbicos e, inversamente, promovendo a solidariedade. Além disso, imigrantes que se dedicam à aprendizagem da(s) língua(s) mais utilizada(s) no lugar onde passam a morar participam mais ativamente da vida pública.

Para Walter Mignolo (2003), o mundo transnacional em que vivemos hoje é incompatível com as velhas ideologias nacionalistas que associam língua, literatura, cultura e território. As diferentes heranças coloniais e a crescente interconexão global têm trazido à tona um contexto múltiplo, em que se torna difícil pensar na pureza de uma língua e estabelecer fronteiras entre línguas e culturas nacionais. E Lopes (2004, p. 419) participa dessa visão ao afirmar que:

[...], o bilinguismo, o multilinguismo no mundo significa riqueza, convivência, respeito por si mesmo e pelos outros; como indivíduo, tenho a capacidade de poder usar o que tenho e de enriquecer-me com o novo que me traz o outro.

Desde 1995 a União Européia tem se comprometido com o incentivo ao multilinguismo individual entre os cidadãos, propondo que todos deveriam ser proficientes em pelo menos três línguas: sua língua materna, uma língua estrangeira que detenha status mundial, e uma língua vizinha, como o francês na Alemanha, ou o italiano na Áustria.

Mesmo desfrutando de conceito essencialmente positivo nas ciências psicológicas, linguísticas e sociais, Jessner (2008) alerta para o fato de que essas idéias sobre o multilinguismo individual não necessariamente correspondem às atitudes da população com relação a ele. Existe muita incompreensão a respeito do multilinguismo, e por isso ele é visto como uma exceção, e os multilíngues como múltiplos monolíngues, reforçando a ideia de que são incompetentes em cada uma de suas línguas. Conforme a autora, essa incompreensão está baseada numa longa tradição de preconceito, sobre o qual discorreremos no início desta seção. Apesar da dedicação de estudiosos ao multilinguismo individual nas últimas décadas ter promovido uma visão positiva acerca do fenômeno, o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas ainda se baseia na separação total das línguas. A essa questão nos voltaremos mais adiante nesta tese.

2.5 A PESQUISA SOBRE O MULTILINGUISMO INDIVIDUAL

Rück (2009, p. 31) apresenta resumidamente como o multilinguismo passou a ser tema de discussão na ciência, da seguinte maneira: os interesses iniciais da pesquisa acerca do multilinguismo constituíam os processos de aprendizagem dos indivíduos bilíngues e a convivência linguística em comunidades bilíngues. Na Europa, a ciência ocupou-se do tema principalmente a partir da perspectiva do contato linguístico, enquanto que nos Estados Unidos e no Canadá já se discutiam questões sócio- e psicolinguísticas. Por um lado, pesquisava-se como as crianças que crescem bilíngues processavam as informações, por outro crescia a consciência de que o bilinguismo social também deveria refletir-se no sistema educacional. Como consequência disso, surgiram, inicialmente no Canadá, programas de imersão, cujo objetivo era o apoio escolar a um bilinguismo que também existia na comunidade. No cenário europeu, destacam-se atualmente políticas interessadas em fomentar o ensino e a aprendizagem de várias línguas, e cresce a necessidade de se investigar como os aprendizes multilíngues estabelecem contato com vários sistemas linguísticos.

Como foi explicado na seção anterior, a maioria dos estudiosos por volta dos anos 1930 e 1940 enfatizavam os efeitos negativos do bilinguismo à inteligência e à cognição. Dessa época temos notícia de um dos primeiros estudiosos interessados na pesquisa sobre o multilinguismo, na pessoa do linguista alemão Maximilian Braun, que em 1937 publicou o artigo “Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit” [Observações acerca da questão do multilinguismo] (cf. JESSNER, 2008, p. 16). Braun e seu sucessor Vildomec, que em 1963 publicou um texto sobre os estilos de aprendizagem de seus alunos multilíngues, já observaram a dificuldade de definir o multilinguismo. De acordo com Jessner (2008), Schuchardt (1884) alegou que não existiam línguas que não fossem mistas, e Vildomec (1963) foi um dos primeiros a advogar os efeitos positivos do multilinguismo, atribuindo a negligência com o tema principalmente à negação da mistura linguística. O primeiro livro sobre a aquisição de uma terceira língua foi publicado há 23 anos, em 1987 por Ringbom. Ele comparou aprendizes monolíngues e bilíngues (em finlandês e sueco) que aprendiam inglês como segunda ou terceira língua, e descobriu que os bilíngues superavam os monolíngues em seu aprendizado. Desde então, a aquisição de uma

terceira língua por aprendizes bilíngues tem sido um tema constante nas pesquisas sobre o multilinguismo individual (BILD; SWAIN, 1989; JESSNER, 1999; ŞİMŞEK, 2006).

2.5.1 Modelos teóricos multilíngues

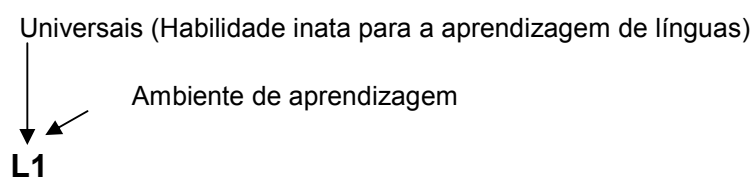
A maioria dos modelos usados em pesquisas sobre o multilinguismo individual foram desenvolvidos a partir de uma perspectiva psicolinguística, considerando os modelos existentes nas áreas do Bilinguismo e da Aquisição de Segunda Língua (JESSNER, 2008, p. 7). Todos esses modelos pressupõem que as línguas já adquiridas ou em processo de aquisição pelo mesmo sujeito influenciam umas às outras de diversas maneiras, interagem entre si. Os modelos não concorrem uns com os outros, completam-se uns aos outros. O que os diferencia é a ênfase que cada um deles atribui a diferentes fatores envolvidos nos processos. Destacamos a seguir os quatro modelos que prevêem a presença de mais de duas línguas no mesmo indivíduo, conforme apresentados por Jessner (2008, p. 22 – 26):

(1) Modelo de Fatores²⁶

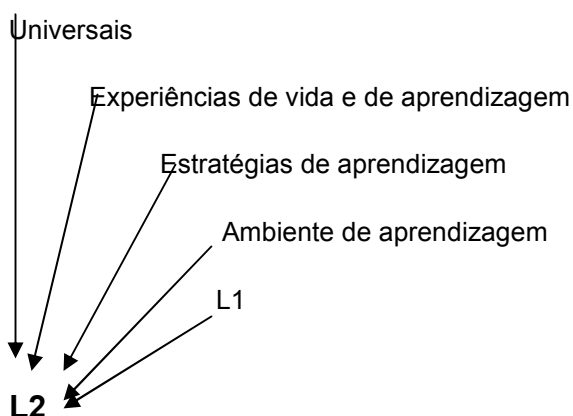
Fundamentado na Linguística Aplicada, descreve cronologicamente os respectivos fatores que constituem as seguintes quatro fases: a aquisição da primeira língua (L1); a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira (L2); a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (L3); e a aprendizagem de línguas estrangeiras subsequentes (Lx). A autora do modelo, Britta Hufeisen, explica (HUFEISEN, 2003, p. 8 e 9) que, a cada um dos estágios por que passa o aprendiz, são acrescentados diferentes fatores intervenientes, que não existiam nos estágios anteriores, e considera o estágio da primeira para a segunda língua estrangeira aquele onde acontece o maior salto qualitativo. São as habilidades já desenvolvidas e o ambiente em que o aprendiz se encontra os responsáveis pelo insumo quantitativo e qualitativo. Ela acrescenta que é no início do estágio de aprendizagem da primeira língua estrangeira que se coloca a base para o multilinguismo de um indivíduo; a partir daí, com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, ele não pode mais ser considerado inexperiente, ou nas palavras da autora, “uma página em branco” (p. 9). O indivíduo já conhece a sensação de não compreender todas as

²⁶ Em inglês, *Factor Model*.

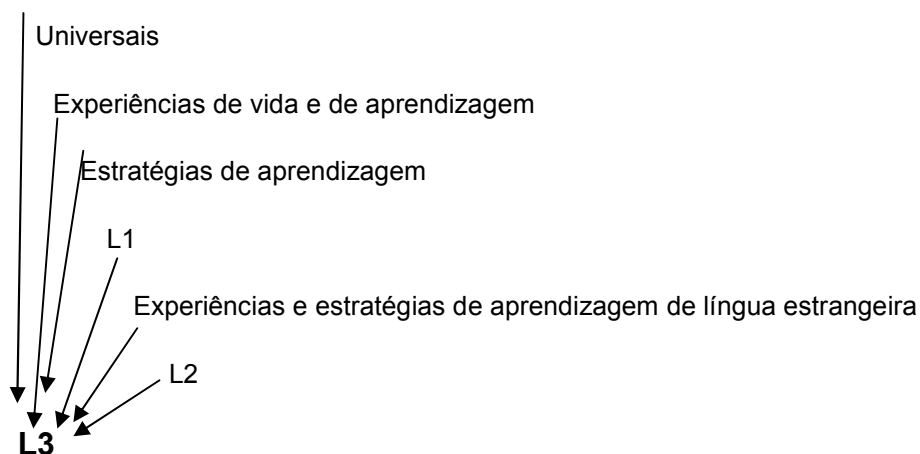
coisas na língua, sabe que é possível buscar auxílio em línguas anteriormente aprendidas, e deve ter desenvolvido estratégias próprias, que ainda não possuía quando iniciou a aprendizagem da primeira língua estrangeira. Todos esses fatores, defende Hufeisen, não deveriam ser desprezados, mas aproveitados como auxiliares na nova situação de aprendizagem, e esta, por sua vez, não se inicia do zero. Em suma, o processo de ensino de uma segunda língua estrangeira ou subsequente deve valorizar o que o aprendiz traz consigo, e isso inclui o que ele desenvolveu durante o(s) processo(s) anterior(es) de aprendizagem de línguas, e que agora o tornam mais complexo. A partir do modelo desenvolvido, Hufeisen propõe alterações práticas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: materiais didáticos adaptados para aprendizes multilíngues, valorização da sistematização de treinamento em estratégias de aprendizagem, e planejamento curricular interdisciplinar. Na opinião da autora, tais alterações diminuiriam, inclusive, os custos do processo. O diagrama (Figura 1) elaborado a partir de Hufeisen (2000, p. 214), procura esclarecer os fatores envolvidos:



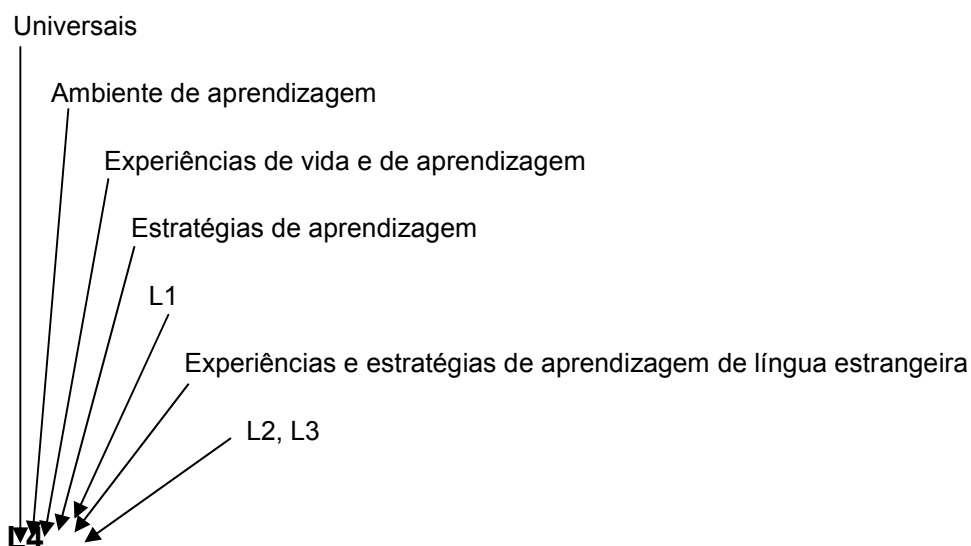
(a) Influências na aquisição de uma L1



(b) Influências na aquisição de uma L2



(c) Influências na aquisição de uma L3



(d) Influências na aquisição de uma L4

FIGURA 1: Influências na aquisição de línguas (Baseada em Hufeisen, 2000, p. 214).

O foco principal do modelo de Hufeisen são os fatores responsáveis pelas diferenças entre o processo de aquisição de segunda língua e o processo de aquisição de terceira língua. Esses fatores explicam por que a aquisição de uma terceira língua não pode ser incluída nos estudos de Aquisição de Segunda Língua.

(2) Modelo da Aquisição Multilíngue²⁷

Meissner (2004) desenvolveu seu modelo para explicar os processos que acontecem durante a recepção de textos orais e escritos numa língua desconhecida, idealmente pertencente a um ramo linguístico relacionado tipologicamente a uma das línguas que já se conhece. Se um indivíduo aprendeu francês, por exemplo, a suposição é que ele deve ser capaz de desenvolver habilidades receptivas em todas as outras línguas românicas.

A língua estrangeira anteriormente aprendida, sendo tipologicamente próxima da língua em estudo, assume o papel de ponte, e funciona como um tipo de matriz, junto à qual o novo léxico e as novas estruturas são comparadas e contrastadas. O processo contínuo de formação e revisão de hipóteses gerado por esse trabalho de comparação leva ao desenvolvimento do que Meissner (2003) chama “gramática espontânea ou hipotética”. Para que essa gramática se desenvolva, no entanto, existem três condições: deve haver uma relação etimológica entre as línguas, o aprendiz deve ser proficiente na língua que assumirá o papel de ponte, e é preciso que o aprendiz seja instruído sobre como utilizar o conhecimento linguístico anteriormente aprendido.

Esse desenvolvimento de habilidades receptivas consiste de três estágios. Inicialmente, após o primeiro encontro com a língua a ser aprendida, facilitado pela língua que funciona como ponte, desenvolve-se a primeira gramática espontânea para essa língua, que fica armazenada na memória de curta duração. Através da gramática espontânea, desenvolve-se uma gramática de correspondência interlinguística, com a finalidade de construir regras de correspondência. Nesse processo destacam-se as transferências, positivas e também negativas, entre as línguas, e as experiências desenvolvidas são armazenadas na memória de longa duração. Em outras palavras, constrói-se um intersistema multilíngue, para armazenar os processos interlinguísticos realizados com sucesso, que funcionam como bases de transferência para a compreensão da língua em estudo. No terceiro estágio, finalmente, chamado de “monitor didático”, intensifica-se a sensibilização do aprendiz para que utilize suas experiências de aprendizagem no processamento mental dos novos dados. Sem esse estágio, conforme Meissner (2004), a aprendizagem poderia tornar-se meramente incidental. Ao longo do processo, as

²⁷ Em alemão, *Modell des Mehrsprachenerwerbs*.

regras criadas podem ser alteradas, revisadas, e também estendidas, quando um próximo sistema linguístico for apresentado. Meissner (*op. cit.*) apresenta, neste modelo, como bases potenciais de transferência, a língua materna e as línguas tipologicamente próximas à língua em estudo, e ressalta o valor da condução da aprendizagem pelo professor, para que as experiências e estratégias possam ser transferidas com sucesso.

Meissner (2004, p. 41) afirma, em nota de rodapé, que não se pode duvidar do sucesso prático da aprendizagem baseada neste modelo intercomprensivo, visto que sua eficiência foi comprovada em diversos cursos e diferentes contextos de aprendizagem escolar e universitária.

(3) Modelo Dinâmico de Multilinguismo²⁸

Elaborado por Herdina e Jessner (2002), este é um modelo psicolinguístico com consequências sociolinguísticas, que percebe a variação linguística em nível individual, focalizando a variação e a dinâmica do sistema individual do falante. A interação entre os sistemas linguísticos (em nível individual) dentro de um sistema linguístico maior e mais complexo (em nível social) caracteriza esta abordagem como dinâmica. O modelo foi desenvolvido a fim de fornecer conceitos para a interpretação dos fenômenos psicolinguísticos observados em falantes de mais de uma língua, e servir de parâmetro para futuras pesquisas em Linguística. Ele reúne teorias de aquisição de segunda língua e pesquisas em bilinguismo, buscando criar uma ponte entre elas, aliadas à teoria de sistemas dinâmicos, também conhecida como teoria do caos ou teoria da complexidade. O modelo é aplicado aos sistemas multilíngues a fim de discutir variações na proficiência multilíngue em nível individual. No *DMM*, além de determinar as relações entre diversos fatores internos ao sistema linguístico, procuram-se apresentar previsões relacionadas ao desenvolvimento típico dessas variáveis. Focalizam-se as variações tempo-dependentes, como por exemplo a perda da língua materna em um ambiente de uso da primeira língua estrangeira. Sua interpretação, chamada sistêmico-teórica, pretende transcender abordagens tradicionais do multilinguismo, permitindo uma visão realista do fenômeno, interessada numa concepção e numa compreensão holísticas do mesmo, para as quais o dinamismo é fator fundamental. O

²⁸ Em inglês, *Dynamic Model of Multilingualism (DMM)*.

desenvolvimento das línguas, em sistemas multilíngues, é caracterizado como não-linear, reversível e complexo, sendo dependente da interação entre sistemas pré-existentes e os que estão em desenvolvimento. Herdina e Jessner (2002) deixam bem claro, em sua introdução à obra, que pretendem ir além da discussão sobre o contato entre dois sistemas linguísticos, e que consideram o bilinguismo uma das variações do multilinguismo.

Dois aspectos, em especial, demonstram a abordagem inovadora que o modelo dá ao tema do multilinguismo: em primeiro lugar, vê o falante multilíngue como um sistema psicolinguístico complexo que compreende sistemas linguísticos individuais e, conseqüentemente, aplica visões advindas da observação do desenvolvimento biológico e do comportamento de organismos vivos à pesquisa; em segundo lugar, procura criar um modelo explícito, especificando as variáveis dependentes e independentes. A iniciativa sugerida por este modelo pode ser, conforme seus desenvolvedores, comparada à abordagem ecológica ao bilinguismo, que foi iniciada por Haugen, em 1972 (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 3). A ecologia linguística ocupa-se das interações entre qualquer língua e seu ambiente, numa abordagem interdisciplinar.

Herdina e Jessner (2002) baseiam seu modelo em dois fatores entendidos como determinantes na competência multilíngue: a perda linguística gradual e a manutenção linguística. Procuram com isso, a exemplo do que se tem conseguido fazer em outras áreas científicas, combater a tendência ao reducionismo, visto que o processo de aquisição/aprendizagem de línguas caracteriza-se por uma complexidade, advinda de fatores linguísticos, sociais e individuais, que não pode ser ignorada. Ao afirmarem que um sistema multilíngue é “complexo”, os autores querem dizer que, pelas relações recursivas que acontecem entre os fatores que o sistema contém, ele acaba desenvolvendo seu próprio dinamismo, o que não deve ser confundido com um sistema “complicado”. Sua interpretação permite uma visão realista do fenômeno do multilinguismo, defendendo o fato de que um falante bilíngue é mais do que dois falantes monolíngues juntos, e integrando conhecimentos sobre a aprendizagem de línguas de diversas áreas de pesquisa. Eles acreditam que suas idéias podem ser aplicadas à área da educação multilíngue fundamentando seus objetivos, já que se propõem a oferecer um modelo linguístico que explique sua complexidade e seus problemas.

(4) Modelo da Multilinguagem²⁹

Com base na Sociolinguística, Aronin e Ó Laoire (2004) sugerem uma nova abordagem ao multilinguismo, relacionando-o não apenas às disciplinas linguísticas, mas também às disciplinas sociais, que valorizam a identidade. Defendem a dicotomia entre “multilinguismo”, que se refere à situação, e “multilinguagem”, que diz respeito aos construtos internos de um único falante. Esta situação dos construtos internos é individual, envolvendo não apenas todas as interlínguas já estudadas ou em estudo e as relações entre os sistemas linguísticos, mas também ligações e influências sociais, e grupos de referência. O termo “multilinguagem” é definido como um ecossistema no qual as diversas línguas operam e funcionam como uma entidade única.

Apesar de ser definido como a identidade linguística de um indivíduo, o termo “multilinguagem” está longe de ser considerado apenas linguístico. Aronin e Ó Laoire (2004) sugerem que estudá-la em determinados contextos culturais, e depois compará-la a outros contextos culturais deverá fornecer dados suficientes para extrapolar os limites puramente linguísticos. Este modelo, portanto, advém de uma visão de que se pode ampliar o escopo das questões multilíngues ao tomar como foco da pesquisa a “identidade”; desta forma pode-se envolver outras disciplinas, que não apenas a sociologia da língua. O termo “ecológico”, como explica Hufeisen (2003), é utilizado aqui para acentuar a importância dos contextos culturais nos quais a “multilinguagem” deve ser pesquisada, já que a Ecologia se ocupa das interações entre um organismo e seu ambiente. Ocupa-se também das consequências dessas interações, e das diversas influências a que os indivíduos estão sujeitos. Nas palavras dos criadores do modelo: “A nosso ver, é necessário basear o estudo do multilinguismo na noção de identidade, dado o fato de que a língua constitui um dos atributos que mais definem o indivíduo.”³⁰ (ARONIN & Ó LAOIRE, 2004, p. 11).

Como vemos após a exposição dos modelos teóricos multilíngues, a pesquisa em aquisição de terceira língua tem se dedicado a aspectos sociolinguísticos, psicolinguísticos e educacionais, sendo os dois últimos os que nos interessam

²⁹ Em inglês, *Model of Multilinguality*.

³⁰ *In our view, it is necessary to base the study of multilingualism on the notion of identity, given the fact that language constitutes one of the most defining attributes of the individual.*

diretamente neste trabalho. Os aspectos sociolinguísticos incluem o multilinguismo nos países europeus, onde se trata, normalmente, de um “multilinguismo com inglês” (termo atribuído a Hoffmann, 2000), e do prestígio linguístico e das atitudes com relação ao multilinguismo. A variação linguística tem sido vista, frequentemente, como um fenômeno puramente sociolinguístico, referindo-se ao fato de que falantes de uma mesma língua apresentam diferenças consideráveis em níveis fonético, sintático e lexical. A variação linguística pode, no entanto, também ser vista como intrapessoal, caracterizando um fenômeno psicolinguístico. Um exemplo de tal perspectiva acontece quando o indivíduo não dispõe de tempo ou energia suficiente para continuar o processo de aprendizagem de uma língua, e passa a perder conhecimento lingüístico, acarretando uma variação lingüística em nível individual.

Os efeitos positivos do multilinguismo no desenvolvimento cognitivo são outro fator que pode ter natureza temporária. Visto que os estudos sobre o multilinguismo e seu impacto no sistema cognitivo têm se ocupado principalmente de crianças (cf. Herdina e Jessner, p. 70), são necessárias mais pesquisas para descobrir se o impacto positivo do multilinguismo precoce também se mostra em multilíngues adultos. A complexidade dos sistemas multilíngues deve-se em parte ao número de fatores individuais, tais como a motivação, os níveis de ansiedade, a idade, que se têm identificado como cruciais no processo de aprendizagem de línguas. Tais fatores também são passíveis de mudanças em nível individual, ao longo dos processos de aprendizagem. De acordo com o DMM (HERDINA; JESSNER, 2002), o sistema multilíngue é dinâmico e passível de adaptações.

A pesquisa sobre o multilinguismo individual tem sido realizada sob óticas diversas. O desenvolvimento dos modelos teóricos apresentados neste capítulo foi embasado em teorias sociolinguísticas, psicolinguísticas, e de ensino-aprendizagem de línguas. No processo de delimitar o tema de nosso trabalho, focalizamos o multilinguismo individual, na sequência, do ponto de vista psicolinguístico.

2.5.2 A perspectiva psicolinguística

Visando investigar os processos cognitivos subjacentes ao comportamento linguístico, destacamos neste trabalho uma perspectiva psicolinguística, à qual interessam perguntas como: “1. Qual é a natureza da língua ou da gramática na

mente de uma pessoa multilíngue, e como coexistem e interagem os diferentes sistemas de conhecimento linguístico? 2. Como se adquire mais de um sistema gramatical, simultânea ou sequencialmente? 3. Como é utilizado o conhecimento de duas ou mais línguas por parte de um falante em interação bilíngue?” (WEI, 2008, p. 5).

A pesquisa em Psicolinguística concentrou-se, tradicionalmente, na aquisição da língua pela criança e no uso da língua pelo adulto, em contexto monolíngue. Com o passar do tempo, no entanto, e o reconhecimento geral de que o bilinguismo e o multilinguismo não são fenômenos excepcionais, os psicolinguistas voltaram sua atenção também ao processamento linguístico bi- e multilíngue. No Brasil, como em muitos outros países, não é raro encontrar, na área dos estudos sobre aquisição de segunda língua e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisas que discutem as relações entre a língua materna (L1) e a segunda língua, ou primeira língua estrangeira. Encontram-se poucas referências, no entanto, em estudos psicolinguísticos, ao papel de todas as línguas previamente aprendidas (L1 e L2) sobre a aprendizagem de uma seguinte (L3).

O estudo do sistema multilíngue de um ponto de vista psicolinguístico baseia-se, portanto, por um lado, nos resultados das pesquisas com indivíduos bilíngues e dos estudos em aquisição de segunda língua, mas também apresenta distinções (cf. Herdina e Jessner, 2002, p. 53). Enquanto nos aprendizes de uma segunda língua (ou primeira língua estrangeira) os dois sistemas podem influenciar um ao outro, o contato entre três ou mais sistemas linguísticos num indivíduo multilíngue pode desenvolver mais formas de interação interlinguística, e não apenas um relacionamento bidirecional, pois cada uma das línguas pode influenciar e ser influenciada por cada uma das outras, e pelo sistema multilíngue como um todo.

Interessam aos pesquisadores do multilinguismo individual, conforme Jessner (2008, p. 29), o aprendiz tri- e multilíngue; os padrões de desenvolvimento da Aquisição de Terceira Língua; a manutenção, a perda e as características da produção multilíngue, além dos seus mecanismos cognitivos subjacentes. A pesquisa do multilinguismo, sob o enfoque psicolinguístico, tem focalizado o trilinguismo precoce (QUAY, 2001; BARNES, 2006), os efeitos do bilinguismo na aprendizagem de línguas adicionais (CENOZ; VALENCIA, 1994; JORDÀ, 2005;

ŞİMŞEK, 2006;), e a influência interlinguística (CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001; TREMBLAY, 2006).

As abordagens psicolinguísticas, conforme Heller e Pavlenko (2010, p. 73) têm sido usadas para examinar a representação e o processamento de múltiplas línguas numa única mente, como uma janela que permite visualizar a arquitetura linguística geral e as relações entre língua e pensamento. No domínio da Aquisição de Terceira Língua, os estudos focalizam (cf. HUFEISEN; JESSNER, 2009, p. 116): o aprendiz multilíngue, padrões de desenvolvimento da aquisição de terceira língua, manutenção e perda linguística, e as características da produção multilíngue e seus mecanismos cognitivos subjacentes, essas áreas sendo acrescentadas nos últimos anos de outras duas: influência interlinguística e consciência de aprendizagem (em inglês, *language awareness*).

2.5.2.1 Influência interlinguística

Este termo envolve todos os efeitos, positivos e negativos, intencionais e não-intencionais, do conhecimento que um indivíduo possui de todas as suas línguas, umas sobre as outras. Tais efeitos podem ser observados na sua produção e recepção linguísticas em qualquer uma de suas línguas, assim como nos processos de aprendizagem delas. Os efeitos da influência interlinguística são, entre outros (cf. CHLOPEK, 2008, p. 149): *code switching*, ou mudança de código; superprodução ou subprodução de certos elementos linguísticos; *avoidance*, ou uma estratégia que faz com que o aprendiz evite determinadas formas de uma língua e utilize paráfrases; atrito linguístico e perda linguística.

Tradicionalmente, a interação entre as línguas tem sido vista como sendo influenciada pela língua materna. No caso de um sistema multilíngue, porém, há mais aspectos a serem considerados, pois tal interação não ocorre apenas entre a L1 e a L2, mas também entre estas e todas as outras línguas envolvidas. Essa influência pode resultar em processos como a transferência positiva e/ou negativa de unidades linguísticas, transferência de estratégias de aprendizagem, ou perda de domínio de uma língua anteriormente aprendida em virtude da recente atividade de aprendizagem de uma língua subsequente, para citar apenas alguns exemplos.

Diversos estudos mostram evidências de que a L2 desempenha um papel especial durante a aprendizagem de uma língua subsequente (CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001). Existem indícios de que um aprendiz ou usuário de uma L3 não retoma automaticamente sua L1 em atividades de produção e recepção, e sim sua L2. Esta parece assumir o papel de uma língua-fonte de elementos a serem transferidos, uma língua *default*³¹, ou de suprimento, especialmente quando o aprendiz ainda não atingiu um nível alto de proficiência na L3 (veja-se, por exemplo, WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998).

Em pesquisas realizadas especificamente com a aprendizagem de línguas de origem indo-européia como L3, os resultados mostram que os aprendizes cuja L1 não se relaciona tipologicamente com a L2 e/ou sua L3 tendem a transferir conhecimentos linguísticos e de aprendizagem de línguas de sua L2, e não de sua L1 (WEI, 2003; CENOZ, 2001; HUFEISEN, 1991). Esses resultados foram corroborados por outros estudos que investigaram aprendizes cujo repertório linguístico completo consiste de línguas indo-européias (DE ANGELIS, 2005; DE ANGELIS; SELINKER, 2001; DEWAELE, 1998).

Na pesquisa sobre as influências interlinguísticas observou-se que alguns fatores mostraram-se salientes na identificação de quais exercem mais influência sobre a aprendizagem de línguas subsequentes, e em que nível de gradação. Entre esses fatores, destacamos os seguintes seis, como explicados por Hufeisen e Jessner (2009, p. 117 – 118):

- (1) Psicotipologia³² – Fator subjetivo, referindo-se à distância percebida pelos aprendizes entre suas línguas, que, conforme as autoras supracitadas, revela-se mais influente em determinar o que será transferido de uma língua para outra do que as distâncias linguísticas reais. Esta noção foi comprovada pelo estudo realizado por De Angelis em 2005. O aprendiz desenvolve, intuitivamente, impressões próprias sobre quão fáceis ou complexas as línguas são, quanto se distanciam umas das outras, e ainda estabelece

³¹ Termo aqui utilizado como um padrão reconhecido como correto.

³² Este termo equivale à nossa tradução da palavra *psychotypology*, como cunhada por Kellerman (1977, citado por Odlin, 1989). O termo “distância psicológica”, às vezes usado nas pesquisas em português, não nos parece apropriado por referir-se, na maioria das vezes, à distância percebida entre o aprendiz e os outros falantes/usuários da língua em estudo, ou à distância cultural.

comparações com outra(s) língua(s) que já conhece, e essas percepções individuais refletem-se, no processo de aprendizagem, numa maior ou menor probabilidade de transferência entre as línguas.

- (2) Recenticidade de uso – O espaço de tempo durante o qual o aprendiz deixou de utilizar uma dada língua determinará a probabilidade desta de exercer influência sobre o uso da L3. Quanto mais próximo no tempo tiver sido seu uso, mais chances há de que ela venha a influenciar o processo de uso da língua em estudo.
- (3) Nível de proficiência na língua em estudo – Quanto maior for o nível de proficiência na língua em estudo, menor será o grau de influência da L2.
- (4) O efeito da língua estrangeira, também chamado de *foreign language effect* ou *L2 status* – Refere-se à tendência que os aprendizes de uma L3 têm de ativar a primeira língua estrangeira. Especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem de uma L3, os aprendizes tendem a ativar suas L2 em oposição às suas L1 em tarefas de produção (FERNANDES-BOËCHAT, 2000) e recepção (PEYER; KAISER; BERTHELE, 2010) na L3.
- (5) A percepção que o aprendiz tem de que o termo na L3 é correto – Nos estágios iniciais de aprendizagem de uma L3, quando o indivíduo não se sente seguro quanto ao vocabulário que deve utilizar, percebe-se com mais frequência a influência de sua L2. Jessner (2006), por exemplo, verificou que a maioria dos estudantes bilíngues (em alemão e italiano) do sul do Tirol ativavam o alemão e o italiano para suprir deficiências lexicais durante sua produção na L3, inglês.
- (6) Consciência linguística (*language awareness*) e consciência de aprendizagem de língua – Acredita-se que as vantagens cognitivas que os indivíduos bi- e multilíngues apresentam (CENOZ; VALENCIA, 1994; SAGASTA, 2003) relacionam-se a um nível elevado de consciência metalinguística, criatividade, sensibilidade para a comunicação e maior experiência de aprendizagem de

língua. Hufeisen e Jessner (2009, p. 118) definem consciência linguística como “uma sensibilidade consciente com relação às línguas e ao seu relacionamento entre si”³³, e consciência de aprendizagem de língua como “conhecimento consciente sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira e a habilidade de aplicar esse conhecimento ao processo de aprendizagem de língua estrangeira atual”³⁴. Por causa da sua experiência em aprender línguas, aprendizes usam diferentes estratégias, e com frequência um número maior delas, se comparados aos indivíduos monolíngues que estão aprendendo sua primeira língua estrangeira (JESSNER, 2006, p. 42).

Após destacar o fenômeno da influência interlinguística e os fatores que podem conduzir a ela sob uma ótica psicolinguística, tratamos agora do multilinguismo individual no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.5.3 Perspectivas educacionais

Aprender uma terceira língua na escola representa uma experiência comum a muitas crianças no mundo. É uma situação que também foi conhecida no Brasil, quando o latim, o francês, o italiano e o inglês dividiam o currículo das escolas públicas. Atualmente ofertam-se aulas de uma terceira língua estrangeira ou subsequente através dos CELEM – Centros de Línguas Estrangeiras Modernas no Estado do Paraná, e entrou em vigor a Lei nº 11.161, de 05/08/2005, que prevê a oferta do ensino de espanhol como língua estrangeira (na maioria dos casos, a segunda) em todos os currículos plenos do Ensino Médio nas escolas de Educação Básica no Brasil³⁵. Nas pesquisas sobre Aquisição de Terceira Língua e multilinguismo individual, focalizam-se entre os aspectos educacionais a complexidade da educação multilíngue (JESSNER; CENOZ, 2007) e as diferentes formas de sua execução em ambientes instrucionais.

³³ [...] a conscious sensitivity towards languages and their relationship among each other.

³⁴ [...] conscious knowledge about the foreign language learning process and the ability to apply this knowledge to the current foreign language learning process.

³⁵ Fonte: JUS BRASIL Legislação. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>>. Acesso em 06 out. 2010.

Cenoz e Genesee (1998, p. viii), ao definirem a educação multilíngue, alertam para o seguinte: “A educação multilíngue, assim como a educação bilíngue, pode assumir diferentes formas, pois está necessariamente vinculada ao contexto sociolinguístico em que acontece, e precisa levar em consideração o status e o uso relativos das línguas envolvidas”³⁶. No contexto europeu, uma das discussões que tem ganhado força é a integração das línguas ditas minoritárias, ou de migração, nos ambientes escolares, principalmente dos primeiros anos da Educação Básica (veja-se Krumm, 2005). Na última década, devido aos esforços do Conselho Europeu para promover o multilinguismo, iniciaram-se na Europa diversos projetos, estimulados pela influência do movimento da consciência linguística. O mais conhecido deles é o EuroCom³⁷, que descreveremos a seguir.

Algumas línguas são tão semelhantes entre si, que para serem funcionalmente compreendidas não necessitam de instrução. É o que nós, brasileiros, experimentamos quando nos comunicamos, informalmente, com os vizinhos da América do Sul, a chamada “semicomunicação”, possibilitada por semelhanças interlinguísticas óbvias identificadas pelos falantes das duas línguas. A valorização da utilização de todas as línguas da União Européia reflete-se no seu status oficial de entidade multilíngue, e é reforçada pelo propósito de evitar a completa hegemonia da língua inglesa nas comunicações entre os seus membros (NIES, 2005). Busca-se e promove-se, portanto, a valorização de todas as línguas, e meios para que elas se mantenham ativamente usadas em todas as formas de transações.

Com esse fim em vista, o potencial facilitador das semelhanças entre línguas vem sendo explorado na Europa a fim de promover a aprendizagem receptiva, ou o multilinguismo passivo. Línguas aparentadas que possuem também semelhanças tipológicas são ensinadas concomitantemente, valendo-se das comparações entre suas características. Essa é uma iniciativa de pesquisadores alemães, chamada projeto EuroCom, iniciada em 1998, na cidade de Hagen, pelo grupo de pesquisa em línguas românicas da Universidade de Frankfurt, que tem se aplicado

³⁶ *Multilingual education, like bilingual education, can take different forms because it is necessarily linked to the sociolinguistic context in which it takes place and has to take account of the relative status and use of the languages involved.*

³⁷ Grupo de pesquisa premiado em 1999 com o Selo Europeu para Projetos Linguísticos Inovadores, e em 2003 com o Prêmio Internacional pelo Multilinguismo no Centro para o Multilinguismo em Bolzano/Itália, por ter desenvolvido a adaptação da proposta para o italiano.

principalmente ao desenvolvimento de competências nas línguas românicas (KLEIN; STEGMANN, 2000). A proposta do EuroCom, acrônimo para Eurocompreensão, é desenvolver a compreensão de um maior número de línguas, valendo-se das relações entre as línguas de um mesmo ramo genético, sem se preocupar inicialmente com as habilidades de fala e escrita. Procura-se destacar que as línguas européias, em sua maioria, na verdade podem ser reduzidas a três ramos: românicas, germânicas e eslavas³⁸, e que quase todos os europeus participam desses grupos com uma primeira ou segunda língua. Incentiva-se, portanto, o ensino-aprendizagem, na escola, das línguas que podem servir de ponte para a aprendizagem de outras que são relacionadas a ela: o francês para as línguas românicas e o inglês para as línguas germânicas. O conhecimento mais desenvolvido dessa língua, chamada ponte, deve proporcionar a facilitação da compreensão e da aprendizagem de outras, aparentadas a ela.

Desde o lançamento da proposta, o grupo de pesquisadores envolvidos expandiu-se para doze universidades em seis países (cf. VANKÚŠOVÁ, p. 108 – 109). Os princípios do EuroComRom foram expandidos às línguas eslavas com a criação, em 2001, do grupo de pesquisa EuroComSlav, sob a direção de Lew Zybatow (MEISSNER, 2002). O terceiro grupo passou a dedicar-se às línguas germânicas através da iniciativa de Britta Hufeisen, pesquisadora da Universidade Técnica de Darmstadt, na Alemanha, que criou o grupo EuroComGerm. A língua proposta para ser utilizada como ponte nesse grupo foi inicialmente o alemão, mas com o tempo o valor da língua inglesa tem sido elevado, pelo maior número de pessoas que poderiam ser beneficiadas. Paralelamente ao projeto EuroComGerm, que se restringe ao desenvolvimento de habilidades receptivas nas diversas línguas germânicas, a pesquisadora tem trabalhado com o projeto “DaFnE”, *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, ou Alemão como língua estrangeira após o inglês. Essa proposta restringe-se à promoção apenas do ensino-aprendizagem da língua alemã, porém aproveita-se do conhecimento prévio de inglês para buscar o desenvolvimento de todas as habilidades na língua, tanto as receptivas quanto as produtivas (HUFEISEN; MARX, 2007).

De acordo com Ringbom (2007, p. 103), o principal objetivo do projeto EuroCom é produzir materiais didáticos que explorem o potencial facilitador para a

³⁸ Conforme Horst G. Klein, em *Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension*, disponível em < <http://www.eurocomresearch.net/lit/frequently.pdf>>, acessado em 06 out. 2010.

promoção da compreensão leitora que é inerente aos falantes de línguas aparentadas, porém não tão próximas que permitam sua compreensão mútua, ou seja, o desenvolvimento de uma competência linguística parcial em tantas línguas quantas possível. Já existem cursos online³⁹ e livros com CDs à disposição, e é possível agendar seminários para a apresentação e a prática da proposta. Nos cursos online intensifica-se a fundamentação construtivista e o pressuposto básico de que o aprendiz precisa valorizar seu conhecimento linguístico prévio, visto que o próprio aprendiz determina a velocidade com que realiza os procedimentos, dependendo do que já conhece.

Na proposta didática do projeto Eurocom, os aprendizes recebem um treinamento em estratégias, identificando e utilizando como auxiliares bases de transferência, e são auxiliados no processo pelo que se tem chamado de “sete passadores”. A tradução pode nos parecer um pouco estranha, mas foi como os colegas portugueses decidiram nomear o que se chama em inglês de “seven sieves” e no alemão de “sieben Siebe”. No português brasileiro cremos que mais apropriado do que “sete peneiras”, seria chamá-lo de “sete passos”. Trata-se da apresentação sistemática de correspondências linguísticas e do estímulo à inferenciação, que foram desenvolvidos na Universidade de Frankfurt para o ensino-aprendizagem concomitante de várias línguas românicas, e depois de dez anos de pesquisa empírica, adaptados para dez línguas (KLEIN; STEGMANN, 2000).

O interesse dos criadores dessa proposta obviamente se limita a oferecer um primeiro passo na abordagem da(s) língua(s) a ser(em) aprendida(s), mas um que incentive o aprendiz a, consciente e autonomamente, ser capaz de estender essa prática ao longo do tempo, e familiarizar-se cada vez mais com outras línguas, com a segurança de que haverá bastante dela que lhe será compreensível. Os sete passos apresentados por Klein e Stegmann (*op. cit.*) são os seguintes:

(1)Vocabulário internacional: Através do foco em internacionalismos, além da observação, pelo aprendiz, de que a(s) língua(s) que já conhece os contém em abundância, é possível levantar, num texto, informações gerais que conduzem às primeiras hipóteses que o leitor forma a respeito do seu conteúdo. Essa estratégia baseia-se no vocabulário comum, não necessariamente idêntico na grafia e na

³⁹ <http://www.eurocomprehension.info/>

pronúncia, entre as línguas, como por exemplo a palavra “revolução”, encontrando-se em outras línguas, românicas ou não, formas semelhantes com o mesmo significado: *révolution* em francês, *revolución* em espanhol, *rivoluzione* em italiano, *revoluție*, em romeno, *revolució* em catalão, *revolution* em inglês, *Revolution* em alemão.

Esse primeiro passo faz com que o aprendiz reconheça termos que lhe são familiares, motivando-o para a continuação do processo. Conforme dados da página oficial do EurocomCenter na internet⁴⁰, um indivíduo adulto dispõe de cerca de 5000 dessas palavras, sendo capaz de reconhecê-las em outras línguas sem muito esforço.

(2) Vocabulário pan-românico: Neste segundo passo o vocabulário em foco fica mais restrito, voltado apenas e diretamente aos termos que as línguas românicas possuem em comum. Ele mostra como o conhecimento de uma única língua românica se apresenta como uma porta para as outras. Cerca de 500 palavras do passado comum das línguas latinas permanece atualmente como parte do vocabulário elementar da maioria das línguas românicas. Para as línguas germânicas, este passo torna-se ainda mais importante, pois o vocabulário pangermânico coincide menos com o internacional.

(3) Correspondências sonoras: A partir deste terceiro passo, utilizam-se de forma mais exaustiva e estratégica as semelhanças lexicais. São colocadas à disposição do aprendiz as fórmulas possíveis de correspondências sonoras, para que seja possível familiarizar-se também com os termos que sofreram alterações. Ao aprender que ao francês *nuit* equivalem o espanhol *noche* e o italiano *notte*, pode-se deduzir que ao francês *lait* equivalem o espanhol *leche* e o italiano *latte*, por exemplo. Conhecendo algumas mudanças históricas é possível reconhecer os parentescos e conseqüentemente os sentidos.

(4) Grafia e pronúncia: Apesar das línguas românicas utilizarem a mesma grafia para a maioria dos sons, algumas formas são diversas, e dificultam o reconhecimento das

⁴⁰ Disponível em
<http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=2&datei=sieben.htm>, acessado em 06 out. 2010.

semelhanças de sentido. O sistema EuroCom procura tornar essas diferenças visíveis sistematicamente, mostrando a lógica das convenções ortográficas de cada língua, desta forma buscando minimizar as dificuldades de reconhecimento. O aprendiz dirige sua atenção a alguns poucos fenômenos, e paralelamente são esclarecidas algumas convenções de pronúncia, revelando-se que algumas palavras escritas de maneira diferente têm pronúncias semelhantes.

(5)Estruturas sintáticas: Neste passo o professor / instrutor aproveita-se do fato de que os nove tipos de orações são estruturalmente idênticos em todas as línguas românicas. O conhecimento dessa informação ajuda a localizar as posições de artigos, substantivos, adjetivos, verbos e conjunções. Mesmo em muitas orações subordinadas pode-se compreender o posicionamento das palavras. Tendo como pano de fundo essa grande semelhança sintática, podem-se isolar mais facilmente as especificidades de cada língua, e torná-las compreensíveis com observações breves.

(6)Morfossintaxe: Os elementos morfossintáticos pertencem aos mais frequentes num texto. Neste sexto passo, as fórmulas básicas da morfossintaxe são disponibilizadas aos aprendizes, através das quais se chega ao denominador comum de termos gramaticais ou terminações de palavras diferentes. Pergunta-se, por exemplo: “Como se reconhece a primeira pessoa do plural dos verbos românicos?”

(7)Afixos: As listas de prefixos e sufixos permitem deduzir o sentido de palavras formadas por justaposição, ao serem separados das raízes. Um pequeno número de afixos latinos e gregos guardados na memória permitem a dedução do significado de muitas palavras.

O procedimento, portanto, ocorre numa espécie de filtragem, que vai do foco nas características presentes no maior número das línguas de uma mesma família até àquelas que existem numa única língua. Acredita-se que é possível, através desse procedimento, aumentar drasticamente o número de pessoas que sejam capazes de ler em línguas aparentadas àquela(s) que já conhecem.

A proposta EuroCom ilustra aqui as iniciativas que procuram responder às necessidades sociais europeias, utilizando como primeiro passo a competência leitora dentro dos ramos linguísticos. Diversos outros projetos estão sendo financiados pela Comissão Europeia e outras instituições, principalmente visando desenvolver a consciência linguística (JESSNER, 2006, p. 146 – 147). Tais propostas apresentam-se como complementos ao ensino de línguas oferecido nas escolas, porém não como seus substitutos, promovendo a possibilidade de uma reforma, e principalmente do repensar, que é sempre necessário.

Síntese e conclusão

Neste capítulo objetivamos apresentar e problematizar os conceitos que norteiam nossa discussão relativa ao multilinguismo individual, em que o apresentamos claramente como positivo e como um importante recurso a ser incentivado e utilizado. Ideal da política linguística europeia (PARLAMENTO EUROPEU, 2009), desenvolvem-se com ele há cerca de uma década esperanças de mobilidade profissional e comercial, de tolerância cultural, e de manutenção da pluralidade cultural e linguística. No Brasil encontra também cada vez maior impulso o debate sobre a valorização da multiplicidade linguística, que se traduz em iniciativas de pesquisa, como a do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (RODRIGUES, 2005), e em atitudes políticas, como a obrigatoriedade da oferta de ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Esperamos que as consequências desse incentivo reflitam-se, individual e socialmente, em maior flexibilidade e valorização de aspectos culturais e identitários, contribuindo para o diálogo e para a dinamicidade na sociedade.

A promoção de um multilinguismo individual que visa objetivos muito amplos não corresponde mais a uma visão maximalista de tal condição, como sinônimo da capacidade individual de domínio, em níveis avançados, de duas ou mais línguas. Nossa experiência pessoal como multilíngues confirma a preocupação dos linguistas em desmistificar esse conceito. A comparação de um multilíngue com monolíngues nativos de cada uma das suas línguas, e a extensão dessa comparação aos objetivos de ensino de línguas estrangeiras, criam distâncias que desincentivam e inviabilizam que um grande número de pessoas tenha acesso aos seus benefícios. A essa preocupação deve-se o cuidado que temos em destacar quão normal e

importante é a variedade: do que se entende por língua, dos níveis de proficiência, do que se pretende com o domínio de cada língua.

O desenvolvimento da pesquisa acerca do multilinguismo individual vem sendo fortalecido por iniciativas cuja motivação não é apenas linguística ou acadêmica, que vislumbram mudanças sociais, políticas e culturais. Por mais fascinantes e relevantes que nos pareçam essas perspectivas, porém, a partir de agora fogem ao escopo de nosso trabalho. No próximo capítulo trataremos especificamente do léxico mental, ou de como o cérebro dos indivíduos multilíngues processa, armazena, organiza e recupera palavras nas suas diversas línguas.

3 O LÉXICO MENTAL MULTILÍNGUE

No capítulo anterior, tratamos do tema do multilinguismo individual, apresentando-o sob as perspectivas social e psicolinguística. Neste terceiro capítulo voltamos nossa atenção ao léxico mental, em especial dos indivíduos multilíngues. Exploraremos o que a pesquisa nos fornece de informações sobre a estrutura do sistema de armazenamento lexical, e as formas pelas quais esse sistema é acessado.

Como observou Tufekovic (2008, p. 191), não existe um método através do qual o léxico mental pode ser diretamente investigado. Ao invés disso, procuram-se extrair, com o auxílio de experimentos, informações e explicações indiretas sobre as formas de armazenamento. Também nesta tese serão, portanto, discutidas possibilidades com base nos dados coletados. Para evitar o risco da interpretação dos dados tornar-se mera especulação, no entanto, apresentamos neste capítulo a base teórica para nossa análise, que envolve a pesquisa atual sobre o léxico mental, focalizando o indivíduo multilíngue.

Trataremos inicialmente de conceituar o léxico mental e as palavras. Em seguida apresentaremos as tendências das pesquisas sobre o léxico mental, avançando especificamente à consideração dos indivíduos bilíngues e multilíngues. Seleccionamos também alguns modelos teóricos do léxico mental, que constituem tentativas de explicar seu funcionamento. Finalmente, tecemos algumas considerações finais sobre o fenômeno da transferência linguística, e como ele procura ser explicado, especificamente na aprendizagem de L3, pelo modelo parasítico de Hall e Ecke (2003).

3.1 O LÉXICO MENTAL E AS PALAVRAS

Primeiramente, queremos nos ater ao termo “léxico mental”, como é compreendido neste trabalho, e a como a Psicolinguística se ocupa dele. A palavra léxico deriva do grego *lexikón*, livro, e do latim *lexis*, palavra (MISKE, 2005, p. 3), e designa ora um livro que contém uma lista de palavras e suas definições, ora o vocabulário de uma língua, de um indivíduo, ou de uma disciplina (NEEF; VATER, 2006, p. 28). Bermúdez (2010, p. xvii) vê a Ciência Cognitiva como “o

empreendimento de tentar fazer sentido do fenômeno natural extremamente complexo da mente humana⁴¹, e nesse empreendimento toma parte a Psicolinguística, buscando compreender a estrutura e o funcionamento do sistema cognitivo responsável pela linguagem. A Psicolinguística é entendida como parte da Ciência Cognitiva, definida por Lakoff (1987, p. xi) como “um novo campo que reúne o que se conhece sobre a mente a partir de muitas disciplinas acadêmicas: psicologia, linguística, antropologia, filosofia e ciência computacional”⁴², o que faz dela um estudo interdisciplinar da mente. Na Psicolinguística, o termo “léxico mental” designa o acervo mental de palavras do usuário de línguas naturais. O termo busca ilustrar o mecanismo de armazenamento e de organização das palavras no cérebro humano, como uma base de dados que cada usuário leva consigo. O léxico mental, também chamado de léxico interno e memória semântica, é um termo utilizado, portanto, para identificar a forma como o cérebro humano organiza o vocabulário e os significados das palavras, cujo número pode, num indivíduo adulto, chegar a cinquenta mil (cf. PIETRARÓIA, 2001, p. 121).

Sabemos intuitivamente o que é uma palavra, mas não é fácil defini-la. Mesmo entre os especialistas no estudo da linguagem e das línguas, uma definição simples do conceito não se encontra, pois esta dependerá do que se está focalizando: sua representação, os pensamentos que expressa, ou critérios puramente formais. Basílio (2004, p. 16), por exemplo, acredita que “temos, portanto, um problema permanente em relação ao conceito de palavra”. Partimos, então, da consideração de que a noção de palavra é um conceito teórico que pode ser substituído por outros conceitos formais, como “morfema” e “lexema”, dependendo da análise científica que se faça da língua.

Jackson e Amvela (2004, p. 48 e 49) apresentam três tipos de definição de palavra: (a) O primeiro baseia-se em tradições da escrita, que separam as sequências de letras ou caracteres por espaços. Uma sequência como “com todas as letras” conta, conforme essa definição, com quatro palavras, levando-se em conta os espaços que as separam. Uma definição como essa não pode ser considerada

⁴¹ *Cognitive Science is the enterprise of trying to make sense of this [the human mind] most complex and baffling natural phenomenon.*

⁴² *Cognitive Science is a new field that brings together what is known about the mind from many academic disciplines: psychology, linguistics, anthropology, philosophy, and computer science.*

inteiramente satisfatória porque, funcionalmente, os espaços não têm todos o mesmo valor; a sequência “todas as letras”, apesar de representada por três palavras, constitui também uma única unidade semântica, enquanto que tal unidade não existe para o grupo “com todas as”; (b) O segundo tipo de definição considera como critério essencial a unidade indivisível de pensamento. Nesta definição confrontamo-nos com o problema de sua delimitação, e os autores oferecem três alternativas possíveis: (1) a palavra representada na escrita equivale a uma unidade de pensamento ou uma unidade psicológica, comumente exemplificada por substantivos, adjetivos e verbos; (2) a mesma palavra constitui duas unidades de pensamento. Por exemplo, em “ativamente” identificamos ao mesmo tempo as unidades do adjetivo “ativo” e do sufixo “-mente”; (3) a unidade psicológica excede o limite da unidade grafológica e se espalha sobre diversas palavras; a unidade real é uma unidade mais complexa, da qual a palavra é apenas um elemento. Exemplos são expressões como: “de repente”, ou “como sempre”; (c) O terceiro tipo de definição de palavra é baseado em critérios puramente formais.

Bloomfield (1935) é considerado o primeiro a sugerir uma definição formal de palavra, contrastando-a com outras unidades significativas: o morfema e o sintagma. Na sugestão de Bloomfield, uma palavra é vista como uma forma que pode ocorrer isoladamente, não podendo, no entanto, ser separada em elementos que ocorrem todos também isoladamente e com sentido. Essa definição é compatível com o que se conhece por “palavra semântica”, caracterizada como a expressão básica da semântica formal, mas que exclui sua forma fonológica. A utilização de critérios formais também permite que a palavra seja definida dos pontos de vista fonológico, lexical e gramatical.

A definição do que seja uma palavra complica-se um pouco mais quando relacionamos duas ou mais línguas. Um exemplo são alguns vocábulos alemães, que como Mark Twain (2002, p. 306) divertidamente observou, “são tão longos que possuem uma perspectiva”, e ao invés de palavras são na verdade “procissões alfabéticas”. Um dos “espécimes” coletados por Twain é *Generalstaatsverordnetenversammlungen*. O equivalente traduzido para o português, “assembleias gerais convocadas pelo governo”, deixa de ser uma

palavra, mesmo que o sentido daquela uma palavra alemã só possa ser traduzido pelos cinco vocábulos em conjunto?

Packard (2000, p. 13), envolvido com o estudo da morfologia da língua chinesa, sugere a noção de palavra psicolinguística, um conceito definido com relação ao processamento da linguagem humana, e que se refere à realidade psicológica do construto linguístico “palavra” num determinado ponto do processamento. O autor apresenta a palavra psicolinguística como

uma porção de língua aproximadamente no mesmo nível de palavra da análise linguística, que é (embora talvez não conscientemente) saliente e altamente relevante para o funcionamento do processador linguístico, mas não necessariamente se iguala consistentemente a nenhuma das noções de *palavra* definidas em termos tradicionalmente linguísticos: é uma concepção de ‘palavra’ como descrita em confrontação com o funcionamento do processador linguístico.⁴³

Esse construto é apresentado como uma compilação de conhecimentos fonológicos / prosódicos, semânticos, morfológicos e sintáticos, com as relativas proporções de tal conhecimento sendo dependente, em cada ponto do tempo de processamento, das exigências da tarefa linguística ou do estado do processador linguístico. Essa é uma concepção interessante por valorizar a flexibilidade com que a quantidade de informação e a ativação de diferentes conhecimentos podem ser relacionados aos termos da língua, conforme o que estiver sendo exigido do usuário em um dado momento. Em alguns contextos, por exemplo, a palavra psicolinguística teria uma identidade fonológica, e em outros uma identidade semântica.

Ao longo desta tese, entendemos que a organização do léxico é baseada nas relações entre as palavras, entendidas como as menores unidades significativas de uma língua. Portanto, o léxico mental não armazena apenas as palavras como itens, mas também as informações relacionadas a elas, ou informação semântica. Armazena também informações sintáticas, pois nos diz como as palavras podem ser combinadas para formar sentenças.

Aitchison (2003, p. 4 - 5) compara o estoque de palavras na mente humana a planetas, que parecem, ao olho destreinado, vagar aleatoriamente pelo céu noturno,

⁴³ [...] *a portion of language at roughly the ‘word’ level of linguistic analysis that is (albeit perhaps not consciously) salient and highly relevant to the operation of the language processor, but does not necessarily match up consistently with any of the notions of ‘word’ defined in traditional linguistic terms: it is a conception of ‘word’ as described vis-à-vis the operation of the language processor.*

quando de fato seus movimentos são regidos por leis naturais que não são óbvias ao olho nu. Depreende-se que o léxico mental possui uma organização por dois motivos principais: o número de palavras existentes é enorme, e elas podem ser retomadas rapidamente.

O número de palavras que uma pessoa conhece é uma questão controversa, primeiramente porque a definição de “palavra”, como já vimos, também o é. Outra dificuldade consiste em encontrar um procedimento confiável para acessar o conhecimento vocabular. Aitchison (*op. cit.*) aponta Seashore e Eckerson (1940) como precursores de um método utilizado para medir o tamanho do vocabulário dos seres humanos. Eles utilizaram a edição de 1937 do *New Standard Dictionary of the English Language*, que contém aproximadamente 450.000 entradas, e identificaram cada uma delas como uma palavra. Após reduzir esse número a 370.000 eliminando sentidos alternativos, e separar as palavras básicas das derivadas, selecionaram uma lista de 1.320 palavras para o seu estudo. Nele testaram os conhecimentos vocabulares de centenas de estudantes em nível universitário, que deveriam demonstrar sua capacidade de definir as palavras e de utilizá-las em frases ilustrativas. Através de seus resultados chegou-se à conclusão de que o estudante universitário em geral conhece aproximadamente 58.000 palavras básicas comuns, 1.700 palavras básicas raras, e 96.000 palavras derivadas ou compostas.

Na metodologia de Seashore e Eckerson foram apontadas falhas, porém Aitchison (2003, p. 6) afirma que apesar dos problemas metodológicos que se apresentam, a auto-avaliação de uma amostra de dicionário mostrou ser a melhor maneira de se estimar o tamanho do vocabulário, principalmente porque permite que um grande número de palavras seja revisto. A autora conclui que o número de palavras que um adulto instruído, falante nativo de inglês, conhece e pode potencialmente utilizar fica provavelmente acima de 50.000, podendo ser muito maior.

A competência numa língua, no entanto, não pode ser medida apenas pelo número de palavras conhecidas. Ferreira Júnior (2005, p. 241) alerta para o fato de que é necessário entender o léxico como um sistema, considerando além do tamanho do seu vocabulário também o seu nível de profundidade. As associações

entre as palavras constituem conexões, que para Meara (1996) são o que distingue um verdadeiro léxico mental de uma lista de palavras.

O segundo motivo principal por que se acredita que nosso léxico mental é sistematicamente organizado é a rapidez com que conseguimos retomá-las, ou lembrar delas. Conforme Aitchison (2003, p. 8), o padrão de velocidade da fala normal inclui seis sílabas por segundo, tempo em que se formam três ou mais palavras. Outra atividade que desenvolvemos com notável velocidade é a detecção de palavras que não existem, ou *non-words*. Aitchison (*op. cit.*) afirma que uma pessoa é capaz de rejeitar uma sequência sonora que não equivale a uma palavra em cerca de meio segundo. Além disso, o léxico mental é acessado em todo ato de comunicação linguística; precisamos encontrar a palavra que denota o sentido que queremos expressar, ou o significado da palavra que lemos ou ouvimos.

Essas tarefas básicas são imensamente facilitadas se o léxico mental for organizado de alguma maneira. Estudos com *priming* (exposição a um estímulo) demonstram que as palavras são ligadas umas às outras em várias dimensões. Algumas dimensões são estudadas por disciplinas linguísticas (fonológica, semântica, sintática), e outras, por outras disciplinas (emocional, social, contexto-interacional). Quando uma palavra é ativada, outras palavras semelhantes a ela na forma (GOLDINGER; LUCI; PISONI, 1989; LUCI; PISONI; GOLDINGER, 1990), no significado (MEYER; SCHEVANELDT, 1971), na sintaxe (SERENO, 1991), na ortografia (SEGUI; GRAINGER, 1990), no conteúdo emocional (WURM *et al.*, 2003), e potencialmente em outras áreas, também são ativadas, sugerindo que o léxico mental é complexo e altamente interconectado.

3.2 O FUNCIONAMENTO DO LÉXICO MENTAL

Ao longo do tempo em que se tem pesquisado sobre o léxico mental, na tentativa de compreender e expressar melhor suas características, usam-se metáforas que o comparam a sistemas familiares de armazenamento de informações. O léxico mental tem sido comparado a um dicionário, uma enciclopédia, uma biblioteca, ou a um computador.

Velasco (2003, p. 111) alerta que a perspectiva psicolinguística coloca seriamente em dúvida que a organização do léxico mental se equipare à de um

dicionário. Conforme o autor, Aitchison (1987, p. 9) apresenta diversos aspectos nos quais os modos de organização diferem, não apenas formalmente, como na ordenação alfabética. Uma das principais diferenças está na quantidade de informações sobre uma unidade lexical. O léxico mental contém muito mais informações do que o que se pode apresentar em um dicionário, pois de maneira subjetiva os falantes associam uma grande quantidade de informações a cada palavra, e essas não podem refletir-se num dicionário. Outra diferença é que um dicionário é necessariamente estático, limitado, e fadado à desatualização, enquanto que o léxico mental sugere uma organização mais complexa e mais eficiente. O conteúdo do léxico mental não é fixo, pois trata-se de um sistema ativo que se encontra em constante mudança, conforme se aprendem e criam palavras, ou se recebem novas informações a respeito de palavras já conhecidas, e isto é incorporado à rede existente. Além disso, apesar da possibilidade do léxico mental ser parcialmente organizado de acordo com sons iniciais, a ordem de seus itens não é estritamente alfabética, como num dicionário. A única semelhança que parece existir entre eles é o fato de conterem um grande número de itens que são definidos linguisticamente.

Peterwagner (2005, p. 184) sugere que o léxico mental é melhor comparável a uma enciclopédia do que a um dicionário porque aquela acumula mais do que o conhecimento lexical deste. Seus itens lexicais incluem ligações com outros tipos de conhecimento, como o histórico e o social. A metáfora da biblioteca tenta capturar a atualização constante do insumo e o reservatório teórico ilimitado, e tudo isso debaixo do controle de catalogadores, que possuem acesso rápido aos livros de que se necessita. A metáfora do computador sugere a habilidade de processamento rápido, armazenamento complexo com uma miríade de referências cruzadas, e recuperação virtualmente instantânea. O computador também nos dá a idéia de insumo dinâmico, de estar constantemente auto-atualizando-se e reordenando os seus dados, algo que acontece muito vagarosamente em dicionários e enciclopédias. De todas essas tentativas de descrição do nosso depósito mental, depreende-se que são meramente ilustrativas em sua contribuição, e que o estudo do léxico mental não pode ser simplificado a uma delas isoladamente, pois nenhuma abrange toda a sua complexidade.

3.2.1 Organização do léxico

Vimos que o léxico mental tem sido comparado com diversos tipos de coleções de itens, como dicionários e bibliotecas. Essas teorizações, consideradas tradicionais, com o passar do tempo e o avanço das pesquisas cedem progressivamente espaço para noções mais dinâmicas sobre a forma como as informações lexicais se organizam na mente humana. A metáfora do dicionário, por exemplo, leva-nos a ver as palavras como símbolos alheios a um contexto e representações estáticas, e essa visão orienta a explicação do funcionamento do léxico mental de forma mecânica. Estabelecem-se processos que ativam, inibem e combinam essas representações como componentes inalteráveis, que não se encontram sujeitos à ação do tempo e suas mudanças, ou às condições contextuais.

Turvey e Moreno (2006, p. 8) explicam que a perspectiva mecânica da natureza que orientava a pesquisa no século XIX demandava o estabelecimento de uma substância, que torna o objeto de pesquisa o que ele é, e lhe impõe sua natureza essencial. Os autores também alertam que os esforços que se fazem atualmente para fundamentar o léxico mental no sistema nervoso central, e que diferentes classes de palavras e de operações estão ligadas a diferentes localizações no cérebro refletem, ainda, essa “ontologia da substância”. A resposta à proliferação dessa visão tem se dado de forma a valorizar a *complexidade* e a *dependência do contexto*, que se identificam nas propriedades e funções dos sistemas naturais. Atualmente, portanto, entende-se a organização do léxico mental principalmente como uma rede de elementos interconectados, com processamento de distribuição paralela. A seguir apresentamos resumidamente as ideias sugeridas por alguns pesquisadores a fim de valorizar esses aspectos na teorização da organização do nosso léxico mental.

Meara (1996), numa visão sistêmica, sugere que é o grau de estruturação lexical que permite o estabelecimento, de forma rápida e eficaz, de conexões entre as diferentes partes do léxico; e desse grau de estruturação depende o desempenho linguístico do indivíduo.

Elman (2004), numa visão conexionista ainda mais dinâmica e funcional, afirma que o conceito tradicional de léxico mental nos leva a crer que palavras são coisas que contêm significados fixos armazenados em nossa memória de longo

prazo, e defende a noção de que na verdade as palavras carregam pistas, ou dicas, para os significados. Estes constituem configurações, ou estados mentais específicos. De acordo com essa idéia, como resumiu Ferreira Júnior (2005, p. 242), “palavras equivaleriam a estímulos sensoriais que atuam em nossos estados mentais, determinando, assim, o tipo de significado instanciado”. Os significados encontram-se num espaço multidimensional, e sua emergência é consequência de sua localização específica nesse espaço, dependendo do contexto (Elman, 2004, p. 304).

Turvey e Moreno (2006) inspiraram-se no processo químico de autocatálise para propor outra metáfora ao funcionamento do léxico mental, envolvendo auto-organização e autorregulação. Nesse processo, componentes microscópicos muito diferentes manifestam os mesmos padrões macroscópicos. E no percurso de sua auto-construção, os componentes se alteram e se combinam. Conforme os autores, o descobridor da reação Belousov – Zhabotinsky (B-Z), que mostra a formação e degradação repetitivas de padrões numa mistura de produtos químicos orgânicos e inorgânicos, em meados do século XX, não pode publicá-la porque seus contemporâneos a consideravam impossível, visto que não se poderia aceitar que a própria matéria se formasse, ou se tornasse complexa. A difusão, combinada a uma sequência de reações, teria que conduzir à homogeneidade. Já as categorias do léxico se alteram, como quando substantivos se transformam em verbos, ou podem ser funcionalmente distintas mas mesmo assim interligadas. Libben (2008, p. 151) também concorda que é melhor conceituar o léxico mental como um repositório de conhecimento que constitui a habilidade de atividade lexical, ao invés de como um depósito de conhecimento passivo.

De Bot e Lowie (, p. 117) argumentam que, apesar de todos os pesquisadores que trabalham com o léxico mental concordarem que o conhecimento vocabular e as representações das palavras são afetados pelo uso, a forma com que se lida com os itens lexicais geralmente assume uma representação que é invariável. Os autores sustentam que a ativação de itens lexicais seja relacionada a vínculos dinâmicos, que variam ao longo do tempo.

3.2.2 Armazenamento lexical

A questão de como o significado linguístico é armazenado e processado no léxico mental também é muito discutida. Os pesquisadores parecem concordar que a forma do armazenamento das palavras afeta o seu acesso posterior, e também que as palavras não são armazenadas independentemente, mas são estabelecidas ligações entre elas e outras palavras (FIELD, 2003, p. 15). No léxico mental, algumas ligações entre palavras são mais fortes do que outras. Os modelos conexionistas sugerem que o que torna uma conexão mais forte é a sua maior frequência de uso. Essa noção explica, por exemplo, por que as palavras de uso mais frequente são mais rapidamente lembradas, e por que algumas palavras são lembradas juntamente com outras.

Testes de associação de palavras fornecem evidências sobre quais tipos de palavras são mais proximamente ligadas umas às outras na mente. Nesses testes solicita-se a um indivíduo que diga a primeira palavra que lhe vem à mente quando se lhe apresenta um estímulo. Uma das conclusões a que se tem chegado é que, com o aumento da maturidade e da proficiência numa L1, as palavras parecem organizar-se mais e mais pelo significado, e não tanto pela forma (RINGBOM, 2007, p. 27). No caso de aprendizes de língua estrangeira detectaram-se diferenças. Eles não respondem aos estímulos da mesma forma que os falantes nativos, mas mostram semelhanças com as crianças nativas. São frequentemente influenciados pela forma ortográfica ou fonológica do estímulo, e apresentam mais variação de indivíduo para indivíduo.

Detges (2010) identifica duas posições opostas com relação ao armazenamento lexical, a *monosseμία* e a *polissemia*. De acordo com a visão monossêmica, o significado de um dado item linguístico não é diretamente observável, sendo que o que se observa na comunicação real são os efeitos superficiais do contexto. Por essa hipótese, todos esses efeitos derivam de um único significado subjacente invariável, concebido como um conjunto de características altamente abstratas. Ao ser utilizado na comunicação, esse significado básico é enriquecido pela informação contextual e enciclopédica, produzindo assim o efeito observável. Como o componente semântico é reduzido ao mínimo, os modelos monossêmicos são econômicos, mas essa abordagem não envolve a natureza

computacional, ou conexionista, das operações desenvolvidas. A hipótese alternativa polissêmica, por outro lado, parte do princípio de que os itens linguísticos geralmente possuem mais de um significado. Esses significados, conseqüentemente, são menos abstratos do que os invariáveis do modelo monossêmico, e encontram-se muito mais próximos dos efeitos superficiais observáveis. Os significados, apesar de serem vistos como unidades estáveis, não são pré-acondicionados, podendo ser contextualmente enriquecidos.

Para Field (2003, p. 14), duas coisas são extremamente importantes no que concerne o armazenamento lexical: (1) A área do significado envolvida por uma palavra é grandemente influenciada pela existência de outras palavras próximas a ela. Para sabermos como usar uma palavra, precisamos reconhecer a existência de alternativas a ela, para entendermos os limites de abrangência do seu significado. Disso conclui-se que existem ligações muito próximas entre as palavras que se encontram numa determinada área de significado. Para usar as palavras de ilustração do autor, “nenhuma palavra é uma ilha”. (2) A área do significado que associamos a uma palavra depende muito da forma como categorizamos o mundo à nossa volta. As categorias que formamos, como quando comparamos o funcionamento do mesmo verbo em línguas diferentes, e como essas categorias se estabelecem ao aprendermos cada língua, assumem um papel de muita importância na forma como armazenamos nosso conhecimento lexical.

3.2.3 Recuperação de palavras

Assim se chama o processo de estabelecer contato com as palavras no léxico mental, que acontece quase que instantaneamente. Nós somos capazes de reconhecer palavras assim que as vemos ou ouvimos. Durante a leitura, chama-se acesso lexical a fase de identificação, em que se destaca um conjunto de candidatos correspondentes ao estímulo visual. O acesso lexical é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo a estrutura fonológica da palavra, sua categoria sintática, e sua estrutura morfológica, bem como a frequência com que ocorre, a presença de outras palavras semanticamente relacionadas, e a existência de sentidos alternativos. A versão mais aceita de um processo que explique o acesso lexical, conforme Pieratróia (2001, p. 121), é a da decodificação grafonêmica, “que consiste em transformar o código grafêmico da palavra em seu código fonológico por

meio de regras de transcodificação”. Destacam-se durante a fase do reconhecimento lexical o aspecto fonológico e o contexto linguístico. Em seguida vem a fase da atribuição de sentido, quando apenas um desses candidatos é escolhido. Esse reconhecimento lexical acontece com extrema rapidez e eficácia, de forma automatizada.

A busca por palavras que conhecemos pode revelar-se fornecedora de informações valiosas sobre o léxico mental, de acordo com Aitchison (2003, p. 17). Como ilustração disso, a autora cita o psicólogo William James: “Buscamos, em nossa memória, uma idéia esquecida da mesma maneira como vistoriamos nossa casa procurando por um objeto perdido. Em ambos os casos inspecionamos as prováveis vizinhanças do que buscamos”⁴⁴. Os estágios intermediários dessa busca fornecem as pistas para compreender a organização da área total. Aitchison alerta, no entanto, para que não se leve a idéia de “vizinhança” muito ao pé-da-letra, pois palavras que parecem estar intimamente relacionadas tanto podem estar armazenadas próximas umas às outras como podem estar armazenadas mais distantes, porém possuir ligações fortes entre si.

Diversos estudos comprovam que as palavras que ocorrem com maior frequência são acessadas mais fácil e rapidamente (vejam-se, por exemplo, POLLATSEK *et al.*, 2000; WILLIAMS; MORRIS, 2004). Numa perspectiva cognitiva, elas podem ser aprendidas e utilizadas com domínio anteriormente às palavras que não são tão frequentes. Por esse motivo o Dicionário de Inglês Contemporâneo da editora Longman utiliza 2000 palavras dos vocabulários considerados central e básico para definir todas as palavras principais, ou *headwords* (Shen, 2010, p. 4). Com relação ao reconhecimento, não há dúvidas de que as palavras com alta frequência de uso são identificadas mais rápida e corretamente ao serem lidas ou ouvidas (KELLOGG, 2003, p. 328). Esse efeito é considerado uma evidência de que os sistemas envolvidos no processamento linguístico respondem às propriedades estatísticas básicas da experiência linguística de um indivíduo.

Os primeiros modelos psicolinguísticos viam a recuperação lexical como um procedimento ativo de busca e combinação, com a seguinte sequência de eventos:

⁴⁴ *We make search in our memory for a forgotten idea, just as we rummage our house for a lost object. In both cases we visit what seems to be the probable neighbourhood of that which we miss.*

primeiramente identificavam-se os alvos fonológicos, e então buscava-se no léxico uma combinação para o insumo sensorial. Nesse processo, os termos de uso mais frequente seriam examinados antes (INGRAM, 2007, p. 141). Os modelos conexionistas, nos quais grande parte da pesquisa sobre o léxico mental se baseia atualmente, em contrapartida, fundamentam-se em noções de propagação de ativação, inibição e competição entre unidades. O fenômeno chamado de propagação de ativação (*spreading activation*) contribui para evidenciar as ligações associativas entre as palavras. A ativação que acontece por meio de um estímulo percorre as conexões que ligam as palavras na mente, revelando palavras que se encontram próximas. Acredita-se que a propagação de ativação explique o efeito *priming*, ou pré-ativação da atenção, amplamente utilizado em experimentos psicolinguísticos. Tendo em vista a velocidade com que se dá o processo de recuperação de palavras, o debate científico conduziu a um consenso de que um processamento paralelo acontece em todos os níveis da percepção, algo que os modelos mais antigos, modulares, não poderiam explicar.

No caso de indivíduos bilíngues, existem duas visões contrastantes no que diz respeito ao reconhecimento de palavras (cf. DIJKSTRA, 2003, p. 132 – 133): a visão do *acesso seletivo* prevê que apenas candidatos lexicais da língua relevante para a tarefa que se está executando é que são ativados; já pela visão do *acesso não-seletivo* candidatos de ambas as línguas se tornam ativos. Dijkstra argumenta que atualmente a maioria dos pesquisadores apóia a idéia da não-seletividade durante o reconhecimento lexical. Em seu estudo, Dijkstra (2009) também encontrou evidências de que os indivíduos bilíngues são muito limitados no controle que podem exercer sobre a ativação de suas duas línguas, e que o pertencimento de uma palavra a uma ou outra língua é uma informação que é detectada mais lentamente, e portanto auxilia pouco no momento da seleção lexical.

Nossa pesquisa está inserida no âmbito da Psicolinguística, disciplina que procura elucidar os mecanismos cognitivos e processos mentais relacionados à produção e à compreensão da linguagem. A cognição, ou o funcionamento da mente humana, pode assumir uma variedade de formas, tais como: percepção, atenção, reconhecimento de padrões, aprendizagem, memória, processamento linguístico,

resolução de problemas, pensamento e raciocínio. Todas essas formas pertencem ao equipamento mental dos seres humanos.

A introdução do conceito de léxico mental na Psicolinguística é atribuída por Coltheart *et al.* (2001, p. 208) à tese doutoral de Ann Triesmann, em 1961. Nela a autora utiliza o termo “dicionário” ao invés de “léxico” e discute a relação entre as suas idéias teóricas e a neuropsicologia cognitiva do século XIX. Num só parágrafo da tese de Triesmann, Coltheart *et al.* identificaram quatro módulos cognitivos distintos que aparecem como integrantes de modelos posteriores, e armazenam: (1) conceitos (significados); (2) “imagens sonoras” usadas para reconhecer palavras faladas; (3) representações de palavras faladas utilizadas para produzi-las; e (4) representações de objetos usadas para reconhecer imagens ou objetos vistos.

As descobertas acerca do léxico mental aconteceram principalmente nas últimas décadas, sendo uma das mais importantes a compreensão de que ele consiste de uma rede de itens. Há divergências entre pesquisadores quanto à existência de um único léxico ou léxicos separados para o processamento de diferentes aspectos da língua. Entre os pesquisadores conexionistas defende-se a existência de um único léxico, que como centro da linguagem integra todos os tipos de informação: fonológica, ortográfica, semântica e sintática. O mesmo léxico mental é acessado para o reconhecimento e para a produção de palavras, mas de maneiras diferentes. Conforme Aronoff e Fudeman (2011, p. 247), essa é a posição adotada pela maioria dos psicolinguistas.

Já entre os simbolistas⁴⁵, como Ullman (2007), baseando-se em pesquisas com pessoas que sofreram danos cerebrais e na noção de que nem todas as funções relacionadas ao léxico dependem do mesmo conjunto de estruturas dos lóbulos temporais, defende-se a existência de sistemas diferentes, um responsável pelo processamento sintático e outro pelo processamento lexical, semântico e fonológico, divididos em micromódulos.

⁴⁵ Integrantes de uma das principais correntes teóricas nas ciências cognitivas, também chamada classicista, que se opuseram às ideias da corrente conexionista, postulando que a mente funciona como um computador, sendo ambos um sistema lógico-formal. Um de seus principais expoentes foi o matemático inglês Alan Turing (1912 – 1954), que introduziu a noção matemática denominada “procedimento efetivo” e lançou as bases teóricas do computador. (TEIXEIRA, 1998)

Quando se trata de indivíduos bi- e multilíngues, surge a questão da organização das línguas num mesmo léxico ou em léxicos separados. Heredia e Brown (2006) assumem a noção de que os indivíduos bilíngues organizam suas duas línguas em dois léxicos separados, cada um contendo informações específicas de cada língua. Existe, para os autores, além disso, um sistema conceitual compartilhado, que contém informações abstratas gerais que não são específicas de uma ou outra língua. Dijkstra (2009), por sua vez, ao discutir a questão a respeito de indivíduos multilíngues, apresenta evidências obtidas através de diferentes técnicas experimentais que sustentam a noção de um único léxico.

A pesquisa com pacientes afásicos ou com outros danos cerebrais revelou que existem duas áreas muito ativas no cérebro, onde a fala é produzida e processada. Essas regiões são conhecidas como “área de Broca” e “área de Wernicke”, e estão ambas localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro. Na área de Broca as estruturas rítmicas são analisadas e reproduzidas. Por isso os pacientes que sofrem de danos nessa área não são capazes de formular itens corretamente. A área de Wernicke, na parte posterior do córtex, processa os significados das palavras. Se estiver danificada, não se podem produzir frases com sentido, porque se perdeu a capacidade de unir o sentido ao som.

Experimentos psicolinguísticos que podem ser utilizados para conhecer melhor o léxico mental incluem: tarefas de decisão lexical, *priming*⁴⁶, monitoramento fonêmico, *gating*⁴⁷, experimentos de aprendizagem de palavras e de associação de palavras. Nas tarefas de decisão lexical os pesquisadores apresentam aos seus sujeitos algumas sequências de sons ou de letras, solicitando que digam se cada uma delas é ou não uma palavra. Seus tempos de reação são medidos em milissegundos. Tais experimentos fornecem informações a respeito de quais palavras se encontram mais prontamente disponíveis no léxico mental de uma pessoa. Essa tarefa básica pode sofrer variações, comparando-se, por exemplo, os tempos de reação a palavras comuns e a palavras menos comuns. Outra forma de variação é a verificação se a reação de um sujeito a uma palavra se altera em virtude das palavras apresentadas a ele anteriormente à tarefa. Essa pré-ativação

⁴⁶ Fenômeno cognitivo decorrente de um estímulo prévio (*prime*) que facilita o processamento de uma informação.

⁴⁷ Método de pesquisa psicolinguística que envolve a apresentação de um texto em recortes, e que mede o tempo que o sujeito leva para reconhecê-lo.

da atenção do ouvinte, ou *priming*, baseia-se na teoria de que se uma palavra facilita o processamento de outra, as duas possivelmente estão proximamente conectadas.⁴⁸ Um exemplo de experimento no caso do indivíduo bi- ou multilíngue é a apresentação de palavras em uma das línguas anterior à ativação dos seus equivalentes em outra língua. Se for verificado que essa apresentação prévia facilita ou torna mais rápida a compreensão na segunda língua, isso significa que as palavras das diversas línguas se encontram intimamente ligadas através de seus significados.

A técnica conhecida por monitoramento fonêmico baseia-se na idéia de que se uma pessoa tem problemas ao lidar com uma palavra, disporá de menos atenção para outras tarefas. Monitoramento fonêmico significa ouvir a presença de um som específico. Se o som requerido vier imediatamente após uma palavra difícil, espera-se que a reação do ouvinte seja mais lenta. *Gating* é uma técnica mais recente, desenvolvida com equipamentos altamente sofisticados, que separam uma elocução em fatias de minutos, através de barras, ou *gates*. Essas barras permitem a liberação e a supressão de sons, conforme a necessidade do pesquisador, permitindo-lhe descobrir quanta informação acústica é necessária até que uma palavra seja reconhecida. As situações em que se tem uma palavra “na ponta da língua”, ou *TOT* (*tip-of-the-tongue*, em inglês), e sua manipulação pelo pesquisador através de perguntas sobre sons, letras e outras palavras que vêm à mente dos sujeitos enquanto procuram se lembrar daquela, podem dar-nos pistas sobre a organização de toda uma área. Existe uma noção de “vizinhança” na organização do léxico mental, que se refere a palavras armazenadas próximas umas às outras, ou com ligações muito fortes entre si.

As várias maneiras pelas quais podemos procurar entender melhor o funcionamento do léxico mental podem fornecer informações valiosas, mas cada uma delas também possui limitações. Os experimentos apresentados acima permitem a manipulação de uma variável de cada vez, o que é uma vantagem, mas somente são possíveis com a criação de uma situação artificial, e os sujeitos podem utilizar aqui estratégias que não utilizariam em sua fala normalmente. Por isso, seus

⁴⁸ Para um levantamento de estudos utilizando o *priming* semântico, veja-se Neely, 1991.

resultados acerca do que acontece com o léxico mental devem ser considerados com cuidado.

3.3 MODELOS DE REPRESENTAÇÃO E ACESSO LEXICAL

A tentativa de explicitar como se organiza nosso léxico mental levou ao desenvolvimento de diversos modelos. Focalizaremos nossa atenção, nesta seção, nos modelos psicolinguísticos. Os experimentos, cujos dados são a base para os modelos, utilizam um grande número de ambientes e de métodos, alguns dos quais apresentamos na seção 3.2 deste capítulo. Os modelos que descrevem o processamento lexical consideram os efeitos dos seguintes quatro elementos, descobertos através de experimentos psicolinguísticos (HANDKE, 1997, p. 97 – 98): (1) Frequência de ocorrência das palavras, pois as palavras mais frequentes são ativadas mais rapidamente; (2) Lexicalidade – Palavras reais são processadas mais rapidamente do que pseudopalavras; (3) Extensão das palavras, já que palavras longas são geralmente processadas mais lentamente; e (4) Contexto – o contexto da frase influencia consideravelmente o reconhecimento das palavras.

Lowie e Verspoor (2004, p. 78) afirmam que os modelos psicolinguísticos recentes tendem a concordar sobre a abrangência geral de cada item do léxico, que se refere, no mínimo, a três unidades separadas de informação: a semântica, a sintática e a fonológica / ortográfica, que são divididas em lemas e lexemas. De acordo com Levelt (1989), os lemas são as unidades abstratas que incluem informações sintáticas e semânticas, enquanto que os lexemas se referem à informação ortográfica e fonológica associada ao item lexical. E conforme Lowie, Verspoor e Seton (2010, p.137), a maioria dos modelos atuais do léxico mental multilíngue (que em sua noção envolve também os léxicos bilíngues) assumem-no como uma rede de ativação interativa de itens lexicais, ou seja, não supõem representações lexicais separadas para palavras nas diferentes línguas. Ao mesmo tempo, porém, explicam os autores, os modelos mais recentes concordam com a idéia de que cada item lexical dispõe de algum tipo de identificação linguística associada a ele. Além disso, consideram que a velocidade do reconhecimento de palavras é extremamente rápida – com frequência por volta de 200 milissegundos, e que as dimensões do léxico mental são tão grandes, que somente são considerados plausíveis modelos de busca paralela (KELLOGG, 2003, p. 328). A busca paralela

permite, por exemplo, que se explore o léxico guiando-se, simultaneamente, pelo significado e pela forma das palavras. Forma e significado interagem para nos ajudar a localizar a palavra de que precisamos. Nesse sentido, os modelos conexionistas são considerados capazes de explicar o efeito da frequência das palavras.

Levelt (1989) desenvolveu um modelo de processamento da fala pensando no falante monolíngue, que foi depois adaptado, conforme Müller-Lancé (2003, p. 120), por muitos outros pesquisadores para envolver também os falantes bilíngues (por exemplo DE BOT, 1992/2000, e POULISSE; BONGAERTS, 1994) e multilíngues (por exemplo WEI, 2003 – Modelo de ativação de lemas em produção de terceira língua⁴⁹, e DE BOT, 2004). Tratando do processamento geral da produção da fala, o modelo de Levelt não é um modelo de processamento lexical, mas atribui papel central mediador ao léxico, e a ele tem se feito muita referência na discussão sobre o léxico mental. Dada sua importância no desenvolvimento de modelos psicolinguísticos, e de sua repercussão nos estudos de aquisição de línguas, consideramos válido descrevê-lo aqui, como já o fizemos em Fernandes-Boëchat e Brito (2008, p. 200). Esse modelo concebe a produção da fala como um processo que acontece em estágios, nomeadamente em três componentes: o *conceitualizador*, que seleciona e ordena as informações relevantes; o *formulador*, que converte a mensagem pré-verbal em plano fonético ou gestual; e o *articulador*, que converte o plano do falante em fala ou movimento corporal. Partindo do nível conceitual, uma palavra sintática, ou lema (parte não fonológica da informação de um item lexical, envolvendo significado e sintaxe)⁵⁰, é selecionada do léxico mental pela ativação da sua informação morfológica, sua forma métrica (por exemplo o número de sílabas e a posição do acento), e sua segmentação. Isso envolve a seleção de uma palavra apropriada entre dezenas de milhares de alternativas, e aqui o contexto no qual a palavra está sendo usada tem papel fundamental. A ativação então avança pela rede, e os nódulos são selecionados seguindo regras simples, pelas quais o codificador morfológico seleciona segmentos e estruturas métricas, e o codificador fonológico seleciona os nódulos cujas ligações correspondem às posições das sílabas fonológicas designadas para os segmentos. Tudo isso é finalmente executado pelo sistema articulatório. Levelt tem expandido

⁴⁹ Model of multilingual lemma activation in third language production

⁵⁰ Cf. Iliovitz (2001, p. 17).

seu modelo continuamente, confrontando-o com novos dados e desafios (JESCHENIAK; LEVELT, 1994; LEVELT; ROELOFS; MEYER, 1999).

Valemo-nos agora, para o início de nossa exposição de modelos do léxico mental desenvolvidos, da amostra reunida por Sousa e Gabriel (2010, p. 6 - 7), em que as autoras identificam os paradigmas norteadores dos modelos que buscam explicar o léxico mental, e dos principais modelos vinculados a eles. Sousa e Gabriel, assim como Singleton (1999), fazem distinção entre os modelos simbólicos e conexionistas, com a ressalva de que existem ainda os modelos mistos e/ou não vinculados explicitamente a eles.

No paradigma simbólico a cognição envolve a manipulação de símbolos de acordo com regras explícitas, ou um “programa”, e são os processos de busca necessários para acessar o conhecimento no léxico que determinam sua organização em muitos modelos (LÉTÉ, 2004, p. 188). Nos modelos que seguem esse paradigma, em que a informação é representada por símbolos, o processamento ocorre de maneira ascendente, da forma para o significado, e serialmente, em módulos que processam diferentes níveis de representação.

Os principais modelos simbólicos de acesso lexical são o modelo de Forster (1976) e o modelo de Paap *et al.* (1982). Conforme a explicação de Adriaens e Small (1988, p. 21), o modelo psicolinguístico de processamento linguístico de Forster consiste de uma cadeia linear de três sistemas separados e autônomos: um processador lexical que localiza os elementos no léxico, um processador sintático que determina as estruturas sintáticas para o insumo, e um processador semântico (chamado de “processador de mensagem”) que constrói estruturas conceituais. Todos os três processadores possuem acesso ao léxico mental, mas o processador semântico não tem acesso ao conhecimento conceitual geral. Em 1982, Paap *et al.* publicaram sua proposta, intitulada “modelo monolíngue de verificação de ativação”⁵¹. Também este é um modelo de busca, mas difere do de Forster por recorrer ao processamento em cascata. Seguindo a descrição de Lupker (2005, p. 45), as unidades de primeiras letras e depois as unidades de palavras são ativadas de maneira serial, mas em cascata: de forma que a informação passe pelo sistema antes que o processamento inicial esteja completo. Existe, portanto, a probabilidade

⁵¹ *Monolingual Activation Verification Model*

de que uma letra semelhante, mas incorreta, seja ativada em cada posição. São os níveis de ativação no léxico que determinam quais grupos de candidatos de palavras serão selecionados para a continuidade do processamento. Como no modelo de Forster, o processo de verificação é baseado na frequência: palavras de alta frequência são verificadas antes.

Outros modelos simbólicos apresentados por Sousa e Gabriel (*op. cit.*) são o modelo de produção da fala de Levelt (1989), descrito acima, e o de Fodor, Teoria Computacional da Mente⁵² (TCM) (1983). O paradigma simbólico dominou a ciência cognitiva tradicional por muito tempo, mas recebeu severas críticas, especialmente por não nos ajudar a compreender como uma expressão obtém seu significado, pois esse paradigma supõe uma semântica realista, que por sua vez pressupõe representações externas. Os símbolos são vistos como relativamente fixos, e isso contrasta com o fato de que os conceitos precisam ser adaptados aos novos encontros com a realidade (GÄRDENFORS, 2000, p. 40, 234-235).

O conexionismo, chamado às vezes de associacionismo (KERSTEN, 2010, p. 17), foi proposto como alternativa ao paradigma simbólico. Os modelos conexionistas inspiram-se na fisiologia cerebral, e imitam a atividade cognitiva do cérebro, com suas redes de neurônios e conexões. O processamento dos aspectos linguísticos não ocorre em módulos, como no simbolismo, mas de forma paralela em uma rede de unidades, e sua direção toma uma forma interativa entre os níveis. Conforme McClelland, Rumelhart e Hinton (1986, p. 31), nesses modelos não são os próprios padrões que são armazenados, mas é a intensidade das conexões entre as unidades que permite que esses padrões sejam recriados. As características do léxico mental, nos modelos conexionistas, são sua grande plasticidade e a sensibilidade ao contexto. Sua estrutura é considerada dinâmica, e os significados não são estanques, podendo ser diferentes em diferentes momentos. Outro termo às vezes utilizado para os modelos conexionistas é o de “processamento distribuído paralelo”, ou PDP, que “se refere à alegação feita pelos conexionistas de que diferentes porções de informação são processadas independentemente umas das

⁵² *Computational Theory of the Mind*

outras ('em paralelo') e em diferentes níveis ('distribuído')"⁵³ (SINGLETON, 1999, p. 121).

A emergência do conexionismo é atribuída a McClelland e Rumelhart (1981) por SANDRA (2009, p. 299), após a publicação de seus dois livros, em 1986 e 1987, sobre o que chamaram de PDP – Processamento Distribuído Paralelo⁵⁴. Seu modelo, chamado Modelo de Ativação Interativa de Efeito do Contexto na Percepção das Letras⁵⁵, caracteriza-se por três premissas básicas. Primeiro, o reconhecimento visual de palavras é sempre o resultado de um processo que combina informações de múltiplos níveis de processamento. Exemplos desses níveis são: características das letras, as letras propriamente ditas, e as palavras. Segundo, o acesso lexical envolve o tratamento da informação em paralelo. Um número razoavelmente grande de informações podem ser processadas simultaneamente e em níveis distintos. Terceiro, o reconhecimento de palavras é um processo interativo, envolvendo processamentos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*). Isso implica que não apenas utilizamos as características perceptíveis das letras para identificar as palavras, mas também fazemos uso dos aspectos que já conhecemos sobre as palavras para identificar as letras. No modelo de McClelland e Rumelhart os processamentos entre os diferentes níveis podem ser tanto ativadores quanto inibidores, sendo que os nódulos que detectam os traços presentes no insumo visual são ativados, enquanto que os que não os detectam são inibidos. Resumidamente, este modelo preconiza que os elementos léxicos já armazenados, e que são mais frequentes, são processados mais rapidamente do que os desconhecidos, tais como pseudopalavras.

O modelo de McClelland e Rumelhart também se insere na categoria dos modelos de ativação interativa (GARNHAM, 2005), nos quais as palavras que ocorrem com maior frequência terão níveis mais altos de ativação do que palavras que raramente são usadas (cf. LOWIE; VERSPOOR, 2004, p. 78). Nesses modelos, os lemas podem compartilhar algumas representações conceituais, mas dois lemas no léxico mental não podem se referir a um conjunto completamente idêntico de representações, e por isso eles não admitem sinônimos absolutos.

⁵³ [...]refers to the claim made by connectionists that different portions of information are processed independently of one another ('in parallel') on different levels ('distributed').

⁵⁴ *Parallel Distributed Processing*

⁵⁵ *Interaction Activation Model of Context Effect in Letter Perception*

Singleton (1999, p. 84) apresenta ainda a distinção, atribuída a Garman (1990), entre modelos diretos e indiretos. Enquanto os modelos indiretos necessitam de dois estágios para acessar uma palavra, um procedimento de busca e um de recuperação, os modelos diretos apontam a necessidade de apenas um. Entre os exemplos de modelos indiretos, está o modelo de Forster (1976), já apresentado neste trabalho como um dos principais modelos simbólicos. Dois representantes frequentemente citados e influentes do modelo direto são o modelo *logogen* de Morton (1969) e o modelo *cohort* de Marslen-Wilson (1987). Morton desenvolveu um modelo de reconhecimento da fala que utiliza unidades chamadas *logogens* para explicar como os seres humanos compreendem as palavras faladas ou escritas. Os *logogens* são um vasto número de unidades de reconhecimento especializadas, cada uma capaz de reconhecer uma única palavra. Cada palavra tem sua própria entrada individual no léxico, o seu *logogen*, que reúne todas as informações necessárias para que a palavra seja reconhecida. Os dados do insumo que correspondem à informação armazenada no *logogen* aumenta o nível de ativação dentro daquele *logogen* específico, até que um nível limite predeterminado seja alcançado. Nesse momento, o *logogen* é disparado e o acesso lexical ocorre. Ao postular palavras como nódulos independentes, o conceito do *logogen* forneceu um mecanismo básico útil que foi incorporado no processamento interativo e nos modelos conexionistas de acesso lexical, como por exemplo no modelo de Bock e Levelt (1994) (RANDALL, 2007, p. 57).

Conforme observado por Singleton (1999, p. 91), Forster (1976) levantou uma crítica ao modelo *logogen*, ao mencionar que seria difícil que esse modelo pudesse evitar que o item mais frequente *bright* se tornasse mais disponível que o item menos frequente *blight* como resposta ao insumo /blaɪt/, já que uma maior frequência implica níveis mais altos de ativação para o *logogen* relevante. O modelo *cohort* de Marslen-Wilson, também um modelo direto, oferece, para Singleton (*op. cit.*), uma solução a esse problema. Ele postula que um grupo de detectores auditivos de palavras é ativado pelo insumo da palavra falada, e entra em operação assim que a fala começa. Cada membro desse grupo de candidatos lexicais continua a monitorar o insumo subsequente, sendo progressivamente removidos os que não corresponderem ao insumo, até que uma única palavra concorda com o insumo (Singleton, 1999, p. 91 – 92). Marslen-Wilson e Welsh (1978, p. 56) explicam

que “diferente dos *logogens*, os elementos de um grupo *cohort* pressupõem a habilidade de responder ativamente às não-correspondências ao sinal do insumo”⁵⁶. A condição das palavras neste modelo é binária, pois elas só podem estar “ligadas ao” ou “desligadas do” grupo (MARIAN, 2009, p. 67). Marian acredita que justamente esse estatuto binário é uma das falhas do modelo, uma vez que ele limita a combinação do insumo acústico com cada membro do grupo, ou *cohort*, a um processo de “tudo ou nada”. Outro problema apontado pela autora é a falha em considerar que o número e a frequência dos membros do grupo lexical afetam o curso do tempo do reconhecimento das palavras.

Para dar conta dessas limitações, Marslen-Wilson (1987) propôs o modelo Cohort II, que mantém as características fundamentais do primeiro, mas difere dele em alguns pontos importantes. Marian (2009, p. 67 – 68) apresenta essas diferenças, comentando-as na medida em que propõe sua extensão ao processamento bilíngue (veja-se abaixo, na seção 2.2.1.1).

Elman (2004) propõe em sua visão alternativa do léxico mental⁵⁷ que as palavras não têm significado, mas fornecem pistas para o significado que está implícito nos efeitos que elas têm sobre os estados mentais, efeitos que são sempre e inevitavelmente modulados pelo contexto. Essa visão de palavras enquanto pistas levou o autor a propor, em 2009, a possibilidade de conhecimento lexical sem a existência de um léxico, em que uma representação lexical é integrada aos demais conhecimentos: fonético-fonológicos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, etc. Isso porque as pesquisas revisadas por ele sugerem representações lexicais cada vez mais ricas e detalhadas, em que conhecimento lexical, sintático e de eventos estão fortemente integrados, sendo seu processamento dirigido pelo contexto. Como os limites entre esses conhecimentos tornaram-se cada vez menos claros, a quantidade de informação supostamente contida no léxico foi sendo ampliada, o que conduziu Elman ao impasse de como o léxico poderia conter representações de todos esses conhecimentos.

⁵⁶ *Unlike logogens, these elements are assumed to have the ability to respond actively to mismatches in the input signal.*

⁵⁷ Em inglês, *alternative view of the mental lexicon.*

3.3.1. O léxico bilíngue

Os estudos psicolinguísticos e os modelos de léxico mental, alertam Jarvis e Pavlenko (2008, p. 119), raramente fazem diferenciação entre os níveis de representação conceitual e semântica. Isso se justifica pelo fato de que, “em monolíngues saudáveis, existe um mapeamento direto entre o conhecimento semântico e os conceitos lexicalizados e gramaticalizados”⁵⁸, e conseqüentemente, “nas pesquisas com monolíngues há pouca necessidade real de diferenciar entre os níveis de representação semântica e conceitual”⁵⁹. Mas no léxico bilíngue existe a necessidade de representar as relações entre as duas línguas, e isso vai requerer também a diferenciação entre os níveis de representação semântica e conceitual. Essa é apenas uma das questões a serem observadas quando passamos do estudo da modelagem do léxico mental monolíngue para o do léxico bilíngue. Grosjean (2006, p. 32) afirma que a maioria dos pesquisadores que estudaram monolíngues e bilíngues concordaria, sem sombra de dúvida, que o trabalho com bilíngues é um empreendimento mais difícil e desafiador, e que um dos resultados dessa situação é que a pesquisa do bilinguismo frequentemente apresenta resultados conflitantes.

Na área do bilinguismo, o léxico mental é um dos assuntos mais exaustivamente estudados (cf. SCHMID; KÖPKE, 2009). Uma questão que foi central na literatura sobre a representação das línguas no léxico bilíngue envolve a relação entre os dois sistemas linguísticos de um bilíngue. No caso do reconhecimento visual de palavras, por exemplo, costumava-se discutir se os dois sistemas compartilham uma representação comum – o que indicaria um acesso ao léxico através de um *processamento não-seletivo*, refletindo um léxico integrado contendo os itens de ambas as línguas, ou se as informações para cada língua são armazenadas separadamente – indicando um acesso ao léxico por um *processamento seletivo*, refletindo léxicos independentes para cada língua (VAN HEUVEN, 2005, p. 260 – 261). Estudos neurológicos de pacientes afásicos sugerem que as línguas de um bilíngue não são apenas organizadas separadamente, mas também acessadas independente e seletivamente (por exemplo Paradis, 1977). Os argumentos a favor da integração das línguas vieram das influências interlinguísticas

⁵⁸ [...] *in healthy monolinguals there is direct one-to-one mapping between semantic knowledge and lexicalized and grammaticized concepts [...]*

⁵⁹ [...] *in research on monolinguals, there is little real need to differentiate between the semantic and conceptual levels of representation.*

e da alternância linguística (*code-switching*), porque todo bilíngue pode utilizar uma palavra de uma das línguas numa frase da outra. Uma dicotomia definitiva parece ser insustentável, pois como resume Singleton (1999, p. 190),

As evidências parecem mostrar que as palavras da L1 e da L2 são armazenadas separadamente, mas que os dois sistemas se comunicam entre si – através de conexões diretas entre nódulos lexicais individuais da L1 e da L2, ou através de um repositório conceitual comum (ou ambos)⁶⁰.

Paradis (1997) defende que cada língua, no hemisfério esquerdo, está representada como se se tratasse de um sistema modular, fracionável em termos de registro e de estrutura linguística. Para o autor, as palavras são representadas separadamente para cada língua, como se ela fosse uma matriz de traços distintivos, que inclui especificações semânticas. Mas Paradis defende que existe um sistema comum de representações conceituais. E é desse sistema conceitual que a mensagem faz parte, antes de ser codificada e decodificada em cada língua. Seu argumento para afirmar que cada sistema linguístico pode ser dissociado do outro é que ele acredita ainda não ter sido identificada nenhuma função linguística específica do bilíngue. Assim como os bilíngues alternam códigos e os misturam, os monolíngues mudam de um registro para outro. Paradis também se apóia nos resultados de estudos dos padrões de recuperação das línguas de pacientes afásicos (p. 331). Pergunta-se, por exemplo: como se interpreta que um paciente não recupere suas duas línguas na mesma extensão? Ou que ele recupere uma melhor do que a outra, antes da outra, uma melhor do que a outra em determinados períodos de tempo? Por que um paciente que era bilíngue não recupera mais uma das suas línguas, ou recupera ambas completamente misturadas?

Meuter (2009, p. 7), por outro lado, afirma que existe consenso geral de que o acesso lexical bilíngue é não-seletivo, visto que se encontraram evidências em diversos estudos, citados pela autora em seu capítulo, de que essa não-seletividade opera em códigos ortográficos e fonológicos, e até mesmo em reações comportamentais, quando uma das línguas não é mencionada ou utilizada numa tarefa. Contra-argumentando as evidências de seletividade obtidas nos estudos com pacientes afásicos, Meuter explica que existe um bom número de padrões de

⁶⁰ *It appears from the evidence reviewed that L1 and L2 lexis are separately stored, but that the two systems are in communication with each other – whether via direct connections between individual L1 and L2 lexical nodes, or via a common conceptual store (or both).*

recuperação que incluem casos de recuperação paralela, e atribui as evidências de seletividade às metodologias utilizadas.

De acordo com De Groot (2002, p. 57), apesar de muitos pesquisadores concordarem que inicialmente o acesso do bilíngue ao léxico é não-seletivo, ainda é uma questão a ser discutida se essa não-seletividade é total ou parcial. A não-seletividade total implicaria que um insumo linguístico externo sempre ativaria ambos os subsistemas linguísticos de um bilíngue, independentemente de fatores contextuais. Assumindo uma posição alternativa à total interdependência das línguas, Grosjean (2006) sugere um contínuo linguístico (*language mode continuum*), ao longo do qual o bilíngue transita, conforme cada uma das suas línguas encontra-se mais ou menos ativada. Os modos (*modes*) ao longo do contínuo correspondem a pontos nos quais o bilíngue se encontra, e operam como estados de ativação das suas línguas e dos seus mecanismos de processamento. As variáveis que controlam esses estados são, por exemplo: o interlocutor do bilíngue, a situação, o assunto, e o propósito da interação. Um dos extremos do contínuo representa um modo linguístico totalmente monolíngue, quando um bilíngue está interagindo com outra pessoa somente em uma das suas línguas. Nessa posição, o autor diz que uma das línguas está ativada e a outra está desativada (p. 40). O outro extremo do contínuo representa um modo de interação com outra pessoa bilíngue, cujas duas línguas são as mesmas que as suas, e a mistura entre as línguas é possível. Nessa situação, ambas as línguas estão ativas, mas Grosjean aponta que uma das línguas é considerada a principal no processamento, como uma língua-base, e esta estará mais ativa do que a outra. Os bilíngues não precisam encontrar-se apenas nos extremos, mas podem transitar entre eles e assumir posições intermediárias.

As referências mais atuais parecem indicar que cada vez mais pesquisadores assumem a interdependência dos léxicos na mente do bilíngue, e do aprendiz de uma língua estrangeira ou segunda língua. Schmid e Köpke (2009, p. 209) afirmam que os principais modelos claramente permitem uma perspectiva dinâmica. Até mesmo o Modelo Hierárquico Revisado (*Revised Hierarchical Model*), de Kroll e Stewart (1994), que presume léxicos separados para cada língua, é incluído pelas autoras nesse grupo, porque ele captura as relações bidirecionais e assimétricas

entre esses dois léxicos. Kersten (2010, p. 26) também concorda que, em vista dos desenvolvimentos recentes, têm-se proposto sistemas mistos, ao invés de uma categorização fixa de organização composta, coordenada ou subordinada. Gomes (2002, p. 43) ressalta ainda que a percepção que se tem da separação ou não dos níveis conceituais nos modelos de representação do léxico acabam por influenciar grandemente a ação dos professores de língua estrangeira e segunda língua. Modelos que sugerem a existência de estruturas lexicais e conceituais separadas para a língua materna e para a língua estrangeira favorecem o ensino da LE apenas na LE, com pouco ou nenhum relacionamento com a língua materna.

Para Pavlenko (2009, p. 126), a questão na recente linha de pesquisa sobre os conceitos no léxico bilíngue não é se o repositório conceitual é compartilhado ou separado, mas o que é compartilhado e o que é separado em conceitos lexicais específicos. A autora acredita que os resultados dos estudos nesse paradigma desafiam a suposição do armazenamento compartilhado, e indicam uma organização conceitual muito mais complexa. Pavlenko apresenta nesse capítulo os métodos usados nos estudos recentes, e suas implicações para os modelos conceituais do léxico bilíngue. Em vista da atualidade com que trata do assunto, baseamo-nos principalmente em sua escolha dos modelos a serem discutidos, e apresentamos a seguir alguns dos modelos que se ocupam da organização e do funcionamento do léxico mental bilíngue. Para a autora (p. 142), dois modelos dominam a discussão sobre as representações conceituais dos bilíngues: o Modelo Hierárquico Revisado – *Revised Hierarchical Model (RHM)* (KROLL; STEWART, 1994) e o Modelo Distribuído de Características – *Distributed Feature Model (DFM)* (DE GROOT, 1992).

O modelo de Kroll e Stewart permite ligações tanto lexicais quanto conceituais entre as duas línguas. Essas conexões diferem, no entanto, em intensidade, dependendo de fatores como proficiência e idade de aquisição. Outra proposta dos autores é uma mudança da mediação lexical para a mediação conceitual ao longo do desenvolvimento, conforme aumenta o nível de proficiência. Eles baseiam-se nos seus estudos para sugerir que essa mudança acontece relativamente cedo na aquisição de segunda língua (KERSTEN, 2010, p. 28). O modelo também prevê que, na tradução, a mediação conceitual é mais provável quando se move da L1 para a

L2, e não na direção oposta, pois as ligações conceituais da L1 se formaram cedo, na infância, e por isso sempre serão mais intensas (LIBBEN, 2000, p. 233 – 234). Libben argumenta que este modelo suporta a visão de que nunca houve qualquer diferença entre os processamentos lexicais monolíngue e bilíngue. Libben (2000, p. 235) vê o início de uma arquitetura lexical homogênea, na qual todas as palavras que um indivíduo conhece estão vinculadas a um nível comum de características conceituais e lexicais. Pavlenko (2009, p. 143) vê no modelo de Kroll e Stewart a relevância de capturar a mudança nas ligações entre as formas das palavras e os conceitos lexicais na L1 e na L2, mas argumenta que isso reflete apenas o caso de equivalência conceitual. Pavlenko acredita que esse modelo não envolve os casos de não-equivalência parcial e completa, e não nos permite diferenciar entre os desempenhos típicos e atípicos da língua em estudo ao mapear as palavras aos seus referentes.

O Modelo Distribuído de Características, de De Groot (1992), reflete a descoberta de que os bilíngues traduzem palavras concretas e cognatas mais rapidamente do que palavras abstratas (KROLL; STEWART, 1994). Isso significa que as representações de palavras concretas e cognatas são ampla, se não completamente, compartilhadas entre as línguas, enquanto que as representações das palavras abstratas compartilham menos características semânticas. O primeiro ponto forte do modelo, conforme Pavlenko (*op. cit.*, p. 144), é a atenção às diferenças interlinguísticas, mas ele não acomoda bem as descobertas acima, e apresenta quatro limitações: (a) não fornece um componente que faça previsões sobre a aprendizagem de equivalentes parciais de tradução; (b) depende da abordagem baseada em características, amplamente rejeitada na psicologia cognitiva atual por não explicar efeitos prototípicos e de dependência de contexto; (c) a relação entre as conexões interlinguísticas e o grau de significado compartilhado; (d) a suposição de que as palavras concretas compartilham significados.

O modelo chamado BIA - *Bilingual Interaction Activation* - (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002), que se baseia nas abordagens da propagação de ativação (*spreading activation*), é um modelo conexionista. Isso significa que nele as ligações interlinguísticas entre os itens (tais como características fonéticas ou ortográficas, ou

conceitos) são reguladas por mecanismos de ativação e inibição, que dependem da frequência de uso. Essa visão tenta explicar a dinamicidade do léxico bilíngue, que pode ser observada em todas as situações de uso e desenvolvimento linguísticos. Nesse modelo, um princípio essencial é o da competição. Para poder dar conta da distinção entre as diferentes línguas da maneira como fazem os usuários de mais de uma língua, inclui-se um nódulo linguístico que permita a informação sobre a língua à qual o item lexical pertence. Esse nódulo poderá agir tanto como ativador quanto como inibidor, dependendo do contexto (KERSTEN, 2010, p. 22). A seleção de um item lexical suprimirá o nível de ativação de palavras que competem com esse item. Nas palavras de Dijkstra e van Heuven (2002, p. 176), “nódulos linguísticos ativados enviam respostas inibitórias a todos os nódulos de palavras na outra língua”⁶¹.

Entre os modelos monolíngues chamados diretos (SINGLETON, 1999), o modelo *cohort* de Marslen-Wilson (1978) representa para Marian (2009) o que apresenta uma boa possibilidade de adaptação para envolver também o processamento bilíngue. Nas páginas 67 e 68, a autora faz a sugestão motivada pelas mudanças efetuadas por Marslen-Wilson (1987) quando da apresentação da segunda versão de seu modelo (p. 67 – 68). Primeiramente, o agrupamento ou *cohort* é estendido para incluir palavras que não correspondem totalmente ao insumo sensorial, o que torna o sistema mais tolerante; em segundo lugar, o modelo permite diferentes níveis de ativação para os membros do grupo de palavras, dependendo da sua correspondência ao insumo e da sua frequência. O sistema agora expressa os variados graus de correspondência entre o insumo e os diferentes competidores; e finalmente, o modelo é mais explícito na questão das representações sublexicais, e o reconhecimento passa a ser realizado com base nas tabelas de características (*feature matrices*), mapeando as características diretamente sobre as unidades lexicais, dispensando uma decisão fonêmica intermediária. Isso permite que mesmo os membros do grupo cujo fonema inicial seja diferente daquele do insumo, mas que possuam características que se sobreponham parcialmente, sejam ativados.

Antes de finalizarmos esta seção, apresentamos ainda uma das preocupações atuais no tocante ao desenvolvimento de modelos do léxico mental bilíngue. De Bot

⁶¹ *Activated language nodes send inhibitory feedback to all word nodes in the other language.*

e Lowie argumentam que, apesar de todos os pesquisadores que se ocupam do léxico mental concordarem que o conhecimento de palavras e as suas representações sejam afetados pelo uso que se faz delas, a maneira com que geralmente se lida com os itens lexicais pressupõe uma representação invariável, ou estática (p. 117). Os autores tomam como base a afirmação de van Gelder e Port (1995, p. 3) de que o sistema cognitivo não é um manipulador de estruturas representacionais estáticas, mas ao invés disso uma estrutura de mudança que se influencia mútua e simultaneamente. Para De Bot e Lowie, existe um movimento de mudança na pesquisa sobre o léxico mental, movendo-se de uma perspectiva invariável para uma episódica. Uma das características importantes de uma abordagem episódica do léxico é que a variação contém informação útil, podendo refletir processos de reestruturação e as dinâmicas constantes do sistema cognitivo.

De Bot e Lowie também citam Hawkins e Smith (2001, p. 21) para questionar a invariabilidade de aspectos do léxico. Estes autores afirmam que os limites entre as categorias são plásticos, e alteráveis por fatores como o contexto fonético ao seu redor, o falante, e todo tipo de experiência linguística. Um reforço para o argumento de De Bot e Lowie são estudos longitudinais com aprendizes de uma segunda língua, como o de Schmitt e Meara (1997), que mostram que o conhecimento lexical na segunda língua não se mantém estável ao longo do tempo, e até mesmo palavras de alta frequência são esquecidas. O tempo e o uso tornam-se fatores essenciais na determinação de uma estabilidade relativa do léxico mental, juntamente com a recência e o contexto. Nos termos dos autores, “não existe um momento no tempo em que a mente não esteja mudando⁶²” (p. 120). Spivey (2007, p. 31) concorda, afirmando que “simplesmente não existe tal coisa como uma representação interna estática, como postulada pela metáfora mental do computador⁶³”.

Finalizando esta seção, queremos concordar com Jarvis e Pavlenko (2008, p. 19) quando afirmam que é um infortúnio que tão poucos pesquisadores tenham se dedicado a aplicar modelos de processamento bi- e multilíngues às questões da

⁶² *There is no point in time during which the mind is not changing.*

⁶³ *There is simply no such thing as a static internal representation, as required by the computer metaphor of the mind.*

influência interlinguística, motivadora desta pesquisa. Entre os que o fizeram, citamos Dong; Gui; MacWhinney, 2005; Paradis, 2004; e Su, 2001.

3.4 O LÉXICO MENTAL MULTILÍNGUE

No que concerne às pesquisas sobre o léxico mental, Peterwagner (2005, p. 184) afirma que grande parte dela foi realizada com aprendizes da primeira língua, falantes nativos, e bilíngues, sendo dada relativamente pouca atenção, até o presente, a aprendizes de uma segunda língua ou adicional.

Em seu livro seminal *Words in the Mind*, Aitchison (2003) discute em detalhes o léxico mental de um monolíngue de inglês. A autora reconhece que a situação que escolheu descrever “é um tanto incomum no mundo em geral, onde é normal que os seres humanos utilizem mais de uma língua” (p. 255), porém os léxicos mentais bi- ou multilíngues apresentam questões adicionais à exploração da sua organização. Como o léxico mental de uma pessoa multilíngue difere do de uma pessoa monolíngue? São diferentes as suas estruturas, e essa diferença pode ser comprovada empiricamente? Singleton (1999, p. 189) afirma que os léxicos mentais da primeira e da segunda língua são ligados um ao outro. Os falsos cognatos comprovam tal afirmação, quando a semelhança ortográfica leva o aprendiz a transferir para a palavra desconhecida o significado daquela que lhe é próxima, na língua conhecida. Wolter (2006, p. 741) acrescenta que existe uma forte influência do léxico mental da primeira língua sobre o léxico mental da segunda língua. Por isso é importante observar que, por já existir pelo menos um sistema linguístico na mente, o da primeira língua, o início da aprendizagem de uma segunda língua ou subsequente vai utilizá-lo para se ancorar. Os aprendizes multilíngues já utilizam um ou mais léxicos altamente sofisticados e estruturados.

Singleton e Ryan (2004, p. 129) afirmam que a pesquisa sobre as operações dos léxicos mentais bilíngue e multilíngue demonstram claramente a interação entre a L1, a L2, e Ln na esfera lexical; e que a pesquisa sobre a sintaxe apresentou conclusões semelhantes a respeito da gramática. Além disso, baseados no fato de que mesmo aprendizes muito jovens de uma L2 diferem de falantes nativos em detalhes linguísticos, sugerem que a interação / competição entre a L1 e a L2 estejam presentes em todas as idades e em todos os estágios de aquisição. Hammarberg (2009, p. 9) também afirma que a pesquisa psicolinguística recente

suporta o que De Bot (2004) chama de “acesso não-seletivo” às palavras, ou que os multilíngues acessam as palavras de suas diferentes línguas em paralelo, ao invés de procurar em uma língua de cada vez. Isso significa que palavras das diversas línguas de um indivíduo competem pela ativação, tanto na produção quanto na percepção. Ao mesmo tempo, porém, conforme Hammarberg (*op. cit.*), é possível falar de relações hierárquicas entre as línguas de um multilíngue. Existe uma hierarquia de aquisição, pois já existem línguas-fonte armazenadas na mente do falante quando ele inicia o processo de aquisição de uma terceira língua. Além disso, o falante experiencia uma hierarquia de ativação das línguas, que é dependente de diversos fatores, como a recenticidade, a frequência de uso e a proficiência. Até o momento, desconhecemos se a hipótese de Hammarberg (2009) acerca da hierarquia estabelecida entre as línguas de um multilíngue foi testada em algum estudo.

A ideia de uma hierarquia linguística também se sustenta na proposta do modo contínuo de Grosjean (1997), apresentado anteriormente neste trabalho, e Hoffmann (2001) afirma que esse modelo poderia facilmente abranger a produção oral trilingue. O próprio proponente do modelo, François Grosjean, apresenta um esboço que envolve a produção oral de trilingues e quadrilingues, e observa que “o conceito de modo linguístico terá que ser estendido, e suas diversas manifestações nesses tipos de multilíngues precisarão ser investigadas”⁶⁴ (GROSJEAN, 2001, p. 17). O desenvolvimento de modelos para o léxico mental multilíngue, no entanto, precisa valorizar alguns aspectos que são menosprezados no caso do monolingüismo, visto que existe a participação de diversas línguas, e as interações entre elas. Se, por um lado, o indivíduo multilíngue pode controlar o uso de suas línguas, por outro também acontecem interações entre elas, conscientemente ou não. Esse fato levou pesquisadores a postularem a existência de um mecanismo de ativação / desativação linguística. Concordando com Raupach (1997, p. 36), podemos afirmar que para o desenvolvimento de um modelo de léxico mental multilíngue não se aplica a questão sobre a representação, em compartimentos separados, das diversas línguas envolvidas. Pergunta-se, outrossim, sob quais

⁶⁴ [...] *the language mode concept will have to be extended and its various manifestations in these kinds of multilinguals will have to be investigated.*

condições e com relação a quais partes do léxico elas são separadas ou integradas pelo indivíduo.

Conforme Lewie, Verspoor e Seton (p. 137), a maior parte dos modelos de léxico mental multilíngue recentes consideram uma rede de ativação interativa de itens lexicais, e utilizam o termo “ativação” para designar o mecanismo da seleção lexical. O nível de ativação de cada item lexical aumenta com o uso e diminui com o tempo, e a ativação de um item pode levar a níveis mais elevados de ativação de outros itens lexicais, proximamente associados ao primeiro. Os itens lexicais associados a uma determinada língua, portanto, devem ativar uns aos outros interativamente, mas esses subsistemas de itens lexicais não são limitados às palavras que pertencem à mesma língua. Quaisquer características que as palavras, mesmo pertencentes a línguas diferentes, compartilhem podem ativar os mesmos mecanismos. Essa visão multidimensional do léxico mental leva a supor que cada item lexical pode participar em um número infinito de subsistemas.

De Bot, Lowie e Verspoor (2005) sugerem as seguintes três perguntas como sendo as mais relevantes com relação ao léxico mental multilíngue: (1) A informação lexical fica armazenada num grande léxico que contém todas as palavras de todas as línguas, ou existem léxicos separados para as diferentes línguas? (2) As línguas podem ser “ligadas” ou “desligadas” a fim de se alcançar um ótimo desempenho? (3) Se esse for o caso, como se pode manter as línguas separadas durante a produção da fala? Na busca pelas respostas, os autores relembram a abordagem espacial do léxico mental de Weinreich (1953), conforme a qual os conceitos e as palavras são armazenados separadamente. Com os progressos dos estudos e a apresentação de novas propostas sobre o funcionamento do léxico multilíngue nas últimas décadas, a noção de que existem léxicos separados para as diferentes línguas de um indivíduo ficou difícil de manter. Diversos experimentos demonstraram que a seleção de palavras em uma língua pode evocar palavras de outra língua. Além disso, descobertas como a de que o léxico de uma língua não fica armazenado totalmente numa parte só, ou de uma única maneira; ou de que as relações entre palavras concretas de L1 e L2 se estabelecem mais diretamente do que as relações entre palavras abstratas, exigem uma visão mais dinâmica do funcionamento do léxico mental. A influência do tempo e de muitos outros fatores, como o grau de

proficiência e as semelhanças entre as línguas faz com que o léxico esteja constantemente mudando.

Além da necessidade de atenção ao caráter dinâmico, outro aspecto é priorizado por Aneta Pavlenko (2006, p. 315) para o desenvolvimento de futuros modelos do léxico mental multilíngue: a dimensão afetiva. A pesquisadora ressalta a importância da emocionalidade linguística, e como ela pode afetar a aprendizagem e o uso da língua.

Sabemos por numerosos estudos realizados, que no caso da aquisição de vocabulário em L3, o aprendiz pode recorrer a uma ampla base de conhecimento lexical prévio para auxiliar o processo de aquisição (por exemplo CENOZ, 2001; ECKE; HALL, 2000; HAMMARBERG, 2001). O modelo de Hall e Ecke, chamado metaforicamente de “parasítico”, baseia-se na detecção e exploração da semelhança entre o novo insumo lexical e o conhecimento lexical anterior. De acordo com esse modelo, novas representações lexicais serão integradas ao restante da rede através de conexões com as representações já existentes, em pontos onde acontece uma superposição entre elas, qualquer que seja o tipo de semelhança detectada. O modelo apresenta três estágios no processo de aquisição de vocabulário em L3, e explica que os aprendizes nessa situação utilizam elementos das outras línguas que conhecem até que desenvolvam um sistema da terceira língua, prevendo que haverá fortes efeitos de termos cognatos no léxico mental multilíngue. Conforme os autores, no primeiro estágio o aprendiz estabelece uma relação da forma do novo vocábulo, registrando-a e ao mesmo tempo ativando outros termos, de quaisquer de suas outras línguas, que lhe parecem semelhantes. A ativação desse termo altamente relacionado resulta no segundo estágio do processo, a consequente ativação dos nódulos ligados a ele. Somente então o aprendiz passa ao terceiro estágio, buscar identificar as diferenças entre o novo vocábulo e a representação que criou, mas esse processo nem sempre é realizado com sucesso por sua dificuldade, e pode resultar na fossilização da forma que inicialmente se relacionou ao novo vocábulo. O termo “parasítico” visa representar a forma de disseminação dos efeitos relacionados à primeira escolha feita ao integrar um novo insumo à rede mental já existente, o que passa a afetar suas representações iniciais e também as conexões estabelecidas. O novo termo em L3

fixa-se como um parasita aos termos já existentes e considerados semelhantes em L1 e L2, afetando as conexões mentais a partir deles. O “parasitismo total”, na visão dos autores, significa o fato de todas as línguas presentes no léxico mental do aprendiz servirem como fonte de influência lexical umas para com as outras, e também para consigo mesmas. Esse modelo poderia explicar o alto índice de transferência linguística observado nos primeiros estágios da aprendizagem, e também esclarece que, por mais que o professor de língua estrangeira procure enfatizar o uso somente da língua em estudo, mesmo que apenas na sala de aula, os alunos não serão capazes de deixar de pensar também nas outras línguas que conhecem. Ringbom (1987, p. 41) observa que “quando as similaridades fonológica e semântica trabalham juntas, o efeito é como o de um ímã atraindo uma nova palavra para armazená-la no léxico mental do aprendiz, quando este a encontra pela primeira vez.”⁶⁵

O modelo parasítico representa, geralmente, um acontecimento inconsciente (cf. ECKE, 2000). O aprendiz reconhece e explora padrões de informação lexical das línguas já conhecidas a fim de reduzir o esforço cognitivo no processo de aprendizagem das palavras. Apesar disso, Ecke (*op. cit.*) observou a ocasional aplicação de estratégias conscientes de busca, indicando que esses estados podem ir além da recuperação automática.

Para Hall e Ecke (2003, p. 71), a capacidade humana de categorizar novas informações com base na sua semelhança com o que já se conhece representa possivelmente o princípio organizacional mais importante da representação mental, e é essencial para a aquisição e para a organização do léxico mental. Com essa noção como fundamento, os autores apresentam um modelo de aquisição de vocabulário, anteriormente desenvolvido para explicar a aquisição de vocabulário em L2, agora estendido à L3, ou à aquisição de uma terceira língua. O modelo de Hall e Ecke serve-nos, neste trabalho, como uma importante ilustração porque se ocupa especificamente do fenômeno da transferência linguística (também chamada de influência interlinguística) apresentado por aprendizes de uma L3, ou multilíngues. Na próxima e última seção deste capítulo apresentamos esse tema. Sua discussão

⁶⁵ [...] when both phonological and semantic similarity work together, the effect is like that of a magnet attracting a new word to be stored in the learner's mental lexicon when he meets it for the first time.

mais aprofundada, com relação às estratégias de aprendizagem, será contemplada no quarto capítulo desta tese.

3.4.1 Transferência linguística

O fenômeno da transferência linguística, posteriormente também chamado de influência interlinguística, envolve o que Odlin (1989, p. 27) caracterizou como “a influência resultante de semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua que tenha sido (talvez imperfeitamente) adquirida anteriormente⁶⁶”. Os estudos que têm como objeto o léxico mental multilíngue ocupam-se com a transferência linguística (por exemplo WEI, 2003). No caso da aquisição de vocabulário em L3, o aprendiz pode recorrer, potencialmente, a uma ampla base de conhecimento lexical prévio para auxiliar o processo de aquisição. Isso é evidenciado por estudos empíricos que demonstram o envolvimento frequente de estruturas semelhantes de L1, L2 e L3 na construção e no uso de L3 (CENOZ, 2001; HAMMARBERG, 2001; ECKE; HALL, 2000).

De acordo com Hall e Ecke (2003, p. 72), as condições sob as quais o fenômeno da influência interlinguística ocorre em tri- e multilíngues têm sido objeto de um número considerável de estudos. Os autores agrupam os possíveis fatores que influenciam o fenômeno da transferência linguística nesses casos em cinco esferas: (1) *fatores relativos ao aprendiz*, que distinguem variações entre indivíduos, como idade, estilos de aprendizagem e psicotipologia⁶⁷; (2) *fatores relativos à aprendizagem*, que se relacionam ao histórico e ao contexto do processo de aquisição, como níveis de proficiência em, exposição a e uso de cada língua; (3) *fatores linguísticos*, concernentes à natureza das línguas envolvidas e às relações formais entre elas, como distâncias tipológicas; (4) *fatores relativos ao evento*, que estão envolvidos nas situações reais de uso, como estilo e modalidade (escrita ou oral); e (5) *fatores vocabulares*, referentes às características relevantes das palavras específicas envolvidas, como frequência e níveis de semelhança com outras palavras. Boa parte da pesquisa tem se concentrado nas três primeiras esferas aqui apresentadas, valorizando, por exemplo, o conhecimento prévio de línguas

⁶⁶ [...] *the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*

⁶⁷ Distância percebida entre as línguas.

tipologicamente semelhantes (WESCHE; PARIBAKHT, 2010; ŞİMŞEK, 2006), analisando a ocorrência de influência interlinguística na produção e recepção de aprendizes com diferentes níveis de proficiência (HERWIG, 2001; LINDQVIST, 2010), as atitudes e motivações dos aprendizes (CENOZ, 2004; LASAGABASTER; HUGUET, 2006), e o status das línguas interactantes (CENOZ; TODEVA, 2009; LLAMA; CARDOSO; COLLINS, 2010).

Síntese e conclusão

Neste capítulo, exploramos a natureza do léxico mental. Vimos que as pessoas armazenam dezenas de milhares de palavras em suas mentes, e que são capazes de retomá-las instantaneamente. Essa façanha é facilitada porque o sistema de armazenamento é altamente estruturado. Os itens lexicais listados no léxico mental são acompanhados de informações sobre seus significados, pronúncia e propriedades gramaticais e morfológicas. Familiarizamo-nos com os tratamentos dados ao léxico por pesquisadores seguindo diferentes visões teóricas, e concretizados em modelos.

Procuramos ressaltar, ao longo de todo o capítulo, que na trajetória do desenvolvimento das pesquisas na Psicolinguística, o número de línguas utilizadas por um indivíduo foi assumindo papel diferencial, determinando a necessidade de se pensar em novos rumos. Assim, o que se teorizou inicialmente sobre o léxico mental monolíngue não poderia ser automaticamente assumido como passível de explicar o léxico bilíngue; nem os modelos deste envolvem a complexidade que uma terceira língua ou adicional acrescenta ao funcionamento do léxico mental multilíngue.

Consideramos relevante descrever alguns modelos multilíngues para ilustrar a tendência que tem se fortalecido entre os pesquisadores, que é a interdependência dos léxicos e uma relação dinâmica entre eles. O capítulo foi finalizado com a apresentação do modelo parasítico porque nele encontramos detalhes que o aproximam das condições em que realizamos nossa pesquisa empírica, a saber: ocupa-se especificamente do fenômeno da transferência linguística, e baseia-se na detecção de semelhanças, entre as línguas, por parte do aprendiz.

4 INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS E (PSICO)TIPOLÓGICAS DURANTE O USO ESTRATÉGICO DA INFERÊNCIA LEXICAL PELO APRENDIZ MULTILÍNGUE

A aprendizagem, incluindo a aprendizagem de línguas, baseia-se em conhecimento prévio (RINGBOM, 2007, p. 1), que, consciente ou inconscientemente, interage com novos estímulos. Essa interação é, por vezes, valorizada como facilitadora da aprendizagem, mas pode também ser considerada uma influência negativa, principalmente quando se procura manter as línguas que se conhece separadas umas das outras.

Iniciamos este capítulo apresentando a influência interlinguística como um fenômeno que tem sido, ao longo das últimas décadas, crescentemente valorizado nos estudos de aquisição de línguas, sob diferentes correntes teóricas. Discutimos em seguida quais têm sido considerados os fatores que afetam tal fenômeno, apresentando resultados de pesquisas recentes, com especial atenção aos fatores tipológicos e psicotipológicos. Por associarmos, neste trabalho, a transferência linguística a uma atitude inevitável, mas também consciente e desejável durante a aprendizagem de línguas, dedicamos a próxima seção à apresentação das estratégias de aprendizagem. Dentre elas, destacamos as estratégias de compreensão, em especial a inferência lexical, por se tratar do aspecto que escolhemos para o levantamento de dados em nossa pesquisa empírica.

Finalizando o capítulo, procuramos esclarecer as relações existentes entre os diversos aspectos nele abordados, ao focalizar as manifestações de influência interlinguística durante o processo inferencial na leitura pelo aprendiz multilíngue.

4.1 INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

Aprendizes de uma segunda língua ou subsequente possuem dois ou mais sistemas linguísticos que podem influenciar uns aos outros. A hipótese da interlíngua, apresentada por Selinker (1992), prevê que esse sistema linguístico dinâmico, distinto da L1 e da L2, é permeável aos outros sistemas linguísticos conhecidos pelo aprendiz. A transferência linguística tem sido um tema sempre recorrente na pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (HAN, 2004, p. 65), e sua importância é pouco questionada atualmente (cf. RINGBOM, 2007, p. 37). São agora

décadas de controvérsias que nos permitem afirmar que qualquer teoria de aquisição de uma segunda língua ou posterior precisa considerar esse aspecto. Abordaremos o tema da influência interlinguística, neste trabalho, como um fenômeno psicolinguístico: que acontece nas mentes dos indivíduos, e que está sujeito aos efeitos de vários fatores cognitivos, linguísticos e sociais.

4.1.1 A pesquisa sobre a transferência linguística

A transferência linguística ficou conhecida como uma subárea dos estudos em Aquisição de Segunda Língua, focalizando principalmente a influência da língua materna (L1) sobre a aprendizagem da segunda língua (L2) (GASS; SELINKER, 2008). A história de sua pesquisa varia conforme as perspectivas teóricas associadas a ela, no sentido de que sua aceitação ou rejeição como um conceito viável depende das visões que prevaleciam.

O primeiro trabalho a tratar aprofundadamente do fenômeno da transferência linguística foi publicado por Uriel Weinreich, em 1953, e chama-se *Languages in Contact*, apesar de que várias perspectivas históricas tomam o trabalho de Robert Lado, *Linguistics Across Cultures* (1957), como pioneiro (cf. Odlin, 2003). Weinreich focalizou a chamada transferência negativa, ou interferência, enquanto outros, como Ringbom (1987), argumentaram que a transferência positiva afeta muito mais a aquisição de uma língua. Durante a década de 1950 a teorização sobre a transferência linguística foi associada à Hipótese da Análise Contrastiva (ver LADO, 1957), a qual postula que ao aprender uma segunda língua / língua estrangeira o indivíduo tende a transferir as formas e significados de sua língua materna, e que as dificuldades ou facilidades em aprendê-la são consequências diretas das diferenças ou semelhanças existentes entre as duas línguas. Deduzia-se, portanto, que a transferência era devida a fatores externos ao aprendiz. Odlin (1989) esclarece que o termo “transferência” já fora utilizado por Whitney, em 1881, para se referir à influência entre línguas, antes que outros estudiosos tivessem a idéia de associá-la à formação de hábitos. No entanto, sob a influência dos estudos na área da Psicologia, que tinham como base teorias comportamentalistas, foi através da análise de erros que muitas das primeiras pesquisas sobre a aquisição de uma segunda língua foram desenvolvidas, e a transferência de aspectos da primeira língua, ou língua materna, passou a ser entendida como um dos fatores que levaria

os aprendizes a cometerem erros na língua em estudo. Isso contribuiu para reforçar a associação que por vezes se faz entre contatos linguísticos e contaminação, vendo-se a transferência linguística, portanto, como essencialmente negativa. Boa parte da falta de crédito aos estudos acerca da transferência linguística advém da sua associação tradicional com o comportamentalismo.

Duas posições desenvolveram-se a partir da Hipótese da Análise Contrastiva, a versão chamada “forte”, ou “preditiva” e a versão “fraca”, ou “explicativa”. A primeira mantém que se podem fazer previsões sobre a aprendizagem, e conseqüentemente adaptar materiais e técnicas, baseando-se na comparação entre as línguas. A segunda versão parte dos erros cometidos pelos aprendizes para, através da sua análise, explicar o que ocorre através da influência entre as línguas (GASS & SELINKER, 2008, p. 73). Essa ligação do fenômeno da transferência com teorias de formação de hábitos ajudou a levá-la ao descrédito⁶⁸; discutiu-se mais tarde, no entanto, que as duas coisas não precisam estar relacionadas. As evidências de transferência linguística aumentaram, conforme afirma Odlin (1989, p. 24), e o suporte empírico fornecido a sua importância é agora bastante desenvolvido.

Stephen Krashen (1988) adotou e difundiu uma posição minimalista com relação à importância do fenômeno da transferência linguística, alegando que eventos que se assemelhavam a transferências eram na verdade uma recorrência à língua materna, e que não auxiliavam em nada a aquisição da língua em estudo (cf. Odlin, 1989, p. 26 e 27). Krashen defende sua posição baseando-se no que Newmark e Reibel (1968, citados por SINGLETON e RYAN, 2004, p. 161) denominaram “hipótese da ignorância”, que postula que a transferência linguística é resultado de um retomada dos recursos da língua materna quando sua competência na língua em estudo ainda é insuficiente para capacitar o aprendiz ao seu uso comunicativo. A solução apontada para efeitos da transferência, nesse caso, é a própria aquisição, sendo que para Newmark e Reibel (*op. cit.*) não há razão em

⁶⁸ “ (...) pelo fato da transferência estar fortemente associada ao pensamento comportamentalista, uma forma de argumentar que a aprendizagem de segunda língua não era uma atividade comportamentalista era argumentar que a transferência não constituía um fator principal, ou mesmo importante, nas tentativas de explicar a aprendizagem de segunda língua.” (nossa tradução) (*... because transfer was strongly associated with behaviorist thought, a way of arguing that second language learning was not a behaviorist-based activity was to argue that transfer was not a major, or even an important, factor in attempts to account for second language learning.* (GASS & SELINKER, 2008, p. 104)

tentar auxiliar os aprendizes a se livrarem dessa influência, pedagogicamente, já que ela deixará de existir quando se der a aquisição da língua em estudo.

A perspectiva behaviorista dominou o estudo da aprendizagem durante a primeira metade do século XX (STERNBERG, 2000). Suas teorias identificavam processos de aprendizagem que podiam ser compreendidos em termos das relações entre os *estímulos* que afetam os organismos, e da forma como os organismos *respondem* a esses estímulos, uma visão que passou a ser conhecida como *teorias de estímulo e resposta*. Esse modelo foi desenvolvido com a preocupação de caracterizar a Psicologia como ciência, evitando as possíveis especulações do trabalho com a subjetividade, e estabelecendo limites que permitem aceitar apenas o que é externamente observável. Um psicólogo cognitivista, por sua vez, procuraria inferir desses resultados observáveis algo sobre o funcionamento mental, que pouco se pode observar. Uma visão cognitivista alia a preocupação com a observação do comportamento e o seu registro à noção de que nem todas as instâncias do processo são observáveis; terão portanto que ser inferidas.

Apesar da condição dominante do behaviorismo no estudo da aprendizagem, algumas observações conduziram a um interesse renovado em teorias cognitivas de aprendizagem, tendo sido encontradas evidências de elementos cognitivos nos próprios experimentos behavioristas. Por exemplo, as distinções que animais costumavam fazer entre tipos diferentes de estímulos levavam a crer que sua aprendizagem envolve classificação, que constitui um processo cognitivo. Além disso, o fato de que nem sempre se demonstra o que se aprendeu significa que o desempenho nem sempre reflete o que se sabe ou não. Da visão de que o comportamento envolve mais do que um estímulo ambiental e uma resposta, desenvolveram-se, portanto, teorias cognitivas, envolvidas com a influência do pensamento e da lembrança de experiências, que são eventos internos. A transferência linguística passou a ser vista como um mecanismo cognitivo que subjaz à aquisição de outra(s) língua(s), e não mais apenas como uma prática mecânica, tendo em vista que, em meio aos esforços para se aprender uma língua, faz-se uso de uma variedade de fontes de conhecimento, incluindo a interação existente entre as sequências de desenvolvimento, que são comuns na aprendizagem de várias línguas, e a influência de outra(s) língua(s) conhecida(s). Ao longo dos anos, o foco dos estudos também deixou de ser apenas o da influência da

língua materna sobre a L2 / primeira língua estrangeira, para envolver também a influência de outras línguas anteriormente aprendidas sobre uma terceira língua ou subsequente. Para Rivers e Golonka (2009, p. 251), de uma perspectiva psicolinguística, o principal foco da pesquisa em aquisição de L3 é atualmente o conceito de influência interlinguística. Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001, p. 1) afirmam que esse fenômeno é uma das áreas nas quais a aquisição de uma segunda e de uma terceira língua são claramente diferenciadas.

Há os que se opõem à referência à transferência linguística através desse nome. O termo é tradicionalmente associado à visão behaviorista de transferência de habilidades (ODLIN, 1989, p. 26), e foi, portanto, consideravelmente desvalorizado, juntamente com a corrente psicológica comportamentalista, à qual passara a ser vinculado (WODE, 1981). Como acontece com tantos objetos de estudo, cuja valoração passa imediatamente de um extremo ao seu oposto, precisou-se de algum tempo para que se buscasse um equilíbrio entre eles. Uma maneira de abordar o tema com mais bom senso, imputando-lhe não mais nem menos do que lhe é realmente devido sucedeu as tentativas de generalização, ora como o fenômeno que representava a única explicação para todos os erros cometidos por aprendizes, ora sob uma posição minimalista que não lhe creditava qualquer relevância nos estudos linguísticos. Graças ao interesse que se manteve contínuo entre os pesquisadores, não nos faltam evidências de que o fenômeno é real, apesar de que muito ainda está por ser compreendido.

Em meados dos anos 1980, Kellerman e Sharwood Smith (1986) propuseram o termo “influência interlinguística”⁶⁹ como um termo teoricamente neutro, apropriado para referir-se a toda a extensão de formas pelas quais o conhecimento que um indivíduo tem em/de uma língua pode afetar o conhecimento e o uso que aquele mesmo indivíduo tem/faz de outra(s) língua(s). Os autores acima citados sugerem uma distinção entre “transferência”, envolvendo processos que conduzem à incorporação de elementos de uma língua em outra (como empréstimos), e o termo mais inclusivo “influência interlinguística”, referindo-se à transferência e também a qualquer outro tipo de efeito que uma língua possa ter sobre outra.

⁶⁹ Nossa tradução do termo inglês *crosslinguistic influence*. O mesmo conceito recebe de Gass e Selinker (2008, p. 152 e 519) o nome de “transferência interlinguística”, ou em inglês *interlanguage transfer*.

Ao longo do tempo, porém, o termo “transferência linguística” continua sendo usado como sinônimo de “influência interlinguística”. Além disso, também já se discute se o termo mais recente, “influência interlinguística”, continua adequado para referir-se ao fenômeno, pois a influência de uma língua sobre outra na mente de um indivíduo pode ser o resultado de uma multicompetência integrada, ao invés da existência de duas (ou mais) competências completamente separadas na mente (COOK, 2003, p. 81). Jessner e Herdina (1996) argumentam a favor de uma teoria de “interação interlinguística”⁷⁰, como uma extensão ao conceito de influência interlinguística, a fim de envolver todos os fenômenos de transferência existentes, pensando especificamente no indivíduo tri- ou multilíngue. Sua proposta valoriza as vantagens cognitivas que resultam do contato com diversas línguas, tais como uma melhor consciência metalinguística, sensibilidade comunicativa, e flexibilidade de pensamento. As tentativas de desenvolver teorias abrangentes sobre a influência interlinguística têm sido impedidas, conforme Odlin (2003, p. 437), pela grande diversidade de sua ocorrência, e até agora desenvolveram-se apenas modelos, como o de De Bot (2000).

Mesmo reconhecendo que alguns pesquisadores não mais consideram adequado o uso do termo “transferência linguística”, ele continua sendo o mais utilizado na pesquisa (RINGBOM, 2007, p. 30; ODLIN, 2003, p. 436). Nós o utilizamos nesta tese intercambiando-o com o termo “influência interlinguística”, a exemplo de Jarvis e Pavlenko (2008, p. 3), porém procuramos restringi-lo a uma vinculação histórica apenas, ou quando o(s) autor(es) citado(s) assim o fazem, e utilizamos majoritariamente o termo “influência interlinguística”, que consideramos mais apropriado à atualidade de nossa pesquisa bem como à sua maior abrangência (cf. HERDINA; JESSNER, 2002, p. 26).

4.1.2 A conceituação da influência interlinguística

Retomamos Odlin (1989, p. 27), que apresentou uma das definições mais citadas (ROCCA, 2007, p. 88) de transferência linguística, como sendo “[...] a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua que tenha sido (talvez imperfeitamente) previamente

⁷⁰ Em inglês *crosslinguistic interaction* (CLIN).

aprendida”⁷¹. Nessa definição Odlin envolve tanto a transferência positiva como a interferência e as estratégias de inibição (em inglês, *avoidance*) e de superprodução (em inglês, *overproduction*). São compreendidas também tanto as influências conscientes quanto as involuntárias. De acordo com Kellerman e Sharwood Smith (1986), a definição de influência interlinguística em Aquisição de Segunda Língua refere-se a fenômenos como transferência, interferência, inibição, empréstimos, e aspectos de perda linguística relacionados à L2. A literatura recente estendeu essa perspectiva ao focalizar a transferência conceitual (ODLIN, 2005) e os efeitos da L2 sobre a L1 (COOK, 2003).

Conforme Hammarberg (1996, p. 162) a transferência linguística pode ser tomada como: (1) uma estratégia – em termos de como um aprendiz pode tentar resolver um problema na L2; (2) um processo – através do qual algo é transferido; ou (3) uma solução – no sentido do produto da estratégia aplicada e do processo que resultou dessa aplicação. Para Gass (1997, p. 27), ela pode funcionar como um filtro quando o indivíduo recebe o insumo linguístico, por ser parte do seu conhecimento prévio, e como processadora, no nível da assimilação.

Longe da visão unilateral que relaciona a influência linguística somente a uma fonte de erros e de dificuldades na aprendizagem de uma L2, nas pesquisas atuais que envolvem a aquisição de terceira língua os fenômenos de transferência são reconhecidos como significativos nos sistemas multilíngues. Sua ocorrência, tanto quanto as tentativas de suprimi-la num ambiente monolíngue, e o uso consciente de estratégias de transferência durante a aprendizagem constituem importantes objetos de investigação (HERDINA; JESSNER, 2002, p. 19). Herdina e Jessner (p. 20 – 24) propõem, por exemplo, que os fenômenos da alternância linguística (*code-switching*), tradicionalmente incluídos nas pesquisas da área do Bilinguismo, e do empréstimo linguístico, incluído como uma das manifestações de transferência nas pesquisas em Aquisição de Segunda Língua, passem a ser interpretados como variantes do mesmo fenômeno. Para os autores, a tentativa de distingui-los é apenas uma preocupação teórica, cujas hipóteses sustentadoras vêm sendo desacreditadas pela pesquisa empírica (p. 23).

⁷¹ [...]the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

4.1.3 Fatores que determinam a ocorrência de influências interlinguísticas

A influência interlinguística é associada a diferentes fatores, e observa-se sua ocorrência em todos os níveis linguísticos: fonológico (COMEAU *et al.*, 1999; GUION; HARADA; CLARK, 2004), sintático (ODLIN; JARVIS, 2004; CHAN, 2004), léxico-semântico (JIANG, 2004; DE ANGELIS, 2005; SINGLETON, 2006), pragmático (BYON, 2004; CENOZ, 2003b), ortográfico (WANG; PARK; LEE, 2006; CARDENAS-HAGAN; CARLSON; POLLARD-DURODOLA, 2007) e até sociolinguístico (FOUSER, 2001).

Entre os fatores que determinam a potencialidade de ocorrência de influências interlinguísticas identificados por pesquisadores, destacam-se os seguintes:

- (1) Tipologia linguística – Este fator, entendido como a distância entre as línguas, demonstrou ser importante na escolha da língua que é a fonte da influência. Cenoz (2003c, p. 105) e Şimşek (2006, p. 52) afirmam que ela tem sido considerada um dos principais prognosticadores de influência interlinguística. Ringbom (1987) alega que quando duas línguas são tipologicamente próximas o aprendiz identifica mais facilmente formas e estruturas cognatas entre elas. Já quando as línguas são tipologicamente distantes, os aprendizes não conseguem fazer as ligações necessárias entre elas. De acordo com Kellerman (1983) e seu conceito de psicotipologia, os falantes emprestam mais termos da língua que percebem como tipologicamente mais próxima, sem que ela necessariamente realmente o seja. Os aspectos (psico)tipológicos relacionados à influência interlinguística são foco desta pesquisa, e serão portanto apresentados mais detalhadamente na seção 4.2 deste capítulo.

- (2) Níveis de proficiência – A influência interlinguística tem sido relacionada ao nível de proficiência na língua em estudo, e pesquisas revelam que aprendizes de L2 menos proficientes transferem mais elementos de sua primeira língua do que os que apresentam níveis mais altos de proficiência (RINGBOM, 1987; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998). No caso da

aprendizagem de uma L3, é importante considerar os níveis de proficiência não apenas na língua em estudo, mas também nas outras línguas conhecidas pelo aprendiz. As correlações entre os níveis de proficiência de aprendizes de terceira língua foram consideradas significativas nos estudos de Lasagabaster (1998), Sagasta (2002) e Jaensch (2009).

- (3) Contexto – Fatores relacionados ao contexto específico no qual a comunicação acontece, incluindo os interlocutores, o ambiente, e o tópico da conversa, podem determinar a presença de influência interlinguística. Grosjean (1997) considera que estes fatores determinam o modo linguístico no qual o falante se encontra, se mono- ou bilíngue. Dewaele (2001), por exemplo, descobriu que o nível de formalidade afeta o número total de termos transferidos da L2 na produção em L3.
- (4) “Efeito da língua estrangeira” – Chamado em inglês *foreign language effect* (MEISEL, 1983), ou *L2 status* (HAMMARBERG, 2001). Acredita-se que existe uma tendência, por parte dos aprendizes, de utilizar a L2 ou outras línguas que não sejam sua língua materna como fontes de influência interlinguística (CLYNE, 1997; DE ANGELIS; SELINKER, 2001).
- (5) Idade – Existem indícios de que a influência interlinguística também pode estar relacionada com a idade (CENOZ, 2000). No caso de aprendizes jovens, a idade está associada ao desenvolvimento cognitivo e metalinguístico, que por sua vez podem estar relacionados à influência interlinguística. Associada ao fator da psicotipologia, a idade pode determinar uma percepção mais apurada da distância linguística, determinando dessa maneira a escolha da língua utilizada como fonte de influência.
- (6) Recenticidade de uso – Esse fator diz respeito à prioridade que se pode dar à influência de uma língua que se usa ativamente em detrimento de outras que se conhece mas não utiliza muito. Quanto mais tempo uma L2 não é usada pelo aprendiz, menor é sua possibilidade de influenciar a língua em estudo (HAMMARBERG, 2001).

- (7) Fatores culturais - O estudo de Bell (1995) é considerado por De Larios, Murphy e Marin (2002, p. 35) aquele em que as influências sociais e culturais sobre a transferência revelaram-se de forma mais clara. Através de sua própria iniciação na alfabetização em chinês, a pesquisadora desvelou as suposições inconscientes sobre a alfabetização na L1 que se passam a sustentar quando do processo de alfabetização numa língua distante. A autora analisou como estes podem influenciar o desenvolvimento de novas habilidades numa L2. O estudo deixa claro que uma nova alfabetização não significa simplesmente adquirir um novo código linguístico, mas basicamente um novo conjunto de valores.
- (8) A percepção do aprendiz quanto à adequação de um termo na língua em estudo – Hammarberg (2001), Cenoz (2003a) e Jessner (2006) descobriram que os aprendizes de uma L3 apresentam a tendência a ativar todas as suas línguas durante a produção na L3. No estudo de Jessner (2006), por exemplo, verificou-se que a maioria dos estudantes bilíngues (alemão e italiano) do Tirol do sul ativavam o alemão e o italiano a fim de lidar com dificuldades lexicais durante a sua produção na L3 (inglês).
- (9) Consciência linguística e de aprendizagem de línguas – Atualmente existe uma ampla aceitação de que a vida com duas ou mais línguas pode levar a vantagens linguísticas e cognitivas (CUMMINS, 1991). Essas vantagens cognitivas, de acordo com diversos estudos, vinculam-se a um nível elevado de consciência metalinguística (JESSNER, 1999, 2006; BIALYSTOK, 2001), pensamento criativo ou divergente (RICCARDELI, 1992; LASAGABASTER, 2000), sensibilidade comunicativa (THOMAS, 1992; MOHANTY, 1994) e maior experiência na aprendizagem de línguas (NELSON, 1996).

Não somente a existência de um bom número de fatores associados à influência interlinguística, como também interação entre eles, tornam o estudo em aquisição de terceira língua complexo. A pesquisa é afetada pelo conhecimento de outras línguas, pelo processo de aprendizagem dessas mesmas línguas, e também pelas estratégias utilizadas pelos aprendizes no decorrer deles. Apesar dessa área de pesquisa ter atraído atenção crescente nos últimos anos, é preciso reconhecer que se encontra ainda em seus primeiros passos.

4.2 TIPOLOGIA LINGUÍSTICA

Comrie (2001, p. 25) define a tipologia linguística como o estudo sistemático da variação entre as línguas. Esse estudo pressupõe que dispomos de algum tipo de medida com relação à qual é possível avaliar como e quanto as línguas variam entre si. Os estudos iniciados pelos comparativistas e pelos neogramáticos no século XIX permitiram agrupar as línguas em famílias. O português, por exemplo, pertence ao ramo itálico-românico da grande família das línguas indo-europeias, juntamente com o espanhol, o catalão, o provençal, o romeno, o francês e o italiano (cf. COIMBRA, 2009, p. 31).

A distinção entre diferentes abordagens ao estudo da tipologia linguística foi marcada pela diferença entre as tipologias holística e parcial (COMRIE, 2001, p. 26). A tipologia holística aponta a possibilidade de caracterizar a estrutura total de uma língua através de uma única característica, a partir da qual tudo o mais poderia ser previsto. Já na tipologia parcial certas áreas da gramática são apontadas como objeto de classificação e caracterização. Mas a classificação de uma língua como pertencendo totalmente a um determinado tipo mostrou-se muito difícil de ser feita, já por Sapir, na década de 1920 (SHIBATANI; BYNON, 1995, p. 8). Ele reconheceu a possibilidade de uma língua pertencer a dois tipos, e a frequente observação, por acadêmicos, da caracterização mista das línguas permitiu que se deixasse de buscar uma tipologia holística. A maioria das tipologias, portanto, são mais restritivas, e um dos parâmetros mais utilizados é o da estrutura morfológica. Diferentes escolas desenvolveram bases teóricas para abordar aspectos específicos da variação entre as línguas.

Shibatani e Bynon (1995) afirmam que as atividades de pesquisa que se podem entender como referentes à tipologia linguística têm uma longa história. O filósofo e tradutor alemão Friederich von Schlegel (1772 – 1829) foi um dos primeiros a propor uma estrutura tipológica baseada em características morfológicas. Schlegel estabeleceu o objeto da tipologia linguística como sendo a classificação exaustiva das línguas do mundo de acordo com critérios gramaticais específicos. O linguista alemão August Schleicher (1821 – 1868) contribuiu para os estudos tipológicos com as observações que o levaram a reconhecer que as propriedades linguísticas demonstram padrões correlativos, sendo que a presença

de uma propriedade em particular frequentemente implica a presença (ou ausência) de outras propriedades. Além disso, Schleicher tornou-se conhecido por propor a Teoria da Árvore Genealógica (*Stammbaumtheorie*), modelo utilizado pela gramática histórico-comparativa, e que pressupõe uma monogênese, sendo todas as línguas consideradas ramificações a partir de um único tronco original. A teoria de Schlegel foi criticada pela total divergência e isolamento através dos quais se desenvolvem línguas irmãs a partir de um mesmo ramo (cf. MÜLLER, 1990, p. 251).

A nova teoria que se apresentou para tentar retratar melhor uma separação não tão aguda foi a Teoria das Ondas, do linguista alemão Johannes Schmidt (1843 – 1901). Mesmo assim, o paradigma genealógico encontra-se na base de todas as listas de línguas, dominando a linguística histórica e a classificação linguística, e até mesmo a última versão para a internet do *Ethnologue*, que é atualizada todo mês. Conforme Shibatani e Bynon (*op. cit.*), as referências a Schlegel e Schleicher são importantes porque eles ofereceram formulações claras do que representa os dois maiores interesses dos tipologistas de todos os tempos: (1) a classificação tipológica das línguas do mundo, e (2) a identificação das propriedades gramaticais correlativas que definem os tipos linguísticos.

As línguas podem ser classificadas, portanto, de duas maneiras: por seu parentesco genético ou por semelhanças estruturais. O parentesco genético é verificado especialmente pela etimologia, no vocabulário e na morfologia, enquanto que as semelhanças estruturais se estabelecem por critérios sintáticos ou morfológicos. De acordo com Sinha (2005, p. 121), foi a descoberta da língua proto-indo-européia, o hipotético ancestral comum das línguas indo-européias, que levou os filólogos a estabelecerem uma classificação genealógica das línguas. Os princípios estabelecidos para que duas línguas fossem geneticamente relacionadas foram os seguintes: (1) relacionamento nos níveis morfológico e fonológico, e (2) regularidade nos padrões de variação sonora. Para Sinha (*op. cit.*, p. 140), a classificação genealógica nos ajudou a conhecer as relações entre as línguas e as causas das diferenças existentes entre línguas que se desenvolveram a partir da mesma fonte. Mas ela não nos auxilia na comparação das estruturas das diversas línguas. Para isso precisamos de uma classificação tipológica. A descoberta e a descrição de novas línguas têm levado à revisão da classificação genealógica, e à

sua complementação através da classificação tipológica. Sinha (2005, p. 138) adverte que a classificação genealógica não é muito útil no caso das línguas modernas, pois elas têm sofrido rápidas mudanças, e não há como evitar empréstimos, ou manter uma forma “pura”.

As semelhanças que advêm de uma comparação tipológica não implicam uma origem histórica comum. Esses dois critérios podem estar relacionados, porém não necessariamente. O italiano e o espanhol, por exemplo, dividem uma grande porção do seu vocabulário e também muitas características gramaticais, visto que ambas são línguas românicas derivadas de um ancestral comum, o latim. Por outro lado, línguas que geralmente são agrupadas na mesma família ou ramo genéticos podem diferir consideravelmente em suas características gramaticais. O inglês e o alemão, por exemplo, apesar de serem ambos classificados como línguas norte-germânicas, apresentam ordens de palavras muito diferentes, sendo o inglês primariamente caracterizado como SVO (sujeito-verbo-objeto), e o alemão permitindo uma ordem de palavras menos restrita.

Nas pesquisas em Aquisição de Terceira Língua, a tipologia linguística é um fator importante apontado com muita frequência na determinação da influência interlinguística (vejam-se ŞIMŞEK, 2006, p. 52; CENOZ, 2001; FOOTE, 2009, p. 89). Cenoz (2003, p. 2) afirma que os estudos que envolvem falantes de uma L3 com diferentes combinações de línguas relatam consistentemente que os aprendizes utilizam uma segunda língua que seja tipologicamente próxima à L3 como língua de suprimento ao invés de uma primeira língua que seja tipologicamente distante. Existem diversos estudos que confirmam isso, envolvendo línguas indo-européias e não-indo-européias (AHUKANNA; LUND; GENTILE, 1981; BARTELT, 1989; RINGBOM, 1987; SINGH; CARROLL, 1979; CENOZ, 2001) ou envolvendo apenas línguas indo-européias (ECKE, 2001; DE ANGELIS; SELINKER, 2001; SINGLETON, 1987; MÖHLE, 1989). O conceito de tipologia utilizado nas pesquisas envolve, geralmente, tanto as distâncias genéticas entre as línguas, quanto as estruturais. Rebecca Foote (2009, p. 112) explica o uso que faz da terminologia em seu estudo, a exemplo de outros colegas:

A tipologia das línguas ou linguística é utilizada aqui no mesmo sentido geral em que é usado na literatura citada sobre Aquisição de Terceira Língua; ou seja, pretende significar vagamente uma

semelhança geral em um ou mais níveis (lexical, morfológico, sintático, etc.) entre línguas que normalmente pertencem a uma família linguística ou a um passado histórico comuns.⁷²

4.3 PSICOTIPOLOGIA

A co-existência de fatores diversos relacionados às línguas de um aprendiz e sua inter-relação não impedem que esse aprendiz desenvolva, intuitivamente, impressões próprias sobre sua facilidade ou complexidade, ou estabeleça comparações com outra(s) língua(s) que já conhece. A tipologia linguística é construída com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que determinam distâncias linguísticas a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas sendo uma variável pode interferir significativamente no processo de aquisição / aprendizagem. Cenoz (2001) observou que um dos seus sujeitos de pesquisa, que havia adquirido as línguas francesa e espanhola e estava aprendendo italiano, baseava-se mais no seu conhecimento de espanhol durante sua produção em italiano do que em sua língua materna, o francês, apesar desta também ser uma língua românica. O que surpreende é que o sujeito havia estudado espanhol pela última vez há cerca de trinta anos. De acordo com a sugestão de Kellerman, o sujeito provavelmente percebia o espanhol e o italiano como línguas próximas, e por isso sentia-se confiante em utilizar elementos do espanhol em seu uso do italiano. Neste caso, como observa a autora, a influência também poderia ser causada pelo “efeito da língua estrangeira”, apresentado na seção 4.1.3.

Para dar nome a essa percepção que o aprendiz tem da distância linguística, Kellerman (1983) cunhou o termo “psicotipologia”⁷³. Durante suas pesquisas acerca da transferência linguística na Holanda, Eric Kellerman observou que um fator que parecia desempenhar papel importante era a percepção que o aprendiz tinha sobre

⁷² *Language or linguistic typology here is used in the same general sense that it is used in the cited literature on L3 acquisition; that is, it is intended to loosely mean a general similarity on one or more levels (lexical, morphological, syntactic, etc.) between languages usually pertaining to a common language family or background.*

⁷³ Preferimos neste trabalho não traduzir o termo *psychotypology* por “distância psicológica” porque este envolve não só a percepção do indivíduo com relação às línguas, mas também aspectos afetivos, e refere-se a outros fatores, como a distância percebida pelo aprendiz entre si mesmo e os falantes da língua em estudo (cf. KASPER; ROSE,

a distância entre as línguas que utilizava, visto que estaria disposto a transferir mais da sua primeira língua para a segunda se as visse como próximas (holandês e alemão, por exemplo). A noção da psicotipologia foi desenvolvida a fim de esclarecer que essa percepção que o aprendiz tinha da distância linguística era o fator relevante na determinação do que seria transferido, e não a classificação dos linguistas. Entre os fatores que podem potencialmente determinar o peso relativo da influência interlinguística, tem-se comprovado que a psicotipologia desempenha um papel relevante na escolha da língua à qual o usuário recorre. Os falantes emprestam mais termos da língua que lhes parece tipologicamente mais próxima da língua em uso. Esse efeito foi confirmado em vários estudos (CENOZ, 2001; ODLIN; JARVIS, 2004; Ó LAOIRE; SINGLETON, 2009). O estudo conduzido por Cenoz (2001), por exemplo, revela que a noção de psicotipologia e a percepção individual do que é transferível podem ser mais importantes do que a distância linguística objetiva.

Kecskes (2002) acredita que quando se trata de distância percebida, não é apenas a estrutura organizacional da L1 que tem papel decisivo, mas também a da L2. Além disso, ele aponta que os aprendizes também são sensíveis a outras diferenças, inclusive culturais. Para o autor, na mente do aprendiz as diferenças entre aspectos estruturais, sociais e culturais são inseparáveis, e elas têm, em conjunto, um efeito cumulativo sobre o processo de tomada de decisão do aprendiz (p. 88). O autor acredita, portanto, que o processo de aquisição / aprendizado é mais longo e mais difícil se as duas línguas são percebidas como distantes tanto tipológica quanto culturalmente; e que os aprendizes se deixam conduzir por um dos princípios mais importantes do aprendizado, de acordo com o qual a dificuldade de aprendizagem está ligada ao grau de semelhança que o objeto possui com algo já conhecido. Lembremo-nos do quanto já se discutiu a importância do conhecimento prévio para a produção e o processamento linguísticos.

Não apenas a influência interlinguística, mas o próprio desenvolvimento cognitivo pode estar relacionado à psicotipologia, pois crianças mais velhas demonstram uma percepção mais exata de distância linguística, que poderia influenciar sua transferência de termos de uma língua para outra (CENOZ, 2001). Ao apresentar a idéia da psicotipologia, Kellerman acrescentou um aspecto cognitivo

a um modelo que era altamente mecanicista, em virtude de ser herança do domínio do comportamentalismo, vendo a aprendizagem como sendo uma forma de moldar ou controlar o comportamento, e o seu resultado como uma sequência de ações e reações em cadeia. Contribuiu, desta forma, com os estudos defendendo a possibilidade de se adotar também uma perspectiva interna ao aprendiz. Kellerman iniciou uma reavaliação da noção de transferência linguística ao propor que o aprendiz decide ativamente sobre quais estruturas linguísticas são transferíveis para uma outra língua. A psicotipologia é percebida, conforme Drier (2004, p. 120), através de instâncias conscientes de escolhas. A transferência é vista por ele como um processo cognitivo sujeito a três restrições: (1) a percepção que o aprendiz tem da distância entre a primeira e a segunda língua, ou psicotipologia; (2) a percepção que o aprendiz tem do grau de marcação de um item potencialmente transferível; e (3) a natureza do conhecimento que o aprendiz tem da língua em estudo.

As hipóteses de Kellerman foram investigadas em alguns estudos. Os resultados de Cenoz (2001) revelam que a noção de psicotipologia e a percepção do que é transferível de uma língua para outra podem ser mais importantes do que a distância linguística objetiva. A autora afirma (p. 8 – 9) que o efeito da psicotipologia foi confirmado em diversos estudos, como em Akuhanna *et al.* (1981), Bartelt (1989) e Ringbom (1987). Ringbom (2001) verificou que mesmo falantes com baixo nível de proficiência na L3 farão uso frequente da L2 se perceberem que a L2 e a L3 são relacionadas e possuem cognatos comuns. De Angelis e Selinker (2001) estenderam a noção da semelhança tipológica percebida, sugerindo que a transferência por falantes não-nativos poderia ser tanto promovida quanto suprimida pela percepção que o falante tem de sua própria competência na língua, bem como pela sua percepção do que é correto numa determinada forma ou estrutura.

Ringbom (2001, p. 60) afirma que o léxico é a área na qual a importância dos fatores psicotipológicos mais se apresenta em primeiro plano, e que a transferência lexical de itens da L2 na aprendizagem de uma L3 também se manifesta em aprendizes cujo nível de proficiência na L2 é baixo.

Em nossa pesquisa empírica, os fatores tipológicos e psicotipológicos são fundamentais para a análise dos dados, visto que procuramos verificar os graus de influência entre línguas consideradas próximas por sua classificação tipológica

(tipologia) e entre as línguas que os aprendizes intuitivamente consideram próximas (psicotipologia). Perguntamos aos participantes quão semelhantes eles acreditam que suas várias línguas são, a fim de conceber uma visão mais rica sobre como a tipologia linguística afeta os processos de influência interlinguística, e se esta afeta os sujeitos da mesma maneira. Perguntamo-nos também se é a semelhança geral que importa, ou a semelhança entre propriedades específicas das línguas envolvidas.

4.3.1 O papel da ausência de semelhança tipológica e a transferência para “lugar nenhum”

Vimos que as proximidades genéticas e tipológicas entre as línguas de um indivíduo parecem exercer papel relevante na determinação da possibilidade de influências entre elas. As semelhanças, sejam elas reais – tipológicas - ou percebidas – psicotipológicas, sugerem o estabelecimento, automático ou não, de ligações neurais que favorecem o intercâmbio entre as línguas, ou entre itens delas. Além disso, as semelhanças detectadas em algum nível entre duas línguas também podem fazer com que os indivíduos pressuponham uma semelhança generalizada entre elas. Perguntamo-nos agora que relação pode vir a existir entre línguas tipológica ou geneticamente distantes; ou ainda entre línguas que não são percebidas como próximas pelo indivíduo.

Han (2004, p. 69 – 70), baseando-se na noção de Kellerman (1995) da “transferência para lugar nenhum”⁷⁴, lança a seguinte questão: “Se a semelhança interlinguística é a força motriz por trás da transferência linguística, então pareceria lógico argumentar que onde não existe percepção de semelhança não deveria haver transferência”.⁷⁵ Han argumenta que existe uma observação geral de que a transferência linguística ocorre, da L1 para a L2, sendo as duas línguas tipologicamente semelhantes ou não, e apresenta exemplos para os dois casos. Não é do nosso conhecimento que alguém tenha buscado avaliar a noção da “transferência para lugar nenhum” aplicada à Aquisição de Terceira Língua, nem intencionamos realizá-lo através deste trabalho. Voltamos nossa atenção, porém,

⁷⁴ Em inglês, *transfer to nowhere*.

⁷⁵ *If cross-linguistic similarity is the driving force behind language transfer, then it would seem logical to argue that where there is no perceived similarity, there should be no transfer.*

aos indícios de influência interlinguística acompanhada tanto de fatores (psico)tipológicos quanto de sua ausência, pois ao valorizar também essa ausência podemos nos aproximar de uma maior compreensão do papel das línguas que mesmo consideradas distantes participam dos processos mentais.

Sabemos que bilíngues, por exemplo, não podem simplesmente “ligar” ou “desligar” uma das línguas (WEI, 2000,p. 398). Será que podemos explicar seu papel como sendo todas potencialmente “dormentes”, no sentido de Green (1986)⁷⁶, mesmo quando na percepção dos aprendizes elas são vistas como auxiliares no processo de aprendizagem da língua em estudo? Não pudemos encontrar estudos que busquem confirmar a classificação de Green (*op. cit.*) com respeito a aprendizes multilíngues. Hammarberg (2009, p. 38 – 39) afirma que no caso da Aquisição de Terceira Língua, a atribuição de papéis em termos de línguas *selecionadas*, *ativadas* e *dormentes* pode ser uma super-simplificação que distorce a imagem que temos delas. O autor argumenta que, se existe influência de ambas as línguas anteriormente aprendidas, L1 e L2, mas essa influência é qualitativamente diversa, ao invés de ser distribuída igualmente entre as línguas, temos que aceitar que ambas as línguas estão ativadas, mas de maneiras diferentes. Tal afirmação é confirmada em dois estudos do autor (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1994 e 1988), que ele utiliza para propor outra distinção entre as línguas ativadas, de acordo com o papel que assumem: *instrumental* – para propósitos práticos, como o de fazer perguntas sobre a língua em estudo - ou *fornecedor* – suprindo material para as formulações na L3.

Se entendemos o léxico mental como uma rede interativa de itens lexicais, sem supor representações separadas para palavras nas diferentes línguas, conforme previsto na maioria dos modelos atuais (LOWIE; VERSPOOR; SETON, 2010, p. 137), parece-nos pouco viável supor que línguas consideradas distantes mas pertencentes a um mesmo indivíduo não influenciarão também, em alguma medida, umas às outras. Essa é precisamente a questão que buscamos investigar através de nossa pesquisa empírica, que será apresentada no próximo capítulo.

⁷⁶ Armazenadas na memória de longo prazo, mas sem interagir no processo de fala.

4.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A Teoria Cognitiva reconhece as estratégias de aprendizagem como processos cognitivos significativos na aquisição de uma segunda língua (TAKAČ, 2008, p. 26), e essa é, portanto, uma das noções principais em sua abordagem do processo de aquisição. Nessa abordagem cognitiva, os aprendizes de línguas são vistos como participantes ativos do processo de aprendizagem, que (conscientemente) utilizam diversas estratégias mentais para organizar o sistema linguístico que estão tentando aprender (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 144). Quanto à memória, a Teoria Cognitiva a vê funcionando em dois estágios: (1) a memória de trabalho (ou de curto prazo), caracterizada por uma capacidade limitada, e (2) a memória de longo prazo, com ampla capacidade e não-suscetível ao controle consciente (TAKAČ, 2008, p. 27). Informações são transferidas de um sistema ao outro através de repetições fonológicas e visuais na memória de curto prazo, que também contém um componente executivo central cuja função é direcionar uma quantidade limitada de atenção. A memória de curto prazo, portanto, mantém registros da memória de longo prazo que estão altamente ativados, e que interagem com novas informações. De acordo com Takač (*op. cit.*, p. 29), o uso de estratégias de aprendizagem é o que diferencia a aprendizagem de uma L2 ou primeira língua estrangeira da língua materna. A função das estratégias de aprendizagem no processo cognitivo, conforme Takač, é tornar explícito o que de outra forma poderia ocorrer sem a consciência dos aprendizes, ou ocorrer de forma ineficiente, e resultar em armazenamento incompleto de informações na memória de longa duração.

O conceito de estratégias de aprendizagem de línguas tornou-se amplamente reconhecido na área da Aquisição de Segunda Língua após as pesquisas realizadas por Oxford (1989) e O'Malley e Chamot (1990). Oxford (p. 235) apresentou a seguinte definição de estratégias de aprendizagem de línguas: “[...] comportamentos ou ações que os aprendizes usam para tornar a aprendizagem de línguas mais bem-sucedida, auto-direcionada e agradável.”⁷⁷. Depois, em sua publicação de 1990 (p.

⁷⁷ [...] behaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed, and enjoyable.

8), definiu-as como “ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações.”⁷⁸ Além disso, Oxford (1990) descreveu a abrangência das estratégias numa taxonomia envolvendo seis classes: estratégias cognitivas, de memória, metacognitivas, de compensação, afetivas e sociais. O’Malley e Chamot (*op. cit.*, p. 1) ofereceram uma definição alternativa, de acordo com a qual as estratégias de aprendizagem de línguas envolvem “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para auxiliá-los a compreender, aprender ou reter novas informações”.⁷⁹ Nessa definição vemos a ênfase dada aos aspectos cognitivos do uso de estratégias. A classificação apresentada por esses autores não difere muito da proposta por Oxford, as estratégias tendo sido agrupadas em três classes principais: estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivo-sociais.

Little (2000, p. 578) admite que um dos maiores obstáculos para a compreensão objetiva do que sejam as estratégias de aprendizagem está na natureza complexa do que se entende por *consciência*. Muitas vezes, elas foram definidas como processos essencialmente conscientes (PRESSLEY *et al.*; 1985; PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p. 798; JAWORSKA, 2009, p. 30). Por serem compreendidas como procedimentos, no entanto, as estratégias de aprendizagem podem ser representadas como parte do conhecimento procedural, podendo ser adquiridas através de estágios cognitivos, associativos e autônomos da aprendizagem. Como acontece com outras habilidades procedurais, O’Malley e Chamot (1990, p. 52) alertam que as estratégias podem ser conscientes em estágios iniciais da aprendizagem, e mais tarde podem ser desempenhadas sem a consciência do indivíduo, ou automatizadas. Os autores afirmam que a Teoria Cognitiva indica que a consciência e o controle consciente dependem da familiaridade que se possui com a habilidade que se aplica (p. 80). Faerch e Kasper (1983, p. 34) já haviam questionado a conceituação das estratégias como sendo conscientes ou inconscientes, defendendo que ao invés disso deveríamos dizer que elas são mais ou menos conscientes. Os autores vêem a consciência como sujeita a

⁷⁸ [...] *specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.*

⁷⁹ [...] *special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.*

gradações e a mudanças, visto que os planos que foram inicialmente utilizados conscientemente podem mais tarde tornar-se automatizados. Eles ainda sugerem que seria produtivo desenvolver uma classificação das estratégias conforme elas sejam sempre, nunca, ou algumas vezes utilizadas conscientemente.

A exemplo de Schumacher (2005, p. 46), não pretendemos nos aprofundar na discussão sobre a dicotomia do caráter consciente ou inconsciente das estratégias de aprendizagem, visto que tais conceitos são, por si sós, polêmicos⁸⁰. Os debates não estão finalizados, porém parecem ter fortalecido entre os pesquisadores a noção de que tanto processos conscientes quanto inconscientes estão envolvidos na aquisição e no uso de estratégias de aprendizagem (EDMONSON; HOUSE, 1993, p. 219; KIRCHHOF, 2002, p. 42; HELLMICH; WERNCKE, 2009, p. 18 e 22).

Uma das consequências importantes do conjunto de pesquisas realizadas sobre as estratégias de aprendizagem é que verificamos que o aprendiz de línguas não precisa reaprender as estratégias cada vez que aprende uma outra língua (LITTLE, 2000, p. 578). Tendo passado pelo processo de aprendizagem de uma língua, o indivíduo já possui competência estratégica, apesar do controle dos processos estratégicos ser infinitamente variável. Devido à sua experiência na aprendizagem de línguas, aprendizes multilíngues frequentemente utilizam mais estratégias, e também estratégias diferentes, do que aprendizes monolíngues de uma primeira língua estrangeira. Mißler (2000) conduziu uma investigação em grande escala sobre as estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas por aprendizes multilíngues no contexto alemão. Para tanto, a pesquisadora utilizou uma versão alemã do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas desenvolvido por Oxford (1990). Seus resultados mostraram que um maior número de línguas no repertório linguístico de um aprendiz corresponde a um aumento na experiência de aprendizagem de línguas, representada pelo número de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras que os sujeitos conheciam e usavam. Kemp (2007) detectou um efeito no uso das estratégias para a aprendizagem de gramática, demonstrando que a diversificação e o aumento do uso estratégico ocorre num grau maior durante a aquisição de uma L3. Müller-Lancé (2003) desenvolveu um modelo estratégico de aprendizagem multilíngue, no qual ele

⁸⁰ Para maior aprofundamento nos debates sobre a questão ver Hasselhorn; Horn, 2009, p. 89 – 90. Para uma discussão sobre o significado do termo *consciência* ver Schmidt (1990).

distingue entre estratégias produtivas e receptivas. Em seu estudo essas estratégias parecem depender principalmente de competências lexicais adquiridas anteriormente em outras línguas estrangeiras.

4.4.1 Estratégias cognitivas e metacognitivas

As estratégias de aprendizagem incluem estratégias *cognitivas*, como a elaboração do conhecimento prévio, a dedução de regras gramaticais, ou a substituição por palavras alternativas, e *metacognitivas*, tais como o planejamento, a atenção seletiva, o monitoramento e a organização avançada. As estratégias cognitivas, conforme O'Malley e Chamot (1990, p. 8) estão mais diretamente relacionadas às tarefas individuais de aprendizagem, e implicam uma manipulação ou transformação diretas do material de aprendizagem. Elas são aplicadas diretamente sobre as informações recebidas. Metacognição refere-se à compreensão e ao controle que o aprendiz possui sobre o seu próprio pensamento e a sua própria aprendizagem. Conforme Venturi (2008, p. 125), estratégias metacognitivas envolvem a reflexão sobre o processo de aprendizagem, a compreensão das condições que o favorecem, a organização de suas atividades, a auto-avaliação e a autocorreção. Exemplos de estratégias metacognitivas são o planejamento, o monitoramento e a verificação da aprendizagem. Elas também incluem o conhecimento sobre quando e como empregar as estratégias cognitivas.

A diferenciação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas, no entanto, não se estabelece sem dificuldades, pois o limite entre elas não é sempre claro. O'Malley e Chamot (1990, p. 144) encontraram dificuldades em classificar uma estratégia como pertencendo a um ou a outro grupo em todas as vezes em que ocorria, por exemplo, e afirmaram que essa classificação é muito dependente das tarefas que se utilizam nos experimentos. A estratégia da atenção direcionada foi classificada pelos autores, inicialmente, como metacognitiva, presumindo que ela era utilizada pelos sujeitos anteriormente à apresentação da tarefa que deveriam realizar. Mais tarde, porém, verificaram que houve momentos em que os sujeitos faziam uso dela durante a resolução da tarefa, e a distinção entre a utilização da estratégia como uma habilidade de pensamento e como um aspecto integrante do desempenho tornou-se vaga.

As controvérsias sobre o tema da consciência com que os aprendizes se envolvem no uso estratégico, vistas na seção 4.4, tornam-se aparentes outra vez ao buscarmos a definição de estratégias cognitivas. Com relação ao que se entende por estratégias metacognitivas, tal polêmica não se justifica, pois sendo estas as que controlam, regulam e monitoram o uso de outras estratégias, seu uso exige ocupação consciente. No caso das estratégias cognitivas, encontram-se disparidades. As fontes que buscamos em língua portuguesa, e que se referem especialmente às estratégias de leitura, apresentam-nas como indubitavelmente automáticas e inconscientes (SILVEIRA, 2005, p. 75 – 76; KATO, 2007, p. 124; LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007, p. 122), com caráter oposto ao das estratégias metacognitivas. Ireson (2008, p. 58) afirma que as estratégias cognitivas são como outras formas de cognição, e podem tornar-se automatizadas e utilizadas sem consciência. Novas estratégias podem emergir sem que o aprendiz esteja consciente de que esteja fazendo algo diferente. Da mesma forma, um aprendiz pode passar a apoiar-se numa estratégia mais eficiente sem para isso fazer uma escolha consciente. Estratégias cognitivas são atividades mentais e comportamentais. Entre elas encontram-se estratégias de leitura, como a paráfrase e o uso do mapeamento semântico, bem como a transferência e a inferência (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 49).

4.4.2 A estratégia da transferência linguística

A transferência linguística pode ser vista, conforme Schmidt (2007, p. 15) como uma estratégia cognitiva essencial entre as estratégias de aprendizagem. Na verdade, é quase impossível evitar a influência de outra(s) língua(s) anteriormente aprendidas nos estágios iniciais de aprendizagem de uma próxima, pois os aprendizes precisam se apoiar nos recursos que têm disponíveis para compreender e aprender. Nesse sentido ela pode ser entendida como uma estratégia compensatória, visto que o sistema da língua em estudo ainda está incompleto. A caracterização de estratégia compensatória imputada à transferência linguística, como derivada da noção de empréstimo, ou *borrowing* (cf. CORDER, 1983), no entanto, passa por reavaliações conforme as pesquisas na área vão se aprofundando e buscando apoio em outras áreas. Lowenberg (1993, p. 52) por exemplo, aborda a transferência de elementos das L1 faladas nas Filipinas, em

Singapura, na Índia, no Sri Lanka, e em várias localidades da África para o inglês aprendido como língua estrangeira. O autor verificou que muitas vezes a transferência linguística não se caracteriza como estratégia compensatória pelo pouco conhecimento da L2, mas principalmente como resultado da aculturação do inglês por falantes não-nativos altamente proficientes, na tentativa de ajustá-lo à comunicação em seus contextos sócio-culturais. Depois de décadas de pesquisa sobre a influência interlinguística, podemos afirmar que ela não pode mais ser caracterizada, única ou preferencialmente, como uma estratégia compensatória para suprir o conhecimento que ainda não foi adquirido na língua em estudo; há diversos aspectos a serem considerados, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de uma terceira língua ou subsequente. Jarvis e Pavlenko (2008, p. 9) lembram que a transferência linguística não ocorre apenas como estratégia de comunicação ou compensatória, mas também como estratégia de aprendizagem. A transferência pode ser vista como uma estratégia cognitiva essencial entre diversas outras estratégias de aprendizagem (estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais ou afetivas).

Existe uma crença de que se um aprendiz produz uma palavra ou construção de qualquer tipo que é considerada inaceitável na língua em estudo, algum grau de ignorância está por trás disso. Essa noção pode ser um reflexo do uso, por muito tempo, da metodologia da análise de erros envolvendo a transferência linguística. A focalização nos erros cometidos pelos aprendizes como consequências da influência interlinguística pode reforçar a crença de que toda transferência tem efeitos negativos, acontece sem a intenção do aprendiz e denota sua falta de conhecimento. Ringbom (2007, p. 35) alerta que essa crença é um clichê. Durante a compreensão e a produção de línguas psicotipologicamente próximas há constante interação entre as semelhanças percebidas, conforme o autor. A influência interlinguística não se caracteriza, no entanto, necessariamente como um efeito inevitável (ou não-intencional) e negativo. Contradizendo a noção de que o uso de um termo de outra língua (ou inadequado) necessariamente caracteriza ignorância por parte do usuário, a maioria dos estudos em aquisição de L3 que focalizaram a influência interlinguística revelaram que ela geralmente é produtiva, e que facilita a aprendizagem de L3 (cf. RIVERS; GOLONKA, 2009, p. 251). É possível que o reconhecimento das interações linguísticas na mente como reveladoras de enganos

(efeitos negativos) ou de uso estratégico (efeitos positivos e natureza da aprendizagem) esteja ligado à sua ocorrência mais ou menos consciente. Parece-nos mais viável entender a transferência linguística como um processo positivo se ela ocorre debaixo de controle da consciência. Nesse aspecto, observamos que a terminologia também tem seus efeitos: o termo “transferência” sugere uma participação mental mais ativa do que o termo “influência”, e esse pode ser um dos motivos por que o termo “transferência linguística” ainda é tão utilizado.

Hammarberg (2007, p. 35) define a estratégia positiva como “a aplicação de percepções e suposições ao menos parcialmente corretas de semelhança interlinguística”⁸¹. O autor reforça a idéia de que, para a compreensão, as suposições parcialmente corretas assumem relevância especial. Atualmente, as evidências de que línguas anteriormente aprendidas exercem influência positiva sobre a aprendizagem de outras línguas existem em grande número. Citaremos algumas, divididas em duas áreas mais específicas:

(1) *Bilinguismo*: As pesquisas envolvendo o multilinguismo individual indicam, em geral, que o bilinguismo exerce efeito positivo na aquisição de uma terceira língua (cf. CENOZ, 2009, p. 168). Cenoz (*op. cit.*) confirmou essa afirmação no país Basco, mesmo sendo as línguas envolvidas relativamente distantes. A autora atribuiu os bons resultados atingidos na aprendizagem de uma terceira língua pelos aprendizes bilíngues não apenas ao conhecimento vocabular ou gramatical de outras línguas, mas principalmente à sua consciência metalinguística e seu controle cognitivo. Kupisch (2008) detectou influência positiva do francês sobre o alemão em crianças bilíngues, o conhecimento do francês acelerando nessas crianças a aquisição dos determinantes no alemão. Similarmente, Hulk (2006) verificou a aceleração na aquisição do determinante neutro *het* no holandês, causada pelo conhecimento do dialeto falado no sul da Holanda em crianças bilíngues. Em ambos os casos, os resultados dos sujeitos bilíngues foram comparados aos de crianças monolíngues.

(2) *Aprendizagem de terceira língua em ambiente instrucional*: Bild e Swain (1989) concluíram que o conhecimento de uma segunda língua facilita a

⁸¹ [...] the application of at least partially correct perceptions or assumptions of cross-linguistic similarity.

aprendizagem de uma terceira. Groseva (1998) chegou à mesma conclusão, apontando como auxiliares estratégias de compensação, e propôs que o aprendiz de L3 utiliza a L2, consciente ou inconscientemente, como um modelo para o sistema de aquisição da L3. Contrariamente ao que esperava, Rast (2008) confirmou a influência positiva não da L1 tipologicamente próxima da L3, mas da estrutura da L2 na análise sintática da L3; e isto na primeira hora e meia de exposição a uma nova língua. De acordo com Cenoz (2008, p. 124 - 125), diversos indivíduos relataram efeitos positivos da aquisição anterior de línguas na aprendizagem de uma nova língua. A autora cita Stevern Beering, um dos entrevistados, que atribui à sua infância com diversas línguas, inclusive o latim aprendido na escola, a automaticidade que possui para o uso do inglês, aprendido na idade adulta.

A influência positiva das línguas anteriormente aprendidas não se limita, nos resultados encontrados em nossa pesquisa, às línguas tipologicamente ou geneticamente relacionadas, apesar destas serem responsáveis pelo maior número de evidências. Numa reunião de artigos envolvendo narrativas e perspectivas pessoais de indivíduos multilíngues organizada por Todeva e Cenoz (2009), em quatro dos capítulos (4, 5, 9 e 13) encontram-se referências à influência positiva de línguas tipologicamente distantes na aquisição de uma língua adicional. Tappe (2009), por exemplo, refere-se ao inglês como a língua que lhe dá acesso aos vocabulários zulu e árabe. Os pensamentos na busca por palavras nessas duas línguas ela são mediados por pistas na língua inglesa, e não em sua língua materna, o alemão. Wildsmith-Cromarty (2009, p. 96) também revela que o latim tornou-se a base para todo o seu aprendizado futuro de línguas, inclusive o zulu. Destacamos aqui essas percepções porque buscamos compreender se a proximidade, seja ela genética ou tipológica, entre as línguas de um aprendiz constitui pré-requisito imprescindível para a ocorrência de influência interlinguística positiva.

Além dos aspectos puramente linguísticos, o conhecimento de/sobre línguas anteriormente aprendidas exerce influência sobre a aprendizagem de outras de outras formas. Quando se aprendem línguas, aprende-se também a aprendê-las; o processo de aprendizagem de uma pode afetar o processo de aprendizagem de outras. Além disso, desenvolvem-se estratégias pessoais e técnicas adequadas que

podem ser transferidas ao processo de aprendizagem seguinte e a mente do aprendiz torna-se flexível à ideia de que existem diferentes maneiras de estabelecer conceitos; o sucesso na aprendizagem de uma língua produz um reforço positivo, que faz com que se aborde a nova língua a ser aprendida com uma atitude mais relaxada e confiante. Apesar do número limitado de participantes, este foi um aspecto também presente nas informações partilhadas em nossa pesquisa empírica, que retomaremos na discussão dos resultados.

Harris e O'Leary (2009) apresentam um estudo abrangente realizado no contexto bilíngue da Irlanda, onde se procura desenvolver a diversidade linguística disponibilizando às crianças a aprendizagem de quatro línguas europeias, através da iniciativa chamada *Modern Languages in Primary Schools* – Línguas Modernas nas Séries Iniciais. Cerca de 400 escolas (12% de todas as escolas que oferecem ensino de séries iniciais) oferecem, nos últimos dois anos das séries iniciais, uma hora e meia de instrução diária em uma das quatro línguas: francês, alemão, espanhol ou italiano. Alguns resultados desse estudo demonstram as influências positivas da aprendizagem das línguas, umas sobre as outras. De maneira geral, 31% dos professores afirmaram que o programa afetou positivamente o ensino de irlandês. De maneira geral, 74,5% dos professores perceberam efeitos positivos sobre outras disciplinas. 49,4% dos professores perceberam que a experiência prévia de aprendizagem de irlandês beneficiou a aprendizagem das línguas modernas. Tais benefícios incluem: consciência linguística, transferência de habilidades entre as línguas e abertura, por parte dos aprendizes, à aprendizagem de outras línguas.

4.4.3 Estratégias de compreensão leitora

A leitura pode ser definida como um processo receptivo, mas também configura-se como um complexo processo cognitivo. Do ponto de vista da Psicolinguística, durante o ato de ler colocam-se em prática conjuntos de habilidades e estratégias na busca do significado. Nessa linha teórica, Smith (2004) entende a leitura como uma interação entre o leitor, que detém conhecimento prévio, e o texto, com informação visual. De acordo com essa perspectiva, os leitores envolvem-se ativamente numa interação entre o pensamento e a linguagem. Em outras palavras, ler é um processo cognitivo que relaciona a informação textual ao conhecimento

prévio do leitor na construção do significado. O sucesso na leitura é alcançado através do domínio e do uso flexível de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Para Colomer e Camps (2002), o significado num texto implica a integração da mensagem escrita com as inferências que o leitor vai realizando ao longo da leitura. Conforme as autoras, existe uma estreita e simultânea dependência entre o que o leitor lê e o que ele traz para o texto. Nos processos envolvidos na leitura de palavras, Kato (2007) considera fundamental o papel da memória, pois é a partir de dados do seu conhecimento prévio que o leitor pode antecipar o que é ou não possível acontecer num determinado contexto. A memória constitui, por assim dizer, o fornecedor de conhecimento nos bastidores, e esse conhecimento encontra-se na estrutura da rede neural. Como vimos anteriormente, o uso da memória durante a compreensão linguística geralmente é discutido como envolvendo duas dimensões: a *memória de longo prazo*, associada com a soma de todo o conhecimento e experiências de um indivíduo, e a *memória de curto prazo*, associada com o conhecimento que é ativado em um momento específico. O processo de compreensão envolve o uso de conhecimento existente na memória de longo prazo para interpretar ou extrair significado de insumos perceptíveis, enquanto esses insumos são simultaneamente integrados à construção de um modelo mental interno na memória de curto prazo.

Estratégias de compreensão leitora são os procedimentos adotados durante a leitura quando se encontram dificuldades de compreensão. Quando algo não faz sentido, interrompe-se a leitura e utilizam-se estratégias para esclarecer confusões, inconsistências e complexidades, realizando conexões com o que se conhece a fim de compreender melhor o que é menos familiar. Essas estratégias ou habilidades cognitivas também são utilizadas para se aprofundar na compreensão de um texto, realizar inferências ou tirar conclusões.⁸² O conceito de competência estratégia é muitas vezes utilizado com relação à produção linguística de aprendizes de língua (HAASTRUP, 1991, p. 30). Mas o *conceito de capacidade*⁸³ de Widdowson (1983) esclarece os seus procedimentos receptivos. De acordo com Widdowson (*op. cit.*), a capacidade é a habilidade procedural que transforma o conhecimento de esquemas

⁸² Encontra-se fora do escopo deste trabalho uma caracterização mais completa ou a classificação das estratégias de compreensão leitora. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto recomendamos a leitura de McNamara (2007).

⁸³ *Capacity* em inglês.

em habilidade comunicativa, e no nível da palavra, em seu significado potencial. A capacidade envolve, entre outras atividades, a inferência, a negociação de sentidos e a solução de problemas.

4.4.3.1 Inferência lexical

Na Psicolinguística, Kenneth S. Goodman foi um dos primeiros a oferecer oposição às teorias ascendentes da leitura. Ele contribuiu para os estudos sobre a leitura ao afirmar que a “adivinhação” (em inglês *guessing*) é parte do processo de compreensão. Goodman (1985, p. 833) estabeleceu os conceitos de inferência e de adivinhação, afirmando que a inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, da informação que é necessária para a compreensão, mas que é desconhecida. Note-se que a inferência não é vista como uma adivinhação aleatória, pois implica uma tomada de decisões consideradas confiáveis e baseadas em informações parciais.

O termo *inferência* é definido por Pinto (2001, p. 32) como “o ato ou efeito mental pelo qual uma pessoa conclui algo a partir de premissas, ou chega a uma conclusão baseando-se na consideração de um conjunto de evidências”⁸⁴. De acordo com Smith (1996, p. 93), as inferências podem resultar tanto de processamentos conscientes e controlados quanto de processamentos inconscientes e automáticos. Graesser e Zwaan (1995) fazem distinção entre as estruturas de conhecimento que são ativadas na memória de longo prazo durante a compreensão de textos. As *estruturas de conhecimento geral* são consideradas automáticas e dizem respeito a conjuntos genéricos de conhecimento de mundo como os *scripts*⁸⁵, *frames*⁸⁶, estereótipos⁸⁷ ou esquemas⁸⁸. As *estruturas de conhecimento específico* não são automatizadas, e referem-se às experiências ou leituras passadas. Portanto, enquanto as estruturas genéricas de conhecimento são

⁸⁴ [...] *the mental act or event in which a person draws a conclusion from premisses, or arrives at a conclusion on the basis of the consideration of a body of evidence.*

⁸⁵ Formas de representação do conhecimento que auxiliam a compreensão de situações do comportamento padronizado, contendo conhecimentos do senso comum.

⁸⁶ Estruturas de dados que representam entidades através de suas características e habilidades. Indicam situações comuns, estabelecidas em determinadas sociedades, como as representações, para um determinado grupo, da noção de “dialeto”, por exemplo.

⁸⁷ Imagens coletivas partilhadas por determinado grupo com relação a outro grupo, ou a si próprio. Exemplos são as caracterizações de países, como: *Os americanos não sabem qual é a capital do Brasil.*

⁸⁸ Conceitos que possibilitam, a partir de um protótipo armazenado na memória, identificar as características típicas de cada categoria.

ativadas instantaneamente na memória, sendo inconscientes, as mais específicas exigem mais tempo para serem acessadas e utilizadas, configurando um processo de busca consciente e seletiva.

A inferência lexical é definida por Koda e Zehler (2008, p. 98) como a “inferência contextualmente apropriada de significados de palavras desconhecidas baseada na análise de partes das palavras e/ou informação contextual”⁸⁹. Haastrup (1991, p. 39) acrescenta às bases para a inferência lexical o conhecimento geral de mundo do indivíduo e a sua consciência da situação. A inferência lexical é considerada uma habilidade de letramento crucial para o sucesso da compreensão leitora (PARK, 2008, p. 215), parte integrante da aprendizagem incidental durante a leitura (KODA *et. al.*, 2008, p. 126), e uma estratégia cognitiva (LÊ *et al.*, 2006, p. 86 – 87). Através da inferência lexical aprendizes de línguas envolvem-se na geração de hipóteses a respeito do significado de palavras, e em sua verificação.

Conforme Koda (2005, p. 74), a inferência lexical depende de três tipos de pistas: elementos internos às palavras, informação contextual e conhecimento prévio. Além disso, baseando-se em Sternberg (1987), a autora afirma que a inferência lexical exige quatro operações: (1) a identificação de elementos conhecidos dentro de palavras desconhecidas, (2) a distinção de quais sejam informações contextuais relevantes e irrelevantes; (3) a combinação de pistas contextuais e internas às palavras para a formulação de definições viáveis; e (4) a confirmação de sua plausibilidade em contextos subsequentes. Com relação ao processo inferencial do significado de palavras desconhecidas, a autora afirma (p. 68) que primeiramente formula-se uma compreensão em nível da sentença a partir das pistas linguísticas, e então aglutinam-se a informação textual com o próprio conhecimento prévio, a fim de reduzir a lacuna semântica criada pela palavra desconhecida. Na memória humana, a confiança nesse conhecimento implícito e nos processos inferenciais, e não apenas no acesso direto a informações explicitamente pré-armazenadas, tem o efeito de fazer com que uma quantidade limitada de conhecimento seja conduzida muito além (cf. COHEN, 2008, p. 214).

⁸⁹ *Inferring contextual-appropriate meanings of unknown words based on word-part analysis and/or contextual information.*

Huckin e Block (1993) procuraram relacionar os componentes procedurais e de conhecimento que subjazem ao processo de inferência lexical. Eles desenvolveram um modelo de processamento cognitivo para representar os resultados do seu estudo, que envolveu três jovens adultos chineses, leitores de inglês como segunda língua em nível intermediário. O modelo consiste de duas seções principais, um componente *gerador* e um componente de *controle metalinguístico*. O primeiro componente emprega módulos de conhecimento (por exemplo, conhecimento morfológico) para gerar e verificar hipóteses sobre o significado de uma palavra, enquanto o segundo componente fornece uma série de procedimentos, sequenciais e paralelos, a fim de guiar a tomada de decisões do aprendiz enquanto busca informações, realiza e verifica inferências. Esse segundo componente monitora o processo e influencia, por exemplo, na decisão sobre quando e como buscar ajuda do contexto ou de outras fontes de conhecimento. Através desse modelo, Huckin e Bloch caracterizaram o uso que os seus aprendizes fizeram de diferentes fontes de conhecimento e de estratégias cognitivas, o grau com que os componentes de conhecimento e procedurais foram usados, e como eles se relacionavam ao sucesso das inferências lexicais dos aprendizes.

4.4.3.2 A inferência durante a recepção de linguagem

Ao adotarmos o uso da inferência lexical em nossa pesquisa empírica, combinamos um interesse pelo léxico com o aspecto receptivo da linguagem, que diz respeito à maneira como aprendizes de uma língua compreendem textos escritos ou falados nessa língua. Por tratarmos especificamente, em nossa pesquisa, do uso estratégico da inferência durante a recepção, ou compreensão, de linguagem, consideramos pertinente tratar do que distingue os níveis de produção e recepção de linguagem, e de como essa distinção afeta este trabalho. O termo “receptivo” representa a idéia de que se recebe insumo linguístico através de atividades auditivas e de leitura, enquanto que o termo “produtivo” significa que se produz linguagem através da fala e da escrita. Como acontece comumente com relação a terminologias, essa distinção não pode ser tomada como indicativa de que as duas noções não possuem quaisquer características comuns. Nas habilidades receptivas também existem características produtivas, pois ao ouvir ou ler também produzimos sentido.

Na produção, move-se da “intenção à articulação” (LEVELT, 1989), e na recepção, da audição à compreensão. Hammarberg (2009, p. 129) esclarece o que essa distinção acarreta para a influência das línguas previamente aprendidas. Durante a recepção, os itens linguísticos encontram-se em contextos dados, e a semelhança interlinguística interage com outros fatores na identificação e interpretação do que se ouve ou lê. Mesmo contendo itens que são novos para o aprendiz, existe a possibilidade de reconhecê-los ou compreendê-los com base nas semelhanças interlinguísticas, no conhecimento extralinguístico, e em pistas fornecidas pelo contexto. A base disponível para a compreensão, portanto, é mais ampla do que o conhecimento que o aprendiz possui no momento sobre a língua em estudo. Durante a produção, no entanto, o aprendiz é quem realiza a formulação com os dados de que dispõe, e esta é muito mais dependente das suas intenções e conhecimento individual da língua em estudo. Disso depreende-se que é mais rápido e fácil adquirir fluência receptiva do que produtiva.

Outra distinção apresentada por Ringbom (2007, p. 22) é a dependência que os dois processos têm dos procedimentos de recuperação lexical. Durante a compreensão manifesta-se a importância da forma, quando os aprendizes fazem uso de semelhanças intra- e interlinguísticas que encontram. Para a produção, porém, semelhanças formais são pouco úteis e pouco exploradas. Partindo de uma vaga intenção comunicativa, o aprendiz precisa aplicar vários procedimentos fonológicos e sintáticos. Ainda outro aspecto que distingue os dois processos é que durante a compreensão leitora o conhecimento declarativo de vocabulário é extremamente útil. Este pode desenvolver-se rapidamente, enquanto que o conhecimento procedural, necessário durante a produção, requer muito mais tempo e prática.

A recepção da linguagem pode ser auditiva ou escrita, e entre essas duas formas existem diferenças que afetam o processo inferencial. O tempo para a recepção é uma característica na qual as formas auditiva e escrita diferem muito, pois ao ouvir o aprendiz precisa buscar a compreensão ao mesmo tempo em que a fala ocorre, havendo poucas chances de repetição da exposição. Ao ler, no entanto, o aprendiz tem liberdade de determinar a velocidade e de reler quaisquer trechos. Outra diferença é que durante a recepção auditiva não existe informação gráfica;

essa característica pode facilitar o processo de compreensão, por não haver o risco de lidar com diferentes sistemas de escrita ou com regras ortográficas que encobrem semelhanças fonéticas entre as línguas, mas também pode dificultá-lo, pela redução de informação contextual. O processo inferencial, portanto, é facilitado na leitura, em função da natureza dessa forma de recepção.

4.5 INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA DURANTE O PROCESSO DE INFERÊNCIA PELO APRENDIZ MULTILÍNGUE

A pesquisa em Aquisição de Segunda Língua tem focalizado principalmente o fenômeno da transferência da primeira sobre a segunda língua, sem oferecer muita atenção a outros relacionamentos possíveis (CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001). No caso da aprendizagem de uma terceira língua ou subsequente, diversos outros relacionamentos linguísticos são possíveis, e há um grande número de fatores potencialmente associados às influências, o que torna o seu estudo mais complexo. Além disso, não apenas o conhecimento das línguas está envolvido nas manifestações de transferência, mas também os processos de aquisição dessas línguas. Apesar de sua complexidade, a área de pesquisa em Aquisição de Terceira Língua tem atraído muita atenção nos últimos anos (CLYNE, 1997; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998; DEWAELE, 1998; CENOZ; HUFEISEN; JESSNER, 2001; ŞİMŞEK, 2006; LINDQVIST; BARDEL, 2010).

A influência interlinguística tem sido um dos temas mais estudados por pesquisadores da Aquisição de Terceira Língua (HUFEISEN, 2000; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998). Uma das primeiras contribuições na área foi o estudo de Ringbom (1987), que analisou a influência do finlandês e do sueco na aprendizagem do inglês como terceira língua em ambiente escolar por estudantes adolescentes. As contribuições mais recentes ampliaram o alcance das línguas envolvidas para incluir diferentes combinações (vejam-se, por exemplo, HUFEISEN, 1993; CLYNE, 1997; DEWAELE, 1998). O estudo da influência interlinguística na aprendizagem de uma terceira língua ou subsequente pode contribuir para a análise dessas operações, examinando as condições nas quais os indivíduos transferem termos das línguas que conhecem. A pesquisa sobre a influência interlinguística durante a Aquisição de Terceira Língua tem suas bases nas teorias psicolinguísticas de processamento e

produção da fala em monolíngues (LEVELT, 1989) e bilíngues (DE BOT, 2000; GROSJEAN, 1997) (cf. CENOZ; HUFSEIN; JESSNER, 2001, p. 2).

Neste momento consideramos importante esclarecer as implicações das diferenças entre os processos receptivos e produtivos da linguagem em sua vinculação ao fenômeno da influência interlinguística. Durante a compreensão, ou recepção, a transferência lexical afeta as percepções que os indivíduos têm do insumo linguístico, sendo os principais processos envolvidos as decodificações fonética e ortográfica. Já durante a produção a transferência lexical afeta a recuperação que o indivíduo faz do conhecimento quando encontra lacunas linguísticas. Heinz (2009, p. 3) descreve as diferenças entre os dois processos como afetando três aspectos da influência interlinguística:

(1) *Manifestação* – Os resultados da influência interlinguística receptiva não aparecem explicitamente na superfície da estrutura linguística, como o resultados da influência interlinguística na produção do aprendiz; durante a produção, a influência negativa leva a desvios da norma, e pode-se observá-los diretamente, enquanto que durante a recepção a influência interlinguística negativa conduz a desvios na representação conceitual, que não corresponde àquela pretendida pelo aprendiz. Essa influência resulta na construção de conceitos incorretos, ou na não-aprendizagem. Portanto, as falhas no processo receptivo permanecem como que escondidas, não podem ser observadas como tal, mas precisam ser deduzidas com base numa reação inapropriada. Talvez essa seja uma das razões por que não se encontram tantos estudos acerca dos erros de recepção, como se encontram sobre os de produção linguística (MARX, 2003, p. 77; RINGBOM, 2001, p. 66).

(2) *Direção dos processos de (de)codificação* – Na produção linguística, um dado conceito é colocado em sua forma correspondente. Ocorrendo influência interlinguística, transfere-se a forma de um item de uma língua previamente aprendida para a língua em estudo. Ringbom (2001, p. 60) refere-se a esse fenômeno como “transferência de forma”, e vê como sua causa a semelhança percebida entre as daquele conceito nas diversas línguas envolvidas; já no processo receptivo, a forma correta já está dada, e precisa-se encontrar o conceito correspondente. A transferência ocorre, portanto, quando a semelhança entre as

formas é associada à semelhança entre os diversos conceitos. O que se transfere não é a forma de um item, mas o conceito vinculado a ele.

(3) *Inversão dos efeitos da polissemia* – Enquanto na produção linguística é a polissemia de itens da(s) língua(s)-fonte e a existência de duas ou mais expressões na língua em estudo – como *wall*, que pode significar *muro* ou *parede* - que conduz à possibilidade de influência, durante a recepção a dificuldade é inversa: a língua em estudo possui uma expressão polissêmica, enquanto que a(s) língua(s)-fonte distinguem os diversos conceitos – como para *language*, que pode ser compreendida como *língua* ou como *linguagem*. A escolha do conceito apropriado só se faz com base na informação conceitual.

Visto que o foco deste trabalho está na utilização estratégica da inferência lexical por aprendizes multilíngues, e nas relações interlinguísticas que resultam dela, concentramos nossa atenção no processo de compreensão linguística. Ringbom (2001, p. 66) salienta a necessidade de se pesquisar a compreensão em L3, visto que existem muito mais trabalhos sobre a produção de L3. Para a compreensão de uma língua estrangeira, os aspectos formais adquirem maior importância do que para a sua produção, e no processo da compreensão, quando os aprendizes forem capazes de perceber semelhanças, farão uso delas. Como salientam Lowie, Verspoor e Seton (2010, p.135), “associações são o resultado da experiência pessoal, elas não apenas mudam com o tempo no interior do indivíduo, mas também variam entre diferentes indivíduos numa comunidade de fala.”⁹⁰ Ringbom (*op. cit.*) esclarece que quando se encontram palavras desconhecidas no processo de compreensão da L3, as pistas lexicais para a inferenciação do seu significado poderão vir tanto da L1 quanto da(s) L2. O autor também alerta para o fato de que existem variações individuais consideráveis na habilidade que um aprendiz possui para olhar para a língua em estudo numa perspectiva mais ampla, e realizar associações relevantes com suas outras línguas. Müller-Lancé (2003) faz distinção entre estratégias produtivas e receptivas no desenvolvimento de um modelo estratégico de aprendizagem multilíngue. As estratégias receptivas, às quais ele também se refere como inferenciação, são apresentadas como as que fazem uso de pistas intra-, inter- e extralinguísticas na tentativa de descobrir o significado

⁹⁰ [...] *associations are the result of personal experience, they do not only change over time within the individual, but they also differ among different individuals within a speech community.*

de palavras desconhecidas. Em seu estudo, os resultados mostraram que a maioria das estratégias de inferência eram baseadas em competências lexicais previamente adquiridas em outras línguas estrangeiras, sendo que a L1 não se mostrou tão importante como língua de apoio. O autor verificou que a decisão de utilizar uma língua como base para a transferência lexical ao ver uma palavra desconhecida foi determinada pela semelhança entre as primeiras sílabas, e que a ativação de cognatos foi muito frequente. Além disso, verificou que conforme o grau de proficiência na língua em estudo aumentava, tornavam-se também mais intensas as conexões entre elementos que apresentavam semelhanças semânticas.

Síntese e conclusão

Concordamos com a maioria dos pesquisadores (cf. MEISEL, 2011, p. 119) que a transferência linguística tem papel significativo no uso e na aprendizagem de línguas. Nosso propósito neste capítulo foi trazer sob o mesmo foco os temas da influência interlinguística, da (psico)tipologia e do processo inferencial durante a leitura, e demonstrar as relações existentes entre eles que são pertinentes neste trabalho. Acreditamos que a vinculação desses aspectos possa trazer à tona indícios da potencialidade de relações interlinguísticas nos aprendizes multilíngues.

Na sequência, trataremos da apresentação de nossa pesquisa empírica, envolvendo aprendizes multilíngues de alemão, que responderam perguntas sobre suas percepções a respeito das influências entre suas línguas e entre os seus processos de aprendizagem. Os sujeitos também realizaram tarefas de leitura em que buscaram inferir significados de palavras desconhecidas e descreveram seus processos mentais enquanto o faziam. As informações registradas, após transcrição e análise, permitem-nos identificar influências interlinguísticas em diversas direções, e ilustram alguns aspectos do funcionamento do léxico mental multilíngue.

5 A INFLUÊNCIA INTERLINGUÍSTICA ENTRE LÍNGUAS NÃO- APARENTADAS GENETICAMENTE

Uma citação atribuída ao Rei Carlos V da Espanha (1500 – 1558) sugere que alguns indivíduos não encontram dificuldades em separar suas diversas línguas e mantê-las assim: “Eu falo espanhol com Deus, italiano com as mulheres, francês com os homens, e alemão com meu cavalo.” A maioria dos multilíngues, porém, não parece possuir tal controle, e entre os estudiosos é comum aceitar o fato de que as diversas línguas de um aprendiz multilíngue são interdependentes e podem influenciar umas às outras (RINGBOM, 1987; HERDINA; JESSNER, 2002). Conforme Gass e Selinker (2008, p. 22), muitos aprendizes descreveram a experiência da influência, até mesmo, de línguas não aparentadas. Schmidt e Frota (1986) apresentam em seu estudo um aprendiz de português como L3 que tem o inglês como L1 e o turco como L2, e que se pergunta por que não consegue manter suas L2 e L3 separadas. Quando se aprende uma nova língua, desenvolvem-se novas habilidades que se tornam parte do repertório linguístico e afetam todo o sistema linguístico com a criação de novas ligações e de novas relações.

O estudo da influência interlinguística concentrou-se, durante décadas, na análise dos efeitos da L1 sobre a primeira língua estrangeira, ou L2 (HAMMARBERG, 2009, p. 1). Apenas há cerca de uma década desenvolveu-se um maior interesse, principalmente entre os pesquisadores europeus envolvidos com o desenvolvimento e a preservação do multilinguismo na Comunidade Européia, na interação entre as línguas dos indivíduos que aprendem uma terceira língua ou posterior (L3). Defende-se a proposta de uma linha de pesquisa separada dos Estudos de Aquisição de Segunda Língua com base nas evidências que comprovam que os processos de aquisição de uma segunda e de uma terceira língua ou posterior apresentam diferenças consideráveis (HERDINA; JESSNER, 2000).

Com respeito à influência interlinguística, uma das principais diferenças é que não somente a L1, mas muitas vezes as L2, são a fonte dessa influência (vejam-se LEUNG, 2002 e KIRKICI, 2007). A noção de transferência interlinguística (*interlanguage transfer*, em inglês) de De Angelis e Selinker (2001) refere-se à influência de uma língua não-nativa sobre outra língua não-nativa, e supõe a interação simultânea de todos os sistemas linguísticos presentes na mente de um

indivíduo, bem como a competição entre eles durante a produção linguística. A presença de três ou mais sistemas linguísticos em um indivíduo conduz à possibilidade de interação entre todos eles durante o processamento linguístico. Schönplflug (2000) sugere até, baseada nos estudos de Abunuwara (1992), Clyne (1997) e Voorwinde (1981), que as relações entre cada dupla linguística de um trilingue, L1 e L2, L2 e L3, L1 e L3, não sejam governadas pelos mesmos princípios. Considerando-se o grande número de variáveis envolvidas em cada uma das línguas, como grau de exposição, proficiência, recenticidade, e distância linguística, para citar apenas algumas, compreende-se a validade de tal afirmação.

Existe consenso entre diversos pesquisadores na área de Aquisição de Terceira Língua que a tipologia e a psicotipologia linguísticas se caracterizam como os fatores mais influentes na determinação da fonte linguística de influência (CENOZ, 2001; HEIDRICK, 2006; ŞİMŞEK, 2006; ROTHMAN, 2010). Tanto as relações de proximidade cientificamente estabelecidas entre as línguas de um indivíduo quanto suas considerações subjetivas a respeito dessas relações parecem exercer forte influência sobre o que se transfere, e a partir de qual língua. Nesse sentido, De Angelis (2005) convincentemente demonstra em sua pesquisa empírica que se um aprendiz percebe duas línguas como semelhantes, então essa percepção é mais influente no processo de seleção que determinará a influência interlinguística do que a distância real entre elas. A influência interlinguística depende de identificações interlinguísticas, de relações mentais estabelecidas entre representações armazenadas de elementos de duas ou mais línguas, e essas relações afetam a maneira como o conhecimento lexical é representado no léxico mental.

Para Jarvis (2009, p. 108), os usuários de uma segunda língua que seja distante, ou não seja geneticamente relacionada à sua L1, parecem ser sensíveis às diferenças entre cognatos, empréstimos internacionais, e palavras acidentalmente parecidas. Baseado nos exemplos de aprendizes finlandeses de inglês, o autor acredita que essa sensibilidade tenha um importante impacto sobre o número e o tipo de erros que os aprendizes cometem com relação aos falsos cognatos. Por terem consciência do fato de que não existem verdadeiros cognatos entre o finlandês e o inglês, os falantes nativos de finlandês raramente produzem erros de

transferência lexical envolvendo termos superficialmente semelhantes ao inglês. Semelhanças, portanto, reais ou percebidas, são frequentemente utilizadas no processo de aprendizagem, e essas apresentam-se substancialmente entre línguas geneticamente aparentadas.

Vimos, no primeiro capítulo desta tese, que são as línguas aparentadas geneticamente e com um grande número de semelhanças tipológicas que são utilizadas na promoção da aprendizagem receptiva de um maior número de línguas pelo indivíduo, por exemplo no Projeto Eurocompreensão e nos trabalhos com a didática do multilinguismo (MEIßNER; REINFRIED, 1998). Existe amplo consenso entre pesquisadores de que a transferência linguística tem mais probabilidade de ocorrer entre línguas que são proximamente relacionadas entre si do que entre línguas distantes (CENOZ, 2001; DE ANGELIS, 2005; DE ANGELIS; SELINKER, 2001; RINGBOM, 1987, 2001). Ard e Homburg (1983) compararam aprendizes espanhóis e árabes de inglês em testes de vocabulário. Os resultados de ambos os grupos foram comparados com relação a palavras semelhantes ao espanhol na forma e no significado, e também com relação a palavras completamente não-relacionadas ao espanhol. Os aprendizes espanhóis apresentaram resultados muito melhores do que os árabes nos dois tipos de palavras. Os pesquisadores concluíram que uma L1 relacionada à L2 tem efeito facilitador mesmo não havendo características correspondentes, e que os aprendizes de uma língua relacionada, ou semelhante, à(s) que já conhece(m) permite que não seja preciso investir tanto tempo e esforço na aprendizagem.

Naturalmente, línguas que são percebidas como semelhantes fornecem muito mais pontos de apoio para o aprendiz do que línguas totalmente não-relacionadas. No entanto, nosso foco neste capítulo, e que consideramos nossa contribuição original através desta tese, volta-se à possibilidade de interação entre as línguas não-aparentadas de um indivíduo multilíngue durante sua aprendizagem de uma L3, aspecto pouco explorado na pesquisa em aquisição de línguas em geral. Se as semelhanças genéticas não se encontram, perguntamo-nos se ainda assim existe a possibilidade de influência interlinguística, e como ela ocorreria. Partimos, em nossa exploração, da alegação de que todas as línguas de um indivíduo possuem potencial para interagirem umas com as outras, apresentando o referencial que a embasa. Em

seguida, buscamos pesquisas empíricas acerca dessa interação, a fim de verificar a possibilidade de sua manifestação. No capítulo seguinte, apresentamos nossa própria pesquisa empírica realizada com aprendizes multilíngues de alemão, e os resultados verificados.

5.1 A INTERAÇÃO ENTRE AS LÍNGUAS DO INDIVÍDUO MULTILÍNGUE: SEMELHANÇAS NA DIVERSIDADE

O léxico mental multilíngue consiste, conforme Herwig (2001, p. 115), de um sistema linguístico comum, formado por subsistemas que interagem dinamicamente. Esse sistema está sujeito a mudanças, ao longo do tempo. Por isso, a competência linguística do indivíduo multilíngue é vista como refletindo um estado mental específico, que Cook (1992) denominou *multicompetência holística*. Encontramos, na literatura específica, muitas referências em defesa da interdependência entre as línguas de um indivíduo multilíngue (CENOZ; JESSNER, 2000; HERDINA; JESSNER, 2002), sugerindo que o desenvolvimento de cada língua no interior de um indivíduo multilíngue depende de como se comportam os sistemas prévia e posteriormente aprendidos.

5.1.1 Todas as línguas de um multilíngue são fontes potenciais de Influência

Para Herdina e Jessner (2002, p. 27), os sistemas linguísticos de um multilíngue podem ser vistos como líquidos que, ao se misturarem, adquirem propriedades diferentes das que cada um apresentava separadamente. Os sistemas não apenas se sobrepõem, mas sofrem uma completa metamorfose dos elementos que as compõem. Com respeito a essa dependência que um aprendiz multilíngue apresenta de suas outras línguas, De Angelis (2007, p. 26) afirma que existe uma tendência de que uma das línguas seja escolhida como fonte primária de transferência de informações. O estudo de Williams e Hammarberg (1998) exemplifica isso, e apresenta indicações de que a semelhança ou grau de parentesco é apenas um dos fatores que pode determinar qual das línguas é selecionada para servir como tal fonte. Apesar dessa tendência, De Angelis (*op. cit.*) aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais claro que mais de uma língua pode tornar-se a fonte de influência preferida do aprendiz, o que

frequentemente conduz a formas de influência interlinguística combinada. Conforme mais línguas são adicionadas à mente, a dependência exclusiva de uma língua que sirva como fonte de transferência tende a diminuir, e as relações entre elas se alteram.

Jessner (2006) aponta para o fato de que os sistemas linguísticos previamente adquiridos podem ser simultaneamente ativados num indivíduo durante a busca por palavras. Também Hall e Ecke (2003), ao analisarem dados de fala em L3, observaram que a influência interlinguística pode ocorrer entre quaisquer línguas envolvidas, o que os levou a desenvolver o conceito do “parasitismo total”. Os autores afirmam (p. 83) que a informação lexical de qualquer uma das línguas do aprendiz possui o potencial para servir como fonte de transferência de forma. Para Meißner (2005, p. 130), a comparação que um indivíduo multilíngue faz entre suas línguas, seja implícita ou explicitamente, constitui uma experiência diária, pois o léxico mental muitas vezes assim o deseja. O autor (*ibid.*, p. 134) acrescenta, em sua preocupação didática, que não deveríamos relacionar a transferência interlinguística a uma única língua dentre todas as línguas de um aprendiz multilíngue, e que essa transferência pode mudar de indivíduo para indivíduo. Näf e Pfander (2001) identificaram a interferência combinada tanto da L1 (francês) quanto da L2 (alemão) durante a produção na L3 (inglês), na análise de 300 textos produzidos por aprendizes em idade escolar, e Raupach (1997, p. 30) lembra que quando se trata de um “indivíduo multilíngue, não se realizam apenas conexões entre os elementos de uma mesma língua, como também entre os elementos das diversas línguas”⁹¹.

Franceschini (1999, p. 97) apresenta sua noção de interrelações multilíngues⁹² como atividades através das quais o falante se esforça, movendo-se entre quaisquer línguas acessíveis, a fim de encontrar uma forma de comunicar-se. Em seu experimento na região da Basileia, os atendentes do comércio suíço-alemães procuram conversar com uma cliente que só fala italiano, reativando, para isso, diversas outras línguas. A autora se concentra na utilização não muito consciente de diversas línguas por um mesmo falante. Aparentemente pensando estar falando

⁹¹ [...] *Mehrsprachigkeit eines Sprechers nicht nur Verknüpfungen zwischen den Elementen derselben Sprache gibt, sondern ebenso zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen.*

⁹² Nossa tradução para o termo alemão *mehrsprachige Durchläufe*.

italiano, os sujeitos misturam termos em alemão e francês à sua fala. Para a autora, não se trata de interferências da L1 dos falantes, ou de alteração de códigos (*code switching*). Na tentativa de produzir em italiano, elementos do francês, do espanhol, do inglês e do alemão são reativados. Os dados levantados, para Franceschini, revelam uma ligação entre todas as línguas do multilíngue. A autora conclui que os sistemas linguísticos devem ser concebidos como abertos uns com relação aos outros, e que o intercâmbio entre eles é possível.

A afirmação generalizada de que qualquer língua de um multilíngue pode influenciar qualquer outra de suas línguas possui, a nosso ver, duas explicações. Primeiramente, existem diversas direções possíveis de influência; num usuário de três línguas, por exemplo: $L1 \rightarrow L2$, $L1 \rightarrow L3$, $L2 \rightarrow L1$, $L2 \rightarrow L3$, $L3 \rightarrow L1$, $L3 \rightarrow L2$. Em segundo lugar, existem muitos fatores, internos e externos ao indivíduo, que podem conduzir a influências, em graus diversificados, como: tipologia, recenticidade, nível de proficiência, e consciência linguística. Além disso, são comuns as situações em que alguns desses fatores estão combinados, o que pode alterar seu grau de influência sobre a utilização das línguas. Portanto, pelo pouco que sabemos sobre a interação das línguas no léxico mental multilíngue, não nos arriscamos a afirmar que em algum caso a influência interlinguística não seja possível, embora ela possa parecer improvável.

De Groot e Nas (1991) sugerem que traduções equivalentes entre línguas geneticamente aparentadas – e que portanto apresentam semelhanças fonéticas ou ortográficas – são armazenadas em conjunto, enquanto que traduções equivalentes com lexemas completamente diferentes são armazenadas em outro compartimento mental. Um multilíngue alemão, portanto, teria o termo italiano *strada* armazenado juntamente com *Straße*, enquanto que o termo francês *rue* seria armazenado separado. Koda (2009, p. 474), no entanto, afirma que por um lado é possível especular que não se realizem muitas conexões interlinguísticas entre línguas que são ortograficamente não-relacionadas, mas que sua plausibilidade permanece, pois a consciência fonológica não varia entre as línguas.

É com base nas semelhanças que se encontram e se realizam, com mais facilidade elos de ligação, que permitem o armazenamento conjunto no léxico mental, e mais rapidez em sua recuperação. Semelhanças, no entanto, são noções

subjetivas, e altamente influenciadas pelas experiências individuais dos aprendizes. Além disso, tratando-se objetivamente das características de cada língua, podem-se também encontrar semelhanças tipológicas entre línguas consideradas distantes. Quando o histórico linguístico de um aprendiz multilíngue envolve línguas anteriormente aprendidas que são tipológica e/ou geneticamente distantes entre si, ou com relação à língua em estudo, parece-nos, no entanto, que o estudo de suas inter-relações tem sido considerado pouco relevante. Na opinião de Ecke (2001, p. 107), mais pesquisas incluindo línguas tipologicamente diferentes são necessárias para compreender o fenômeno da influência lexical numa L3.

Ringbom (2007, p. 77) esclarece que, apesar de ser natural que as semelhanças interlinguísticas sejam comumente discutidas no contexto de línguas tipologicamente relacionadas⁹³, mesmo as línguas totalmente não-relacionadas podem apresentar semelhanças surpreendentes. O autor apresenta os exemplos, em relação ao inglês, do chinês, semelhante na lexicalização dos verbos de movimento, e do japonês, que apresenta em seu léxico de empréstimos uma grande proporção de palavras que são frequentes na língua inglesa. Em trabalho anterior, Ringbom (2003) explica que, mesmo que não existam relações genéticas entre o suaíli, língua bantu, e o finlandês, língua fino-urálica, existem semelhanças formais que um aprendiz pode identificar facilmente entre essas duas línguas. Bassola (2006, p. 1285) afirma que análises contrastivas demonstram que línguas não-aparentadas geneticamente se aproximam mais, em determinados aspectos estruturais, do que línguas aparentadas. Daulton (2008, p. 13) apresenta o caso do japonês que, apesar de linguisticamente não relacionado ao inglês, seja por sua origem, pela distância espacial ou pela cultura, conta com dez por cento de seu léxico formado por palavras de origem inglesa. Em suma, línguas que são tipologicamente distantes apresentam maior possibilidade de exibir diferenças entre si do que línguas tipologicamente próximas, porém algumas características linguísticas, como por exemplo a formação de palavras por aglutinação, encontram-se distribuídas entre as línguas, mesmo as não relacionadas, sem seguir um padrão previsível.

⁹³ Entendem-se línguas relacionadas como as geneticamente aparentadas, ou aquelas cuja origem pode ser traçada até um único ancestral linguístico, como por exemplo todas as línguas românicas.

Sabemos por estudos sociolinguísticos como os de Weinreich, Labov e Herzog (2006), que as línguas em contato geográfico exercem influência sobre o desenvolvimento umas das outras, mesmo quando não são geneticamente aparentadas. Aikhenvald, por exemplo, apresenta as características compartilhadas por duas famílias linguísticas geneticamente não-relacionadas, Tariana (Arawak) e Tucano Oriental, utilizadas no noroeste da Amazônia. Fora dessa área, as línguas Arawak não apresentam as mesmas características que as aproximam da família Tucano. Se tal fenômeno ocorre exteriormente ao indivíduo, consideramos que as línguas não-aparentadas interagindo no interior do mesmo indivíduo também possuem tal poder. O presente estudo, portanto, apoia-se no pressuposto de que todas as línguas de um indivíduo multilíngue potencialmente influenciam seus pensamentos e sua expressão.

Em seu estudo sobre variáveis que afetam a forma de representação das línguas na mente e no cérebro de bilíngues e multilíngues, Zappatore (2003, p. 71) conclui que a distância tipológica entre as línguas não influencia sua representação no cérebro. Apesar de não se poder afirmar que o cérebro humano não faz distinção entre as diversas línguas, para a autora ele não parece fazer distinção entre famílias linguísticas ou distâncias tipológicas, estando mais propenso a reagir a aspectos específicos de cada língua. Zappatore chega a essa conclusão com base na pesquisa de Chee *et al.* (1999), cujos resultados apontam para a ausência de diferenças significativas entre as áreas corticais ativadas por bilíngues durante o processamento de palavras em mandarim e em inglês. A distância tipológica pode ainda ser menos influente do que outras variáveis envolvidas na aprendizagem de uma L3, como demonstra o estudo de Lindqvist (2010), com referência ao grau de proficiência nas línguas envolvidas. As produções orais de catorze aprendizes de francês demonstraram que apenas as línguas nas quais os participantes eram altamente proficientes, sueco e inglês, exerceram influência em nível de significado. Tal resultado também fortalece a possibilidade de que línguas distantes constituam-se como fontes de influência interlinguística.

5.1.2 A semelhança através de palavras cognatas

Hall *et al.* (2009) afirmam que a literatura sobre cognatos revela um amplo consenso de que as palavras que compartilham uma forma ortográfica e/ou fonológica entre línguas têm efeitos diversos sobre a aprendizagem, a representação e o processamento, do que pares de palavras que não possuem tal propriedade. Na pesquisa em Aquisição de Segunda Língua, reconhece-se há muito tempo que palavras cognatas acionam a influência interlinguística (RINGBOM, 1987; ODLIN, 1989; NATION, 1990; MEARA, 1993).

Nosso estudo apoia-se nas asserções do Modelo Parasítico de aquisição de vocabulário desenvolvido por Hall e Ecke (2003), ao qual voltaremos mais detalhadamente no próximo capítulo, quando o relacionamos aos resultados de nossa análise. O modelo pressupõe que os processos cognitivos padrão envolvidos na aprendizagem de vocabulário são movidos pela detecção automática e inconsciente de semelhanças entre o novo insumo e a informação que já se encontra no léxico mental, podendo essa informação ser proveniente de qualquer língua conhecida pelo indivíduo. Com relação à fonte linguística das potenciais formas semelhantes que são acessadas, os autores (ECKE; HALL, 2000) afirmam que qualquer forma em qualquer uma das línguas do aprendiz pode influenciar o processamento de qualquer outra das suas línguas. Tal afirmação, a nosso ver, é consistente com modelos conexionistas de ativação interativa. Nosso principal interesse no Modelo Parasítico é a sua predição de que a semelhança fonológica e/ou da forma ortográfica num cognato da L1 ou L2 conduzirá, preferencialmente, à adoção inicial das propriedades do cognato nas hipóteses do aprendiz sobre o significado de uma palavra desconhecida na língua em estudo. Nossa hipótese é que essas semelhanças podem ser detectadas tanto entre línguas geneticamente aparentadas quanto entre línguas consideradas tipologicamente distantes, sua detecção dependendo mais de aspectos subjetivos, inerentes à experiência pessoal de aprendizagem, que da real distância entre as línguas envolvidas.

Buscamos na literatura as evidências que se têm encontrado das influências interlinguísticas entre línguas geneticamente não-aparentadas. Elas são o tópico da próxima seção.

5.2 A PESQUISA ENVOLVENDO LÍNGUAS NÃO-APARENTADAS

Conforme mencionado anteriormente, o termo *tipologia linguística* refere-se ao grau de semelhança ou distância entre um determinado grupo de línguas. Para os propósitos deste trabalho, utilizaremos uma abordagem comum entre os estudos em Aquisição de Terceira Língua, e das propostas metodológicas para o desenvolvimento do multilinguismo individual, que é o agrupamento das línguas em famílias, considerando que em geral línguas aparentadas apresentam um maior grau de semelhanças entre si. Uma comparação sistemática entre as diversas características de cada língua envolvida em nossa pesquisa empírica fugiria ao escopo da nossa proposta, que se resume à investigação geral do papel que línguas consideradas distantes assumem numa situação de influência interlinguística. Além disso, não faremos menção, neste levantamento de estudos envolvendo línguas não-aparentadas, aos casos de aprendizagem da primeira língua estrangeira (L2), quando o aprendiz não teria outra possibilidade de recorrência que não seja à sua L1.

Como mencionamos anteriormente, contamos com estudos que demonstram que multilíngues com conhecimento de línguas relacionadas e não-relacionadas entre si são geralmente mais influenciados pelas línguas percebidas como mais próximas da língua em estudo. É relativamente fácil encontrar evidências em favor da influência causada pela proximidade entre as línguas envolvidas⁹⁴. Alguns estudos, porém, também mostraram que os aprendizes baseiam-se no seu conhecimento de línguas distantes em algumas ocasiões, mesmo quando conhecem outras línguas mais próximas da língua em estudo (DE ANGELIS, 2007, p. 23). Esse comportamento incomum entre multilíngues convida à realização de estudos, entre os quais esta tese se insere, e exige cuidado ao fazermos afirmações generalizadas a respeito das influências interlinguísticas entre multilíngues, visto que a proximidade linguística não significa, automaticamente, que alguma transferência ocorrerá entre essas línguas. Os aprendizes percebem as semelhanças e as proximidades linguísticas em níveis diferentes, e podem basear-se em seu conhecimento prévio dependendo da maneira com que julgam a distância geral entre as línguas, ou as semelhanças entre os componentes dessas línguas.

⁹⁴ Vejam-se, por exemplo, Cenoz (2001) e Ringbom (1987).

Ringbom (2002) acredita na existência de três níveis de transferência, que ele denomina *geral*, *pontual* e *sistêmico*⁹⁵. O nível *geral* refere-se à percepção geral do aprendiz das semelhanças entre as línguas, “começando com um alfabeto e fonemas em comum, passando pela divisão em categorias gramaticais (caso, gênero, classes de palavras), até o número de cognatos e outras semelhanças lexicais”⁹⁶ (p. 1, nossa tradução). Para o autor, o julgamento que o aprendiz faz sobre as semelhanças gerais apresentadas pelas línguas tem um efeito facilitador sobre a aprendizagem. Esse efeito se fortalece quanto mais itens entre as línguas forem percebidos como próximos, ou semelhantes. O segundo tipo de transferência, *pontual*, está mais especificamente associado com o processo de estabelecer identificações interlinguísticas durante o processo de aprendizagem. Nos estágios iniciais de aprendizagem, por exemplo, os aprendizes frequentemente estabelecem uma relação individual entre os itens linguísticos, como ao equiparar o significado de uma palavra na língua em estudo ao significado de uma palavra em outra língua que já conhece. Visto que nesses estágios iniciais de aprendizagem o aprendiz tem conhecimento limitado da língua em estudo, identifica semelhanças baseando-se mais na forma do que no significado. A transferência pontual ocorre quando existe uma suposição subjacente de que dois itens semelhantes na forma também o sejam no significado. E conforme o conhecimento da língua em estudo aumenta, o aprendiz passa a re-examinar suas deduções iniciais, revisando as identificações interlinguísticas feitas inicialmente. A transferência sistêmica, terceiro tipo apontado por Ringbom, refere-se ao processo pelo qual o aprendiz identifica uma igualdade de significado entre os itens, mas não necessariamente uma igualdade de forma. O autor ilustra esse tipo de transferência com o seguinte exemplo: Um indivíduo com finlandês como L1 e sueco como L2 escreveu um ensaio em inglês, sua L3, mencionando que “*he bit himself in the language*”⁹⁷. Em finlandês, a palavra *kieli* significa, como em português, tanto “órgão da cavidade bucal” quanto “sistema linguístico”. O uso incorreto da palavra *language* ao invés de *tongue* advém da suposição incorreta da igualdade semântica entre as palavras.

⁹⁵ Nossa tradução dos termos *overall*, *item* e *system*.

⁹⁶ [...] *beginning from a common alphabet and phonemes in common over the division into grammatical categories (case, gender, word classes) to the number of cognates and other lexical similarities*.

⁹⁷ Em português, „ele mordeu a si mesmo na língua”.

A distinção entre níveis de transferência proposta por Ringbom é útil para que se estabeleça uma diferença entre a dependência geral do multilíngue em uma língua-fonte e a ocorrência de casos específicos de transferência que envolvem forma, significado, ou ambos, às vezes de línguas consideradas distantes.

Iniciamos a descrição das pesquisas em L3 acerca da influência interlinguística entre línguas não-aparentadas valorizando a subjetividade de Todeva (2009), que descreve, apaixonadamente, sua própria experiência ao aprender e/ou travar contato com 27 línguas além de sua língua materna, o búlgaro. Durante sua narrativa, ela esclarece que é particularmente mais fácil “quebrar o código” de uma nova língua se ela pertence a uma família da qual ela já conhece uma ou mais línguas, mas que está sempre em busca de cognatos, mesmo entre línguas tipologicamente não relacionadas. Ao longo dos anos ela observou que apesar de sua língua materna ser uma língua eslava, compartilhava muitas palavras com o francês, o italiano, o inglês e o alemão. Parte disso resulta de empréstimos diretos entre as línguas, enquanto que outra parte vem da influência do latim. Os anos que passou aprendendo francês auxiliaram-na na aprendizagem do inglês, pois observou que o inglês havia emprestado muitos itens lexicais do francês após a conquista pelos normandos. Mais tarde, seu conhecimento avançado de inglês ajudou-a a expandir o domínio do francês.

Ao aprender russo como disciplina obrigatória na escola aos onze anos, ela diz ter ficado feliz por ter se tornado fluente rapidamente, utilizando para isso muita transferência lexical de sua língua materna, apesar do búlgaro e do russo possuírem gramáticas muito diferentes. Geneticamente, as duas línguas se aproximam, sendo ambas línguas eslavas, porém a pesquisadora, já aos onze anos, atribuía-lhes uma grande distância, a gramatical, considerada por ela uma dificuldade a ser superada. Depois de aprender latim na universidade por dois anos, e ao observar seu efeito facilitador na aprendizagem de inglês e de francês, a autora convenceu-se de que as línguas humanas possuem uma sólida lógica interna, e propensão para a coerência. A aprendizagem do grego também resultou numa maior consciência da presença de afixos semelhantes em diversas línguas, facilitando a aquisição de novo vocabulário. Aos poucos a aprendiz foi desenvolvendo um processo de reconhecimento de padrões entre as línguas. Ao reconhecer as semelhanças entre os sufixos ingleses

–*ty* e –*tion* e os espanhóis –*dad* e –*çion*, construiu a hipótese de que poderia formar palavras em espanhol a partir do que conhecia em inglês. Esse processo, no entanto, ocorre muito conscientemente, com o cuidado de que o padrão seja aplicado apenas a palavras que parecem ter origem latina.

A autora compreendeu que, apesar da mesma categoria existir em duas línguas, seu escopo pode ser diferente. A construção de hipóteses e regras, por parte dos aprendizes de línguas, demonstra ser um processo complexo, envolvendo diversos aspectos que dependem das experiências pessoais. Obrigada a passar três dias num aeroporto por causa de tempo ruim, dedicou-se a buscar, em sua livraria, livros e revistas em espanhol, para neles encontrar cognatos com as diversas línguas que conhecia, buscando compreender o sentido de palavras novas. Nessa busca, descobriu os sentidos das palavras *colibri* e *canela*, com o auxílio de sua língua materna, o búlgaro. Algum tempo depois, numa experiência semelhante em Belgrado, decifrou algumas palavras sérvias utilizando o conhecimento do búlgaro, do alemão e do inglês. Pelo seu vasto conhecimento do fenômeno *pro-drop*⁹⁸ em outras línguas – russo, búlgaro, japonês, romeno e italiano – Todeva não levou muito tempo para classificar o espanhol também entre elas, algo que para um falante monolíngue de inglês que aprendesse o espanhol por exposição, sem instrução formal, por exemplo, deveria levar muito mais tempo. Ainda sobre sua aprendizagem de espanhol, a autora afirma que o conhecimento prévio de diversas línguas – inglês, italiano, francês, latim e búlgaro – auxiliaram-na a conquistar um alto grau de proficiência na sua recepção, mas que talvez exatamente por isso ela apresente tanta dificuldade em sua produção. Parece ser o fenômeno que nós brasileiros experimentamos com relação às outras línguas latinas: nossa compreensão é facilitada pelo conhecimento do português, mas justamente pela comparação com ele a produção apresenta maiores desafios.

Parte da explicação para que uma palavra venha automaticamente à mente de um multilíngue relaciona-se com os sentimentos que os termos evocam. O exemplo apresentado por Todeva (2009) é inspirador: após viver anos no Japão, e acumular boas experiências, ao lembrar-se do país chama-o por três diferentes nomes, conforme a prevalência das idéias relacionadas a ele naquele momento. O

⁹⁸ Termo inglês, advindo da teoria gerativa, que significa “queda de pronome”, ou a não-exigência da presença de um pronome pessoal, característica de algumas línguas.

nome em japonês, *Nippon*, por terminar em uma consoante, evoca uma característica masculina, e traz à lembrança a nostalgia dos templos e dos jardins zen, os samurais e os lutadores de sumô. O termo que designa o Japão em búlgaro, *Yaponia*, por terminar na vogal *-a*, indicativa do gênero feminino, é usado mentalmente quando a autora pensa no lado feminino do Japão, com suas geishas e kimonos, pérolas e cerimônias do chá. Outra faceta do país, a da modernidade, eficiência, e presença internacional, é melhor traduzida na mente de Todeva com o nome inglês *Japan*.

O estudo de Letica e Mardešić (2007), envolvendo 20 aprendizes croatas de italiano como L3, com inglês como L2, compara as influências interlinguísticas em quatro direções possíveis, L2 na L3, L3 na L2, L1 na L2 e L1 na L3. As três línguas dos seus sujeitos não são aparentadas geneticamente, e os participantes pronunciaram-se quanto às suas distâncias percebidas. Aqueles sujeitos que consideraram mais próximas as suas L2 e L3 apresentaram maior número de casos de influência da L2 na L3, resultado que, como o de De Angelis (2005), fortalece a influência de fatores psicotipológicos.

5.2.1 O caráter seletivo da influência interlinguística em L3

Quanto mais nos aprofundamos nos estudos acerca da aprendizagem multilíngue, mais somos impactados pela complexidade de fatores, e das suas inter-relações, que ela envolve. Hall e Ecke (2003) já observaram que a pesquisa sobre a influência interlinguística em multilíngues é uma questão complexa, envolvendo tanto fatores internos quanto externos ao léxico mental e aos itens lexicais que se aprendem. Os resultados de Rothman (2010) corroboram essa seletividade quando da transferência linguística em L3, e condiciona a influência dos fatores tipológicos à ocorrência conjunta de outras condições. Os fatores (psico)tipológicos, portanto, nos quais nos concentramos aqui, apesar da comprovada importância na determinação de fontes de influência interlinguística, não se aplicam isoladamente, nem se aplicam igualmente a quaisquer tipos de transferência.

Ringbom (2001) defende que, enquanto a L2 fornece mais material para a transferência de forma, os casos de transferência de significado e os de transferência lexical baseada na semântica, que requerem fluência e automatização

consideráveis na língua que é a fonte da transferência, mostram mais evidências de influência da L1 sobre a L3, mesmo quando elas são tipologicamente distantes. Hufeisen (2001a, p. 650) observa que as influências de L2 consideradas facilitadoras da aprendizagem de uma L3 apresentam-se nos níveis estrutural, lexêmico-semântico e pragmático, principalmente no caso de línguas aparentadas; mas que as influências sobre estratégias e sobre o processo de aprendizagem são percebidas também entre línguas não-aparentadas. O estudo de Falk e Bardel (2011) também fornece evidências de que, no caso de aprendizagem de uma L3, não basta que a língua previamente adquirida seja geneticamente aparentada, ou semelhante, para que exerça influência sobre L3. Ao contrário, seus sujeitos demonstraram apoiar-se igualmente em suas L2 (francês ou inglês), mesmo que sua L1 (também francês ou inglês) fosse mais próxima da L3, alemão. Esse resultado reforça a importância do status de L2 na determinação da fonte da influência interlinguística, em detrimento do fator tipológico.

Kellerman (1983) não concebeu a noção de psicotipologia tendo em mente o aprendiz multilíngue, e propôs a noção, inicialmente, com relação à percepção do aprendiz sobre a possibilidade de transferência de expressões idiomáticas entre línguas aparentadas (holandês, inglês e alemão). Nesse foco mais limitado, o autor nunca se manifestou quanto à aplicação da noção de psicotipologia a uma combinação de línguas relacionadas e não-relacionadas, ou como ela interagiria com outros fatores que acionam casos de influência interlinguística em multilíngues. Na literatura sobre o multilinguismo individual, no entanto, o termo passou a aparecer cada vez com mais frequência (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 23).

Durante os estágios de compreensão de uma língua estrangeira, a importância das semelhanças formais torna-se mais aparente do que durante a sua produção, dada a diferença da direção tomada por cada processo. Enquanto durante a produção o aprendiz parte de uma intenção pré-verbal à qual fornece forma linguística, a compreensão acontece a partir de uma forma linguística à qual o aprendiz atribui significado, enquanto o relaciona ao conhecimento relevante já existente. Durante a compreensão, portanto, a forma, e também qualquer semelhança intra- ou interlinguística associada a essa forma, fornece um ponto de partida para o processo. Para a compreensão de palavras desconhecidas, utilizam-

se procedimentos de inferenciação, baseados em pistas intralinguísticas, interlinguísticas e contextuais. No caso da compreensão em L3, as pistas lexicais interlinguísticas ocasionando influências podem ser baseadas na L1 ou em alguma L2.

5.2.2 Relações entre a influência (psico)tipológica e os níveis de proficiência

Herwig, citada por Jessner (2006, p. 90 - 91) desenvolveu um estudo envolvendo tradução de uma língua nativa para diversas segundas línguas. Auxiliaram na coleta de dados quatro aprendizes de alemão, holandês e sueco, um cuja língua materna era norueguês, e os outros três falantes nativos de inglês. Os participantes realizaram uma tarefa de tradução, fornecendo dados introspectivos que possibilitaram traçar as rotas tomadas na busca e na recuperação lexicais. As cadeias associativas mostradas pela autora revelaram que a seleção lexical, em situações de não-acessibilidade de algum item, envolvia tanto consulta automática quanto deliberada de várias línguas, baseando-se na forma e no significado. Herwig concluiu que a atividade de busca semântica parecia explorar qualquer língua disponível, enquanto que a transferência lexical e o empréstimo ficavam mais restritos às línguas germânicas mais próximas do inglês. Os seus resultados sugerem que, numa situação em que múltiplas línguas são ativadas sucessiva ou simultaneamente, os aprendizes têm dificuldade em manter as diversas línguas separadas, não importando o seu nível de proficiência.

Em seu próprio estudo, Jessner (2006) examinou a utilização de estratégias compensatórias multilíngues de dezessete aprendizes de inglês, bilíngues em alemão e italiano, ao redigir textos em inglês sem o uso de dicionários. Na maioria das estratégias compensatórias, compreendendo 75% dos exemplos, o alemão e o italiano foram ativados ao mesmo tempo. Dessa forma, a autora confirmou a consulta entre todas as três línguas dos trilingües, demonstrando claramente que os sistemas linguísticos interagem. A autora atribuiu tais resultados ao contato constante com as três línguas combinado ao seu alto grau de proficiência, o que faria com que os aprendizes apresentassem um alto nível de consciência linguística.

O estudo de Lindqvist (2010) apresenta resultado semelhante, demonstrando que o fator da proficiência é decisivo para as influências inter- e intralexiais no caso

de aprendizes em nível avançado. Seus sujeitos, aprendizes de francês, utilizaram apenas a influência interlexical das línguas nas quais são altamente proficientes, sueco como L1 e inglês como L2, enquanto que o uso de suas línguas tipologicamente mais próximas da L3, espanhol e italiano, não foi detectado. Já no caso de aprendizes iniciantes de L3, Rast verificou que línguas anteriormente aprendidas, mesmo com um nível mínimo de conhecimento, podem ser fonte de influência interlinguística. O fator da proficiência nas línguas anteriormente aprendidas, portanto, quando se trata de serem fontes potenciais de influência interlinguística, parece ser dependente também do nível de proficiência na língua em estudo, L3.

Outra pesquisa interessante é a de Rivers (1979), que discute o caso de uma aprendiz de espanhol que tem inglês como L1, bom conhecimento prévio de francês, e pouco conhecimento de italiano e alemão. Dada essa combinação, poderia-se prever uma forte dependência do francês, e possivelmente do italiano, durante o processo de aquisição, o que a autora também confirma. No entanto, a aprendiz também percebeu uma grande influência do alemão, uma língua não-nativa que ela não usava há muito tempo, e na qual alegava ter muito pouca fluência. Nesse caso, contradizendo as tendências, temos a influência de uma língua geneticamente distante, mesmo quando o aprendiz tem conhecimento de outras, mais próximas, e ao mesmo tempo uma língua na qual o aprendiz não possui alto nível de proficiência.

5.2.3 Relações entre a influência (psico)tipológica e o status de L2

Vimos que o Modelo Parasítico (HALL; ECKE, 2003) baseia-se na capacidade humana de categorizar informações novas com base nas semelhanças encontradas nas representações de conhecimento já existente. De acordo com o modelo, a detecção e a exploração de semelhanças entre novos insumos lexicais e o conhecimento lexical prévio constitui um procedimento cognitivo padrão. Hall *et al.* (2009) investigaram as escolhas lexicais de aprendizes de alemão ou francês como L3, que tinham o espanhol como L1 e o inglês como L2. Os autores estavam interessados em saber se os aprendizes considerariam os verbos apresentados como sendo sintaticamente organizados com suas formas cognatas na língua tipologicamente mais próxima. Os resultados de seu estudo suportam o Modelo

Parasítico em sua previsão da relação imediata entre formas cognatas, mas também demonstram que na ausência de uma aproximação formal os aprendizes apresentam duas tendências: a primeira é relacionar o novo item à L2, em detrimento da L1, o que caracteriza o efeito L2, outro fator considerado determinante para a influência interlinguística em L3; a segunda tendência de atitudes, quando os cognatos estão ausentes, é um padrão psicotipológico: os participantes selecionam mais construções que “soam como inglês” do que as que “soam como espanhol” para o alemão, e mais construções que “soam como espanhol” do que as que “soam como inglês” para o francês.

5.2.4 Relações entre a influência (psico)tipológica e o tipo de transferência lexical

A transferência linguística envolvendo unidades lexicais pode manifestar-se como transferência de forma ou como transferência de significado, ou semântica. A transferência de forma envolve o uso de cognatos e de semelhanças morfológicas entre palavras nas diversas línguas, e para Ringbom (2001) podem ocorrer em quaisquer níveis de proficiência. A transferência de significado ocorre na forma de relações semânticas entre termos de línguas diferentes, ou de extensão semântica, e é facilitada pelo conhecimento estereotipado acerca de pessoas e situações, bem como pela informação contextual. De Angelis e Selinker (2001) concluíram que a semelhança tipológica entre línguas não-nativas aumenta a probabilidade de que haja transferência entre essas línguas, e que essa transferência será principalmente de forma. De acordo com Ringbom (2001), a transferência de significado tem como fonte principal a L1, mas pode ocorrer a partir de uma língua não-nativa se o nível de proficiência nessa língua for suficientemente alto.

Distinguem-se, também, a transferência de significado da transferência conceitual, sendo que o conhecimento semântico envolve o mapeamento entre palavras e conceitos – que determina quantos conceitos e que conceitos específicos uma palavra pode expressar – enquanto o conhecimento conceitual se refere à natureza e à estrutura desses conceitos (cf. JARVIS; PAVLENKO, 2009, p. 75). Quando um aprendiz brasileiro diz em inglês *he ate pig yesterday* (querendo dizer que ele comeu carne de porco ontem), a influência do português é semântica, mas não conceitual. Apesar de possuírem apenas uma palavra para significar *pig* e *pork*,

os brasileiros utilizam conceitos separados para *pig* e *pork*, que são semelhantes aos conceitos em inglês. A semântica lexical do português brasileiro liga a palavra “porco” a ambos os conceitos, e quando um brasileiro usa a palavra *pig* para ambos os conceitos ele está transferindo o mapa semântico de sua L1 para a L2, mas não está, necessariamente, transferindo qualquer informação conceitual. Na pesquisa em geral a distinção entre transferência de significado e transferência conceitual não é muito valorizada, sendo difícil identificá-la. A prática mais comum é referir-se a ambas como transferência semântica, porém Jarvis e Pavlenko (2009) e Odlin (2005) a consideram crucial para assuntos de influência interlinguística.

Síntese e conclusão

Procuramos neste capítulo colocar em discussão o papel das línguas geneticamente não-aparentadas, quando presentes entre o repertório linguístico do aprendiz multilíngue, para a aprendizagem de uma próxima língua estrangeira. Visando compreender melhor essas relações, buscamos na literatura existente as posições de outros pesquisadores, e os resultados de suas pesquisas, e estabelecemos algumas bases para nossa discussão. No próximo capítulo, apresentamos nossa própria pesquisa empírica, e analisamos seus resultados à luz dessas bases, vislumbrando possíveis respostas à questão que propusemos no início deste capítulo, acerca das possibilidades de influências entre línguas geneticamente não-aparentadas.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

6.1 INTRODUÇÃO

Objeto de estudo desta tese são os processos mentais dos aprendizes multilíngues de uma língua adicional, manifestados nas influências de suas diversas línguas entre si. Para buscar o acesso a esses processos e ilustrar a possibilidade das línguas de um mesmo falante serem ativadas concomitantemente, desenvolvemos uma pesquisa em que os participantes, aprendizes multilíngues de alemão, expressaram o que lhes vinha à mente quando tentavam entender o significado de palavras desconhecidas na língua em estudo, apresentadas a eles em textos ou fora deles. Concentramo-nos na área do vocabulário porque as semelhanças mais frequentes e evidentes entre as línguas são as lexicais.

Este capítulo, em que apresentamos os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa empírica, está organizado da seguinte maneira: Primeiramente apresentamos os objetivos geral e específicos que nortearam a pesquisa e os sujeitos que dela participaram. Em seguida descrevemos os instrumentos utilizados no levantamento de dados, com ênfase na subseção que se refere à técnica dos protocolos verbais, através da qual os participantes verbalizaram seus próprios processos mentais durante a tarefa de inferenciação de significados.

6.2 OBJETIVOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

6.2.1 Objetivo geral

Ilustrar o funcionamento da mente do aprendiz multilíngue, no que concerne à interação entre suas várias línguas, com atenção especial às línguas geneticamente não-aparentadas.

6.2.2 Objetivos específicos

Tornando mais explícitos os objetivos de nossa pesquisa, estamos interessados em observar se e como o aprendiz multilíngue faz uso de suas outras línguas durante o processo de inferenciação dos significados de palavras desconhecidas na língua em estudo. Nesse sentido, pretendemos relacionar as

impressões que os aprendizes têm sobre a proximidade entre suas próprias línguas (psicotipologia) à manifestação, pelos mesmos aprendizes, das influências interlinguísticas. Para tanto, verificamos se e como se manifestam, durante o processo de inferenciação de significados, influências interlinguísticas entre línguas geneticamente não-aparentadas. Finalmente, tencionamos discutir as implicações, para a compreensão do funcionamento da mente do aprendiz multilíngue, dos resultados obtidos com o levantamento e a análise dos dados.

6.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa vinte sujeitos, com idades entre catorze e quarenta anos, todos residentes na cidade de Marburg, Alemanha. O acesso a eles foi possibilitado por dois centros de estudos de idiomas: a *Volkshochschule*, escola de formação para adultos, e o centro de línguas da Universidade Philipps.

Foram usados os seguintes critérios na seleção dos sujeitos:

- a) Ser aprendiz de alemão como terceira língua ou posterior em contexto formal;
- b) Ter como língua materna o português, o espanhol ou o inglês.

Todos os participantes deveriam ser multilíngues, de acordo com a conceituação adotada para este trabalho: Pessoas falantes de três ou mais línguas, que têm a habilidade de utilizar regularmente mais de duas línguas, e com uma configuração linguística única, que depende de sua história individual (DE ANGELIS e SELINKER, 2001). Além de sua(s) língua(s) materna(s), portanto, cada sujeito deveria ter aprendido pelo menos mais uma língua antes de iniciar a aprendizagem do alemão.

A base para o segundo critério foi a possibilidade dos sujeitos nos explicarem o que se passava em suas mentes em sua língua materna, visto que essas são as línguas que poderíamos compreender. Tal aspecto foi reconhecido como de extrema importância após a experiência da pesquisa-piloto, que envolveu sujeitos cujas línguas maternas não eram compreendidas pela pesquisadora (japonês, ucraniano, russo, por exemplo), e isto fez com que muitos deles ficassem extremamente limitados em sua condição de relatar seus processos mentais.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos participantes, considerando seu histórico linguístico:

Sujeito	Idade	Língua(s) materna(s)	Outras línguas aprendidas (L2)	Nível de L3 ⁹⁹
1	27	Espanhol	Inglês	B2
2	34	Espanhol	Inglês e Sueco	B2
3	27	Espanhol e Catalão	Inglês e Francês	B2
4	25	Espanhol	Inglês e Italiano	B2
5	30	Espanhol	Inglês e Francês	A2
6	30	Português	Japonês e Espanhol	A2
7	23	Português	Inglês e Italiano	B2
8	22	Espanhol	Inglês	A2
9	23	Espanhol	Inglês	B2
10	40	Kalenjin e Inglês	Kikuyu, Maasai, Luo, Luhya, Luganda e Suaíli	A2
11	14	Espanhol	Inglês e Francês	A2
12	32	Espanhol	Inglês e Japonês	A2
13	23	Português	Inglês	A2
14	19	Português	Inglês	B2
15	29	Português	Inglês	A2
16	21	Espanhol	Inglês e Francês	B2
17	26	Espanhol	Inglês	B2
18	29	Português	Inglês e Espanhol	A2
19	29	Inglês	Francês, Russo e Latim	C1
20	22	Português	Inglês	C1

QUADRO 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

⁹⁹ Nível de proficiência na língua alemã, baseado no Quadro Comum de Referência Europeu, e estabelecido para cada participante pelos professores do curso que frequentam. As explicações sobre cada nível constante do Quadro encontra-se disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>.

6.4 INSTRUMENTOS

Como instrumentos de pesquisa, utilizaram-se questionários, entrevistas semi-estruturadas e protocolos verbais a partir da leitura de textos e de palavras.

6.4.1 Questionários

A primeira solicitação feita aos sujeitos foi o preenchimento de um questionário, através do qual procuramos conhecer o seu histórico linguístico e a auto-avaliação dos níveis de proficiência em cada uma de suas línguas. Para cada língua os participantes deveriam escolher entre cinco níveis de proficiência: fraco, regular, bom, muito bom e fluente, relacionando-se, por um lado, à produção e compreensão oral, e por outro, à produção e à compreensão escrita. Além disso, havia uma pergunta aberta para saber se viam sua experiência com outras línguas, e o processo de aprendizagem destas, como algo que os auxiliava ou atrapalhava no processo de aprendizagem da língua alemã. Isso foi feito para verificar se os participantes demonstravam alguma preferência consciente no uso de alguma de suas línguas em comparações com a língua em estudo.

Quinze dos vinte participantes consideram suas outras línguas como tendo auxiliado sua aprendizagem da língua alemã. As razões que indicaram para isso referem-se principalmente às relações de proximidade linguística. Esta informação foi confirmada durante as entrevistas, quando alguns sujeitos demonstraram ter conhecimento da separação das línguas em grupos, como românicas, germânicas e asiáticas. Um dos participantes não entendeu a questão, e outro acredita que o inverso acontece no seu caso, ou seja, aprender o alemão reforça sua compreensão do inglês.

Na seção 4.4.2 desta tese posicionamo-nos quanto à influência positiva que os processos anteriores de aprendizagem de línguas podem ter sobre o processo de aprendizagem da língua em estudo. Isto foi expresso também pela maioria dos sujeitos de nossa pesquisa, que vêem essa influência como algo positivo, em geral. Foram manifestadas várias impressões de como ter aprendido outras línguas fez com que desenvolvessem estratégias que os auxiliam agora na aprendizagem do alemão. Um sujeito expressou-se da seguinte maneira:

As outras línguas são, na maioria das vezes, uma grande ajuda no aprendizado do alemão. Procuo sempre fazer correlações entre a sistemática da gramática das outras línguas com a do alemão. Sinto que para aprender vocabulário a ajuda é ainda maior, tenho intuição do significado de inúmeras palavras graças à ajuda das outras línguas. O italiano, por exemplo, me ajudou a entender e usar a pessoa formal do alemão, que não temos no português.

Um segundo sujeito valorizou seu conhecimento lingüístico prévio com estas palavras:

Eu acho que conhecer uma língua estrangeira prévia ajuda quando iniciamos o estudo de outra língua adicional devido a termos esquemas gramaticais já aprendidos que podemos usar e comparar para a aprendizagem da segunda língua¹⁰⁰.

Mas não apenas ter aprendido línguas próximas do alemão foi considerado útil. A participante 13, por exemplo, escreveu que o português, sua língua materna, ajudava-a mais do que o inglês, já que se podem identificar tantas palavras francesas usadas no alemão. O participante 12 afirmou que a experiência de ter aprendido japonês lhe ensinou muito sobre as diferenças entre as línguas, e que a forma como aprendeu a gramática nessa língua auxiliava-o a aprender a gramática do alemão. Um terceiro sujeito escreveu o seguinte sobre sua comparação entre o português e o alemão: “Também associo com minha língua mãe, como por exemplo *wo?*, associo com verbo *ir* do português”. Transcrevemos abaixo ainda outra demonstração de que se percebe a influência positiva da aprendizagem anterior de línguas geneticamente não-aparentadas:

Eu diria que é definitivamente uma ajuda, porque existe todo um reservatório separado do qual se podem extrair informações. Há alguns empréstimos no alemão que não precisam de explicação porque eu já os conheci, tais como a palavra (suíça) alemã “*apero*” (aperitivo). Quando comecei a aprender alemão, eu tinha acabado de passar o verão em Paris, então quando eu não conseguia pensar em uma palavra ela me vinha em francês. Frustrante! Mas os métodos e os meios usados para aprender francês foram úteis quando iniciei a aprendizagem de alemão¹⁰¹.

¹⁰⁰ *Yo penso que conocer una lengua extranjera previa ayuda cuando iniciamos el estudio de otra lengua adicional debido a que tenemos esquemas gramaticales ya aprendidos que podemos usar y comparar para el aprendizaje de la segunda lengua.*

¹⁰¹ *I would say it's definitely a help because there is a whole separate pool of information to draw from. There are some loan words in German that need no explanation because I've encountered them already, such as the (Swiss) German word “Apero” (apéritif). When I first started learning German, I had just spent the summer in Paris, so when I couldn't think of a word, it came to me in French instead. Frustrating! But the methods and means used to learn French were helpful when taking on German.*

6.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

Antes de realizar as tarefas de leitura e compreensão, os sujeitos foram entrevistados a fim de confirmar os dados inseridos nos questionários, especialmente o tempo de aprendizagem de cada língua, e a resposta à pergunta aberta. Em seguida responderam perguntas sobre o uso que fazem atualmente de cada língua no seu cotidiano, e sobre as impressões pessoais que possuem acerca das distâncias entre elas. Estas informações estipularam as distâncias percebidas, ou psicotipológicas, vinculadas a valores subjetivos, mais tarde contrastadas às distâncias linguísticas objetivas, para efeito de nossa análise. Também durante a entrevista, solicitou-se aos participantes que estimassem sua exposição geral a cada uma de suas línguas, utilizando porcentagens.

Quão distantes um aprendiz crê que as suas línguas se encontram umas das outras parece ter um impacto sobre o que ele tenderá a transferir mais entre essas línguas, ou como ele permitirá que elas influenciem umas às outras. Como explicado na seção 4.3 desta tese, Kellerman (1983) cunhou o termo psicotipologia (em inglês *psychotypology*) para se referir a essa percepção subjetiva, e ela tem sido considerada por linguistas que se ocupam do multilinguismo individual um fator importante entre os que influenciam a transferência interlinguística (CENOZ, 2001; DE ANGELIS e SELINKER, 2001; RINGBOM, 2001). O Quadro 2 apresenta as relações genéticas entre as línguas de cada participante e o alemão, bem como as relações psicotipológicas estabelecidas por eles. Durante a entrevista, cada participante estipulou distâncias subjetivas entre suas próprias línguas, de acordo com as impressões construídas ao longo do tempo sobre semelhanças e diferenças. Muitas vezes o aprendiz credita uma similaridade entre línguas que não encontra sustentação nos sistemas formais das mesmas. Esse efeito de similaridade, a nosso ver, parece ser desencadeado pelas experiências pessoais com as línguas e com o processo de sua aprendizagem.

Na coluna das relações genéticas, a cor verde sinaliza as línguas que pertencem ao grupo das línguas germânicas, juntamente com o alemão, e a cor vermelha indica outros grupos linguísticos. As relações psicotipológicas estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa, na outra coluna, aparecem marcadas com as mesmas cores, sendo que o verde mostra percepções individuais que conferem

com as relações linguísticas genéticas, enquanto que o vermelho aponta ligações subjetivas que formalmente não apresentam parentesco. As relações que aparecem marcadas em vermelho nesta coluna, portanto, sinalizam impressões que contradizem os relacionamentos genéticos entre as línguas.

Sujeito	Relações genéticas para com a língua alemã ¹⁰²	Relações psicotipológicas para com a língua alemã
1	Inglês – Germânica Espanhol - Românica	As três línguas são consideradas igualmente distantes
2	Inglês – Germânica Sueco - Germânica Espanhol – Românica	Alemão, Inglês e Sueco – um pouco de semelhança Alemão e Espanhol – mais distantes
3	Inglês – Germânica Espanhol, Catalão e Francês – Românicas	Espanhol, Catalão e Francês são próximas entre si. Inglês e Alemão não são muito próximas.
4	Inglês – Germânica Espanhol e Italiano - Românicas	Alemão e Espanhol não se assemelham gramaticalmente. Inglês está próximo tanto do Espanhol quanto do Alemão. Não se pronunciou quanto ao Italiano.
5	Inglês – Germânica Espanhol - Românica	Inglês e Alemão andam paralelas e cruzam-se em alguns pontos. Francês e Espanhol são muito parecidos.
6	Português e Espanhol – Românicas Japonês - Japônica	Português e Espanhol se assemelham, suas estruturas são muito parecidas. Inglês e Alemão se assemelham mais ainda na estrutura. Japonês não se parece com nenhuma das outras.
7	Inglês – Germânica Português e Italiano - Românicas	Italiano é a língua mais próxima do Alemão A gramática do Inglês se parece um pouco com o alemão, mas não tanto quanto dizem. Todas as línguas possuem palavras parecidas com as do Alemão.

¹⁰² Com base em *Ethnologue – Languages of the World*, disponível em <http://www.ethnologue.com/home.asp>.

8	Inglês – Germânica Espanhol - Românica	Inglês é mais parecido com Alemão.
9	Inglês – Germânica Espanhol - Românica	Em algumas pronúncias Espanhol é mais parecido com Alemão. Gramaticalmente Inglês é mais parecido com Alemão.
10	Inglês – Germânica Suaili, Luhya, Luganda e Kikuyu – Nigero-congolesas Kalenjin, Luo e Maasai - Nilóticas	Inglês e Alemão se aproximam. Suaili e Alemão têm pronúncia semelhante. Luhya, Luganda, Kikuyu, Kalenjin, Luo e Maasai são muito diferentes do Alemão.
11	Inglês – Germânica Espanhol e Francês - Românicas	Inglês e Alemão são parecidas. Francês e Alemão têm pronúncia semelhante. Espanhol é diferente das outras.
12	Inglês – Germânica Espanhol – Românica Japonês - Japônica	Inglês e Alemão têm palavras semelhantes. Espanhol e Japonês distanciam-se entre si e das outras.
13	Inglês – Germânica Português - Românica	Inglês e Alemão – gramáticas diferentes Existe muito Francês no Alemão.
14	Inglês – Germânica Português - Românica	Inglês ajuda a lembrar do sentido das palavras do Alemão e a compreender regras de gramática. Português e Espanhol não apresentam semelhança com Alemão.
15	Inglês – Germânica Português - Românica	Alemão se parece mais com Inglês. Português não parece próxima a nenhuma das outras duas.
16	Inglês – Germânica Espanhol e Francês - Românicas	Inglês e Alemão não se parecem em quase nada.
17	Inglês – Germânica Espanhol - Românica	Inglês fica mais próximo do Alemão, e Espanhol mais longe.

18	Inglês – Germânica Português e Espanhol - Românicas	Português e Espanhol não têm muita diferença. Inglês um pouco do Português e do Espanhol, mas aproxima-se mais do Alemão.
19	Inglês – Germânica Francês – Românica Latim - Itálica Russo - Eslava	Inglês e Alemão são mais semelhantes. É difícil ligar o Francês ao Alemão, o Francês é mais próximo do Latim. Russo difere de todas as outras.
20	Inglês – Germânica Português - Românica	Inglês é muito parecido com Alemão. Palavras em Francês lembram o Português.

QUADRO 2: Relações genéticas e psicotipológicas entre as línguas dos participantes

Na maioria dos casos, as impressões psicotipológicas dos participantes concordam com as relações genéticas existentes entre suas línguas, e eles demonstram ter conhecimentos sobre suas origens. Em 28 das impressões comentadas, os participantes expressaram suas percepções como sendo iguais às da classificação formal em famílias linguísticas, especialmente considerando as relações entre o alemão e o inglês. Cerca de 40% das opiniões emitidas, no entanto, demonstram que os sujeitos encontram também entre as línguas geneticamente mais distantes elementos que as assemelham, e vêem a possibilidade de interação entre elas. A análise dos dados tratará de relacionar as distâncias psicotipológicas às manifestações de influências interlinguísticas observadas nas tarefas registradas nos protocolos verbais.

Os sujeitos manifestaram-se sobre as distâncias psicotipológicas durante a entrevista, através das perguntas: Como suas outras línguas se relacionam com o alemão? Que distâncias você vê entre elas? Preferimos não incluir esta questão no questionário para oferecer aos participantes uma chance maior de se expressarem com relação à questão, ao invés de oferecer apenas as opções “semelhantes” ou “diferentes” a serem assinaladas. Em vista das declarações apresentadas, consideramos relevante ressaltar, neste momento, que essa maior liberdade de expressão permitiu que os sujeitos encontrassem outras maneiras de referir-se às distâncias percebidas entre suas línguas. Deduzimos desses dados que, apesar dos fatores genéticos, tipológicos e psicotipológicos restringirem manifestações de

influências interlinguísticas, aprendizes multilíngues comparam e utilizam todas as suas línguas, de maneiras diferentes, sejam elas formalmente relacionadas ou não.

Os participantes de nossa pesquisa não pareciam sentir-se confortáveis em excluir essas possibilidades. Mesmo tendo consciência das distâncias linguísticas objetivas, e considerando-as importantes, encontram meios pelos quais as línguas formalmente consideradas distantes também se relacionam entre si, e cujos processos de aprendizagem afetam uns aos outros. Em pesquisa realizada em anteriormente (BRITO; SANTOS, 2010), em que entrevistamos falantes de mais de uma língua residentes nas cidades de União da Vitória, Paraná e Porto União, Santa Catarina, observamos que os falantes multilíngües identificam-se com cada uma de suas línguas, reconhecendo-as como partes constitutivas de si mesmos, ao mesmo tempo em que estabelecem diferenças na utilização que fazem de cada uma. Neste sentido, também é interessante observar os resultados da pesquisa de Hall *et al.* (2009) que, contradizendo a hipótese postulada, revelam que nem sempre os termos interlinguísticos cognatos e pertencentes a línguas geneticamente relacionadas são a primeira opção no processamento lexical dos aprendizes. Tais resultados levaram os autores a rever os princípios do modelo que desenvolveram, chamado metaforicamente de “parasítico” (cf. seção 3.4), concluindo que há mais fatores envolvidos durante a ativação de formas lexicais do que características genéticas e os termos cognatos derivados delas. Na maioria dos casos estudados pelos autores, o fato dos termos serem cognatos não se revelou como o principal fator gerador de suposições por parte dos aprendizes, apesar das semelhanças formais entre termos das diferentes línguas constituírem um fator significativo e que contribui para a integração na rede lexical.

6.4.3 A técnica dos protocolos verbais

Conforme Sternberg (2000), protocolo verbal é o procedimento de auto-relato no qual o sujeito da pesquisa descreve em voz alta todos os seus pensamentos e passo mentais utilizados para a resolução de uma tarefa cognitiva dada. As vocalizações são gravadas e posteriormente transcritas, para serem analisadas. A técnica é chamada, em inglês, de *think-aloud*, pois é como se os sujeitos da pesquisa estivessem pensando em voz alta. Os protocolos verbais podem ser *concorrentes*, quando feitos durante a realização de uma tarefa, ou *retrospectivos*,

quando os sujeitos relatam o que conseguem lembrar após tê-la desenvolvido. Para a nossa pesquisa, utilizamo-nos dos protocolos verbais concorrentes, pois interessavam-nos tornar a defasagem de tempo a menor possível, aumentando a probabilidade de o relato corresponder ao verdadeiro percurso do raciocínio do sujeito.

Nesta situação, o sujeito só tem condições de descrever em voz alta os processos sobre os quais está voltada sua atenção consciente, o que exclui os processos cognitivos automáticos do seu auto-relato. O pesquisador pode, no entanto, ao analisar os dados, observar marcas que atestam o uso não-consciente que o sujeito faz de suas outras línguas, como marcas de pronúncia, ou palavras que são inseridas em sua fala.

De acordo com Wrembel (2011, p. 174) apesar da utilização dos protocolos verbais como instrumento de pesquisa ter recebido críticas a princípio, quando de sua aplicação em experiências psicológicas no início do século XX, eles são atualmente amplamente utilizados em pesquisas sobre o processamento de informação humana, a metacsciência no multilinguismo e estratégias de monitoramento da pronúncia. As pesquisas sobre o multilinguismo individual e a aquisição de terceira língua que se utilizaram de protocolos verbais incluem Jessner (1999; 2002), Herwig (2001) e Alonso (2010). Nossa metodologia de trabalho considera a quantificação de alguns dados, porém nossa análise é essencialmente qualitativa. Comprometidos com essa metodologia, acreditamos que as análises dos protocolos verbais podem ser reveladoras dos processos mentais realizados durante a tarefa de inferenciação de sentidos, e do papel que as línguas anteriormente aprendidas podem assumir durante esse processo.

Em pesquisas sobre o léxico mental, na tentativa de acessar o processamento do pensamento, encontramos diversos estudos realizados com a utilização da técnica dos protocolos verbais. Haastrup (1991), em seu trabalho seminal sobre a inferência lexical, utilizou os protocolos verbais como método introspectivo. Gabry's-Barker (2010) realizou um estudo envolvendo a distinção entre aspectos cognitivos e afetivos, explorando as formas de elogio verbalizadas por multilíngues. Heine (2010) investigou a possibilidade de observar efeitos do uso de uma língua estrangeira em processos de solução de tarefas. Grande parte das pesquisas envolvendo a técnica

de protocolos verbais para conhecer melhor o funcionamento do léxico mental envolvem a tradução (SPÖTTL; McCARTHY, 2004; RIDLEY, 1997).

Nenhum dos participantes tinha experiência com a técnica dos protocolos verbais, e mesmo tendo sido alertada pela bibliografia que os sujeitos às vezes não se adaptam a ela, nossos participantes não apresentaram reservas em utilizá-la. Os graus de participação ativa, no entanto, foram variados. Alguns sujeitos procuraram externar todas as relações mentais que faziam, e até procurar explicar o motivo delas aconteceram; outros trataram das possíveis significações de forma resumida. Obtivemos de cada sujeito um protocolo verbal que apresenta suas verbalizações durante a tarefa de deduzir os significados das palavras desconhecidas em língua alemã, totalizando vinte protocolos. Sua transcrição revelou os momentos em que os sujeitos se valeram de suas outras línguas na tentativa de melhor compreender as palavras e textos que liam.

As aplicações dos protocolos verbais foram realizadas em salas silenciosas, na presença apenas de cada sujeito individualmente e da pesquisadora. Os sujeitos foram instruídos quanto à tarefa que deveriam realizar, puderam fazer perguntas sobre suas dúvidas, e em seguida realizaram sozinhos a tarefa proposta, sem interrupções, podendo dispor de quanto tempo quisessem ou achassem necessário.

As coletas foram iniciadas em agosto de 2009 e concluídas em março de 2011. Este período inclui a realização da pesquisa-piloto, sua apresentação em evento científico e consequente discussão, depois do que a pesquisadora e seu orientador procederam a uma delimitação do seu escopo. Passou-se, então, à coleta dos dados que complementariam o número de protocolos a serem analisados para efeitos deste trabalho.

Quanto à infraestrutura material para a realização das referidas coletas, utilizamo-nos de um gravador de voz digital munido de um microfone externo, para maior clareza. Para as transcrições utilizamo-nos das convenções estabelecidas pelo sistema GAT¹⁰³ – *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* (Sistema de Transcrição para Análise da Fala), desenvolvido em 1998 pelos linguistas Margret

¹⁰³ A apresentação do sistema e exemplos encontram-se disponíveis em http://www.germanistik.uni-hannover.de/fileadmin/deutsches_seminar/publikationen/gat.pdf.

Selting, Peter Auer, Birgit Barden, Jörg Bergmann, Elisabeth Couper-Kuhlen, Susanne Günthner, Christoph Meier, Uta Quasthoff, Peter Schlobinski e Susanne Uhmann). Apresentamos abaixo um pequeno exemplo de uma transcrição para exemplificar as convenções utilizadas:

Excerto 1, transcrito em outubro de 2009:

39 estark expandierte; (.) habe ich nur noch frauen (...)
 40 eingestellt. (2.0) esto lo explico=explico en español;
 41 (..) eingestellt (2.0) es como encontrarse com mujeres´
 42 o: (.) algo así. (2.0) pienso. (..) s(.)z. (.) welche
 43 weiblichen mitarbeiter-qualitäten sätzen sie besonders?
 44 (..) frauen zeigen nicht dieses (...) ausgepräg(.)te
 45 (...) streben nach macht. (...) nach macht. (3.0)
 46 quiere decir que las mujeres ausgepräg=geprägte´ (...)
 47 quiere decir que las (4.0) que las mujeres no muestran
 48 esta: (3.0) no lo sey. (..) no lo sey. (.) ok.(...)

6.4.4 Tarefas de leitura e inferência

Prepararam-se tarefas para observar se os aprendizes remeteriam espontaneamente às línguas previamente aprendidas, e, em caso afirmativo, como o fariam. Sete sujeitos procederam à leitura de textos, tentando inferir os significados de palavras desconhecidas contidas neles, e treze sujeitos realizaram a tarefa de tentar inferir os significados das palavras extraídas dos textos.

Os seis textos utilizados para as leituras, os quais também continham as palavras soltas apresentadas a treze sujeitos, foram escolhidos entre as atividades de leitura em livros preparatórios (BAUER-HUTZ; WAGNER, 2008 e GERBES; VAN DER WERFF, 2009) para candidatos a exames de alemão como língua estrangeira, de acordo com o seu nível de proficiência. Dois textos foram selecionados para cada grupo de aprendizes, sendo considerados os níveis A2 (Básico), B2 (Intermediário) e C1 (Avançado). O primeiro texto apresentado a cada sujeito havia palavras sublinhadas, num total de dez para o nível básico, dezessete para o nível intermediário, e vinte e duas para o nível avançado. A escolha das palavras a serem sublinhadas, que deveriam ser desconhecidas para os participantes, foi baseada nos seguintes dois critérios: (a) as palavras não deveriam fazer parte das dez mil palavras mais comuns da língua alemã¹⁰⁴, e (b) a indicação de uma pesquisadora e

¹⁰⁴ <http://wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>, 2001.

professora de alemão como língua estrangeira, a respeito de quais palavras teriam maior probabilidade de serem desconhecidas para os aprendizes de cada nível. Consideramos relevante o fato da professora ser italiana, e também ter passado pela experiência de aprender o alemão como língua estrangeira. Os segundos textos apresentados a cada sujeito não continham palavras sublinhadas. Os participantes tinham liberdade para identificar palavras desconhecidas ao lê-lo, e deveriam então falar sobre seus possíveis significados.

Aos participantes foi esclarecido o procedimento verbalmente, e este também encontrava-se escrito acima dos textos de leitura, da seguinte forma:

- (a) Primeiro texto: *Prezado/a participante, o seguinte texto contém 10 (ou 17, ou 22) palavras sublinhadas. Peço-lhe que procure deduzir o que significam. Para isso utilize quaisquer conhecimentos que você possua, mas por favor fale em voz alta enquanto isso sobre o que você está pensando.*
- (b) Segundo texto: *Prezado/a participante, o seguinte texto não contém palavras sublinhadas. Peço-lhe que o leia lentamente, e faça uma pausa sempre que encontrar uma palavra desconhecida. Procure deduzir o seu significado e utilize para isso quaisquer conhecimentos que você possua, mas por favor fale em voz alta enquanto isso sobre o que você está pensando.*

Esclareceu-se aos participantes que as palavras selecionadas deveriam ser desconhecidas para eles, e antes de receberem os textos para leitura as palavras sublinhadas foram-lhes apresentadas separadamente, para que pudessem confirmar se eram realmente novas para eles. Alguns participantes disseram que algumas delas lhes pareciam familiares, mas que não seriam capazes de dizer o que significavam fora de um contexto; outros apontavam palavras como conhecidas, porém na hora da leitura do texto demonstravam que na realidade não as conheciam. Como no experimento de Ó Laoire e Singleton (2009), esperávamos que os participantes achassem a atividade envolvendo inferenciação desafiadora, e que isso desencadearia uma busca lexical consciente na qual os recursos das outras línguas à sua disposição também seriam consultados.

A pesquisa –piloto realizada entre setembro de 2009 e março de 2010, com 14 participantes, mostrou que as pistas para a dedução dos significados das

palavras eram buscadas primeiramente no contexto, e não em sua semelhança formal com palavras de outras línguas. Por esse motivo, e para que dispuséssemos de mais um fator de comparação, foi nos sugerido pelo professor orientador Dr. Frank Königs que alguns sujeitos fossem levados a deduzir os significados das mesmas palavras sublinhadas no primeiro texto apresentado aos demais, desta vez fora de um contexto, apresentadas isoladamente. Treze dos participantes realizaram essa tarefa.

Cada participante realizou as tarefas individualmente, em uma sala silenciosa, na presença apenas da pesquisadora, enquanto sua fala era gravada. As gravações foram então transcritas e analisadas. Os participantes realizaram as tarefas em diferentes períodos de tempo, entre 03min12s e 48min49s. Houve variação na forma da leitura dos textos, sendo que alguns preferiram lê-los em voz alta, e outros os leram em voz baixa, falando apenas quando encontravam palavras desconhecidas. Não foram realizadas entrevistas retrospectivas, a exemplo de Haastrup (1991), pois para os propósitos de nossa pesquisa não verificamos quaisquer pontos duvidosos a serem esclarecidos.

No próximo capítulo trataremos dos dados coletados a partir dos protocolos verbais e sua análise. Consideramos importante, contudo, destacar aqui os limites desse método e da pesquisa, de forma a apresentá-los ao leitor.

6.5 LIMITAÇÕES DA TÉCNICA DOS PROTOCOLOS VERBAIS E DA PESQUISA

Como pontos positivos da utilização da técnica dos protocolos verbais, identificamos: A possibilidade de serem aplicados ao uso de estratégias vinculadas ao contexto e também a palavras isoladas; para os participantes, o processo de coleta de dados é rápido e também motivadora, porque não é preciso se preocupar com a tradução total do texto.

Uma das limitações do uso dessa técnica é que, como os sujeitos não estão acostumados a ele, não podemos estar seguros de que todas as informações relevantes puderam ser gravadas. Além disso, quando desenvolvida com o uso de materiais autênticos, as palavras cujos significados devem ser deduzidos ficam restritas ao gênero e ao seu uso desses materiais. A apresentação dos textos sem

palavras sublinhadas não funcionou muito bem, pois os sujeitos não se concentravam sempre nas palavras desconhecidas para eles. Mais do que isso, preferiam explicar o que entendiam.

Os protocolos verbais exigem transcrição para posterior análise. Tanto a transcrição quanto a impossibilidade de padronizar a análise dos dados tornam essa técnica trabalhosa e, portanto, mais apropriada à aplicação em pequenos grupos. Devido à característica exploratória e qualitativa da pesquisa, e pelo número reduzido de sujeitos devido à técnica de coleta de dados escolhida, portanto, os resultados obtidos não podem ser generalizados. Por esse motivo referimo-nos à pesquisa empírica realizada como ilustrativa das considerações teóricas que expusemos anteriormente. Tal constatação, a nosso ver, não invalida o estudo, pois fornece informações relevantes sobre aspectos relacionados ao funcionamento do léxico mental dos aprendizes multilíngues e sobre as impressões que desenvolvem acerca da própria aprendizagem. Apoiamo-nos em Duran (2008, p. 38), que afirma que a quantidade de sujeitos de pesquisa pode influenciar a pesquisa realizada através de protocolos verbais, porém não é determinante para a qualidade dos resultados.

As respostas aos questionários e às entrevistas semi-estruturadas dependiam das percepções dos indivíduos participantes da pesquisa acerca de diversos aspectos, como níveis de proficiência e elementos positivos ou negativos vinculados aos seus processos de aprendizagem. As influências que os indivíduos podem ter sofrido em relação aos fenômenos escapam do nosso controle. Estamos cientes de que entrevistas e questionários podem inibir possíveis relatos. Tais procedimentos foram adotados como complementares à técnica dos protocolos verbais, e para permitir a triangulação de dados, conforme defendido por Heine (2010, p. 83).

Síntese e Conclusão

Neste capítulo apresentamos a metodologia empregada em nosso estudo. Expusemos primeiramente os objetivos que traçamos para a pesquisa empírica e definimos os sujeitos que dela participaram. Em seguida, apresentamos os

procedimentos metodológicos adotados, a maneira e a finalidade com que foram empregados. Sobre os dados coletados através dos questionários e das entrevistas, fizemos algumas considerações que se relacionam ao objetivo geral estabelecido.

Os dados coletados permitem uma vasta gama de combinações para análise. Com relação às línguas dos sujeitos, levantamos informações sobre os níveis de proficiência, duração dos períodos de aprendizagem, forma e frequência de uso de cada uma das línguas dos indivíduos. Nosso foco, no entanto, mantém-se nas relações tipológicas e psicotipológicas apontadas, contrastadas às manifestações de influências interlinguísticas que pudemos observar nos protocolos verbais.

No próximo capítulo trataremos dos dados coletados a partir dos protocolos verbais e sua análise. Consideramos importante, contudo, destacar aqui os limites desse método e da pesquisa, de forma a apresentá-los ao leitor.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga como aprendizes de alemão como terceira, quarta, quinta ou nona língua utilizam seu conhecimento linguístico prévio para auxiliá-los na compreensão de palavras desconhecidas na língua em estudo. Nossa intenção é discutir os seus resultados com relação à organização do léxico mental multilíngue.

Após uma breve retomada do Modelo Parasítico (HALL; ECKE, 2003), visando apontar nele os aspectos nos quais apoiamos nossa pesquisa, apresentamos neste capítulo os resultados que obtivemos e discutimos sua análise.

Baseamo-nos, ao desenvolver este estudo, em asserções do Modelo Parasítico de aquisição de vocabulário desenvolvido por Hall e Ecke (2003). O modelo pressupõe que os processos cognitivos padrão envolvidos na aprendizagem de vocabulário são movidos pela detecção de semelhanças entre o novo insumo e a informação que já se encontra no léxico mental, seja ela proveniente de qualquer língua conhecida pelo indivíduo. Nossa hipótese é que essas semelhanças podem ser detectadas tanto entre línguas geneticamente aparentadas quanto entre línguas consideradas tipologicamente distantes, sua detecção dependendo mais de aspectos subjetivos, inerentes à experiência pessoal de aprendizagem, que da real distância entre as línguas envolvidas.

Nosso principal interesse no Modelo Parasítico, além da possibilidade de envolvimento de todas as línguas de um multilíngue em seus processos mentais, é sua predição de que a semelhança fonológica e/ou da forma ortográfica num cognato da L1 ou L2 conduzirá, preferencialmente, à adoção inicial das propriedades do cognato nas hipóteses do aprendiz sobre o significado de uma palavra desconhecida na língua em estudo. O Modelo Parasítico supõe que a aprendizagem de palavras desenvolve-se com base num processo cognitivo padrão que integra a representação instável na memória de curta duração que os aprendizes inicialmente constroem para uma nova forma lexical às representações mais resistentes de outras palavras que já se encontram na memória de longa duração, não importando

a que línguas pertencem (HALL *et al.*, 2009). Os pontos de conexão podem ocorrer onde se detecta alguma semelhança lexical. Ecke (2001, p. 91 – 92) afirma que o processamento de novas palavras na segunda língua, especialmente no caso de aprendizes iniciantes, é geralmente percebido como sendo mais focalizado na forma, quando comparado ao processamento do léxico bem representado e estável. O autor ainda esclarece (*ibid.*, p. 92) que, apesar de se esperar que as palavras em L3 sejam processadas de forma semelhante às palavras em L2 ou palavras novas em qualquer outro idioma, poucos estudos empíricos investigaram os princípios que governam seu processamento e armazenamento.

Como verificado por Ecke (2001), quando a recuperação automática de uma palavra na L3 falha, a busca pode seguir no nível da forma. Mas se não houver atributos formais disponíveis para o sujeito, ou se eles não lhe servirem como pistas para a retomada, a busca permanece ou é re-direcionada para o nível do significado. A maior frequência de ativação no nível do significado pode ser explicada, conforme o autor, pelo fato dos sujeitos encontrarem-se no início de sua aprendizagem de L3, e portanto com domínio limitado de vocabulário. Aprendizes mais avançados recorrem mais frequentemente à ativação de sinônimos. Presume-se que, se os sujeitos iniciantes não tiveram tempo de adquirir um grande número de sinônimos na L3, poucos sinônimos intralinguísticos estarão disponíveis no momento de sua busca, restando apenas candidatos de significado que podem ser relacionados associativa e categoricamente. Ecke acredita que, na busca por significados na L3, a primeira tentativa será realizada intralinguisticamente, ou procurando retomar termos da própria L3. No evento da seleção de um termo na L3 falhar totalmente, por informação insuficiente, acontece a ativação automática da L2, que em algum aspecto é percebida como semelhante à L3, podendo indicar uma tendência psicotipológica.

Os dados levantados para este estudo oferecem uma possibilidade de análise que vai além do foco a que nos propusemos. Não discutiremos, por exemplo, as possíveis relações entre níveis de proficiência, tempo de aprendizagem, recenticidade de uso e níveis de exposição a cada uma das línguas, deixando para contemplar estes aspectos em publicações futuras. Restringiremos nossa atenção, nesta tese, às manifestações de influências interlinguísticas durante as tentativas de

inferenciar os significados das palavras, e às condições psicotípologicas envolvidas. Interessam-nos, portanto, o número e a fonte linguística das influências observadas, bem como sua relação genética e psicotípologica para com a língua alemã.

7.2 HIPÓTESES

Tendo em vista a delimitação da nossa análise, elaboramos as seguintes hipóteses para manter nosso foco nos aspectos que nos interessam:

- (a) O desempenho dos participantes deve demonstrar a presença de influências inerlinguísticas.
- (b) Visto que a psicotipologia exerce muita influência sobre a escolha da fonte da linguística, deverá ser observada uma maior ocorrência da influência das línguas que os participantes percebem como mais semelhantes ao alemão, mesmo que estas sejam geneticamente não-aparentadas.

Ao projetar o experimento dessa maneira, atendemos às condições que julgamos necessárias para tornar o processo de inferenciação de significados observável no desempenho dos participantes, e esperávamos analisar a influência de línguas previamente aprendidas considerando a psicotipologia, como um dos fatores que mais influencia o processo de transferência linguística.

7.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS DISTÂNCIAS LINGUÍSTICAS PERCEBIDAS

Durante as entrevistas, os sujeitos pronunciaram-se com relação às distâncias que individualmente percebiam entre suas próprias línguas, sendo-lhes solicitado que as manifestassem através de comparações.

Observando o Quadro 2 (páginas 145 a 148), que integra todas as respostas oferecidas pelos participantes a essa questão, verificamos que foram feitas quarenta e duas (42) comparações. Desse número, vinte e oito (28) revelam percepções individuais que estão de acordo com as relações tipológicas, ou genéticas, estabelecidas. Como observamos durante as conversas com os participantes, estes demonstram ter conhecimento sobre as relações genéticas entre as línguas e suas classificações, o que provavelmente também consideraram ao responder à questão.

Mesmo assim, no entanto, houve treze (13) manifestações de relações psicotipológicas que contrariam a classificação genética das línguas envolvidas. Mesmo sabendo que o inglês aproxima-se mais do alemão, por exemplo, um dos sujeitos revelou que o português o auxilia mais do que o inglês na compreensão das palavras em alemão. Isso pode se dever ao fato do português ser sua língua materna, e ele recorrer a ela com mais frequência e/ou segurança.

Tomando de forma geral as relações psicotipológicas apresentadas em contrariedade à classificação genética, nós as entendemos como manifestações das trajetórias individuais dos aprendizes. Não apenas a proximidade linguística estabelecida em classificações objetivas é capaz de influenciar quanto e de que modo o falante multilíngue permitirá que suas línguas interajam em sua mente. Lembramos o exemplo de Todeva (2009), apresentado no quinto capítulo, que aprendeu vinte e sete línguas, e foi capaz de estabelecer, conscientemente, relações entre várias delas que não se aproximavam geneticamente; sua aproximação se dava por seus próprios processos mentais.

7.4 MANIFESTAÇÕES DE INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS

As gravações das tarefas de leitura e inferenciação somaram um total de 4 horas, 40 minutos e 4 segundos. Da leitura dos protocolos verbais, após a transcrição das gravações, identificou-se um total de duzentas e sessenta e cinco (265) manifestações de influências interlinguísticas que ocorreram durante a inferenciação dos sentidos das palavras desconhecidas ou durante a explicação que os sujeitos faziam sobre ela. Foram desconsiderados os casos em que o sujeito utiliza sua língua materna para falar em outros trechos da gravação, que não se refiram à tentativa de compreender os significados das palavras desconhecidas. O quadro 3 apresenta o número de manifestações observadas em cada protocolo e as línguas até às quais pudemos traçar suas origens. L1 refere-se à língua materna, L2 a quaisquer outra(s) língua(s) aprendidas após a língua materna e anteriormente à língua em estudo de todos os sujeitos, o alemão. Os números que aparecem entre parênteses referem-se às linhas na transcrição.

Sujeito	Influências interlinguísticas observadas e sua fonte	Total de manifestações
1	(41) – L1, (46) – L1, (60) – L1, (73) – L1, (81) – L1, (85) – L1, (92) – L1, (100) – L1, (101) – L2 Inglês, (107) – L1, (112) – L1, (113) – L2 Inglês, (169) – L2 Inglês, (193) – L1, (208) – L1, (213) – L1, (216) – L1, (220) – L1, (256) – L1, (261) – L1, (287) – L1, (305) – L1	22 19 da L1 Espanhol 03 da L2 Inglês
2	(5) – L1, (7) – L1, (12) – L1, (12) – L2 Inglês, (15) – L1, (19) – L1, (28) – L1, (32) – L1, (40) – L1, (44) – L1, (50) – L1, (55) – L1	12 11 da L1 Espanhol 1 da L2 Inglês
3	(4) – L1, (7) – L1, (14) – L1, (20) – L1, (22) – L1, (24) – L1, (30) – L1, (34) – L1, (36) – L1, (41) – L1, (42) – L2 Inglês, (44) – L1, (52)	12 11 da L1 Espanhol 1 da L2 Inglês
4	(22) – L1, (27) – L1, (35) – L1, (41) – L1, (51) – L1, (55) – L1, (59) – L1, (66) – L1, (91) – L1, (97) – L1, (110) – L1, (119) – L1, (133) – L1, (144) – L1, (185) – L1, (197) – L1, (208) – L1, (221) – L1, (230) – L1, (290) – L1, (309) – L1, (319) – L1, (332) – L1	23 23 da L1 Espanhol
5	(15) – L1, (19) – L1, (26) – L1, (28) – L1, (32) – L1, (36) – L1, (43) – L1, (48) – L1, (52) – L1, (95) – L1, (98) – L1, (101) – L1, (104) – L1, (107) – L1, (111) – L1	15 15 da L1 Espanhol
6	(5) – L1, (11) – L1, (16) – L1, (26) – L1, (34) – L2 Inglês	5 4 da L1 Português 1 da L2 Inglês
7	(9) – L1, (10) – L2 Inglês, (21) – L2 Inglês, (27) – L1, (32) – L1, (37) – L1, (42) – L1, (47) – L1, (47) – L2, (65) – L1, (71) – L1, (84) – L1, (92) – L1, (106) – L1, (107) – L1, (112) – L2 Inglês, (120) – L1	17 13 da L1 Português 4 da L2 Inglês
8	(14) – L1, (19) – L1, (23) – L1, (29) – L1, (48) – L1, (63) – L1, (72) – L, (77) – L1, (85) – L1, (90) – L1	10 10 da L1 Espanhol

9	(5) – L1, (8) – L1, (10) – L1, (12) – L1, (14) – L1, (17) – L1, (18) – L1, (23) – L1, (24) – L1, (26) – L1, (32) – L1,	11 11 da L1 Espanhol
10	(69) – L1, (71) – L1, (75) – L1, (84) – L1, (99) – L1, (105) – L1, (113) – L1,	7 7 da L1 Inglês
11	(11) – L2 Inglês, (20) – L2 Inglês, (39) – L2 Inglês, (49) – L2 Inglês, (54) – L1, (67) – L2 Inglês, (74) – L2 Inglês, (76) – L2 Inglês, (92) – L2 Inglês, (100) – L2 Inglês, (101) – L1, (137) – L2 Inglês, (138) – L1, (143) – L2 Inglês, (146) – L1, (148) – L2 Inglês, (153) – L2 Inglês, (162) – L2 Inglês, (174) – L2 Inglês	19 4 da L1 Espanhol 15 da L2 Inglês
12	(29) – L1, (30) – L1, (33) – L1, (37) – L1, (45) – L1, (54) – L1, (55) – L1, (58) – L1, (65) – L1, (67) – L2 Inglês, (97) – L1, (103) – L1	12 11 da L1 Espanhol 1 da L2 Inglês
13	(25) – L1, (27) – L1, (33) – L1, (37) – L1, (45) – L1, (54) – L1, (62) – L1, (66) – L1, (99) – L1, (118) – L1	10 10 da L1 Português
14	(2) – L1, (5) – L1, (6) – L2 Inglês, (7) – L1, (11) – L1, (12) – L2 Inglês, (13) – L1, (14) – L1, (17) – L1, (22) – L1, (24) – L1, (27) – L1, (33) – L1, (35) – L1, (39) – L1, (41) – L1, (44) – L2 Inglês, (44) – L2 Inglês, (46) – L1, (49) – L1, (58) – L1, (63) – L1	22 18 da L1 Português 4 da L2 Inglês
15	(2) – L1, (5) – L2 Inglês, (7) – L2 Inglês, (10) – L1, (11) – L1, (17) – L2 Inglês, (20) – L1, (22) – L1, (27) – L1	9 6 da L1 – Português 3 da L2 Inglês
16	(18) – L1, (29) – L1, (49) – L1, (55) – L1, (77) – L1, (84) – L1, (94) – L1, (108) – L1, (118) – L1, (128) – L1, (141) – L1, (148) – L2 Inglês, (154) – L1, (174) – L1, (182) – L1, (193) – L1, (200) – L1, (239) – L1, (242) – L1, (252) – L1, (258) – L1, (269) – L1, (272) – L1, (281) – L1, (281) – L2 Inglês, (299) – L1, (302) – L1, (307) – L1	28 26 da L1 Espanhol 2 da L2 Inglês

17	(6) – L1, (19) – L1, (28) – L1, (32) – L1, (36) – L1, (39) – L1, (40) – L1, (50) – L1, (67) – L1	9 9 da L1 Espanhol
18	(15) – L1, (18) – L1, (21) – L1, (23) – L1, (28) – L1, (30) – L1, (42) – L1	7 7 da L1 Português
19	(20) – L1, (30) – L1, (35) – L1, (44) – L1, (56) – L1, (61) – L1, (83) – L1	7 7 da L1 Inglês
20	(9) – L1, (14) – L1, (31) – L1, (33) – L1, (36) – L1, (38) – L1, (41) – L1, (44) – L1,	8 8 da L1 Português

QUADRO 3 – Número de influências interlinguísticas encontradas

7.4.1 Análise dos dados referentes às influências interlinguísticas

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a verificar a manifestação de influências interlinguísticas durante a inferenciação de significados de palavras desconhecidas na língua em estudo. A partir dos dados apresentados no quadro 3, procedemos à sua análise após a averiguação das hipóteses estabelecidas.

A primeira hipótese previa que seríamos capazes de identificar influências interlinguísticas nas inferenciações dos sujeitos. Consideramos a sua manifestação sempre que, ao verbalizar um possível sentido para uma das palavras propostas, o sujeito se utilizasse de outras línguas que não fossem a língua em estudo, o alemão. Identificamos um total de duzentas e sessenta e cinco (265) manifestações de influências interlinguísticas, sendo duzentas e trinta (230) influências das línguas maternas dos sujeitos, e as restantes trinta e cinco (35) influências de uma de suas L2.

Compreendemos que o grande número de influências da língua materna devem-se ao fato de que, quase sempre, os sujeitos falavam, na gravação, sobre os significados das palavras, em suas línguas maternas. Seria o mais lógico esperar que suas deduções seriam expressas também nessas línguas. Houve apenas dois

casos em que os sujeitos preferiram se expressar principalmente em outra língua: o sujeito 11 verbalizou suas inferências quase integralmente em uma de suas L2, o inglês; e o sujeito 17 expressou-se na maior parte do tempo em sua L3, o alemão. Ambos foram lembrados, durante a atividade, que poderiam falar em sua língua materna, mas após algum tempo voltavam a falar na outra língua. No caso do sujeito 11 é difícil saber o que o levou a preferir usar o inglês. Para o fato do sujeito 17 preferir utilizar o alemão, nossa hipótese é que ao ler as palavras em alemão, parecia-lhe mais natural também se expressar assim ao referir-se a elas. De acordo com a terminologia de Grosjean (1998) referindo-se ao seu modelo de contínuo linguístico, se o falante adotar um modo bilíngue, deverá apresentar mais influência interlinguística. Os dois sujeitos citados neste parágrafo apresentam, proporcionalmente, uma diferença menor entre os números das influências de cada língua do que os demais, revelando que eles permitiram mais facilmente as influências de línguas distintas. O modo linguístico em que os demais sujeitos se encontravam, para utilizar a terminologia de Grosjean (*op. cit.*), era mais monolíngue do que o dos sujeitos 11 e 17.

Como havia sido previsto, entre as inferências realizadas durante a leitura de textos, os participantes utilizaram muito o contexto para auxiliar em suas deduções. Além disso, houve muitos casos de referências intralinguísticas, em que os participantes buscavam nas semelhanças da palavra com outras da própria língua alemã o significado que desconheciam. Muitas das manifestações da língua materna durante as inferências resultavam de traduções de partes das palavras, visto que a língua alemã possui um grande número de palavras compostas por aglutinação, e não é incomum reconhecer partes delas. Com isso chamamos à atenção que o reconhecimento não se deu pela semelhança percebida entre a palavra em alemão e outra na língua materna, mas a pista que levou ao possível significado veio do próprio alemão.

A segunda hipótese de nossa pesquisa valorizava o papel da psicotipologia, antevendo que as línguas consideradas pelos sujeitos mais próximas do alemão seriam as que causariam mais influências interlinguísticas. As informações que nos permitem verificar essa hipótese estão contrastadas no quadro 4.

Sujeito	Relações psicotipológicas expressadas	Relação de influências interlinguísticas observadas
1	As línguas são igualmente distantes	Muito mais influências da L1 do que da L2
2	Alemão, Inglês e Sueco – um pouco de semelhança Alemão e Espanhol – mais distantes	O Espanhol, considerada a língua mais distante, foi a que causou a quase totalidade das influências
3	Espanhol, Catalão e Francês são próximas entre si. Inglês e Alemão não são muito próximas.	O Espanhol foi a fonte de quase todas as influências, mas não foi considerada próxima do Alemão.
4	Alemão e Espanhol não se assemelham gramaticalmente. Inglês está próximo tanto do Espanhol quanto do Alemão. Não se pronunciou quanto ao Italiano.	A língua considerada mais distante, o Espanhol, foi a que causou todas as influências.
5	Inglês e Alemão andam paralelas e cruzam-se em alguns pontos. Francês e Espanhol são muito parecidos.	Todas as influências são do Espanhol, não considerado parecido com o Alemão.
6	Português e Espanhol se assemelham, suas estruturas são muito parecidas. Inglês e Alemão se assemelham mais ainda na estrutura. Japonês não se parece com nenhuma das outras.	Apenas 20% das influências foram causadas pela língua considerada mais parecida com o Alemão, o Inglês.
7	Italiano é a língua mais próxima do Alemão A gramática do Inglês se parece um pouco com o alemão, mas não tanto quanto dizem. Todas as línguas possuem palavras parecidas com as do Alemão.	Não foi possível traçar nenhuma das influências até a língua considerada mais próxima do Alemão, o Italiano.
8	Inglês é mais parecido com Alemão.	Todas as influências foram causadas pelo Espanhol, nenhuma pelo Inglês.

9	<p>Em algumas pronúncias Espanhol é mais parecido com Alemão.</p> <p>Gramaticalmente Inglês é mais parecido com Alemão.</p>	Considerado parecido com o Alemão na pronúncia, o Espanhol foi a fonte de todas as influências.
10	<p>Inglês e Alemão se aproximam.</p> <p>Suaíli e Alemão têm pronúncia semelhante.</p> <p>Luhya, Luganda, Kikuyu, Kalenjin, Luo e Maasai são muito diferentes do Alemão.</p>	Todas as influências têm como fonte o Inglês, considerado próximo do Alemão pelo sujeito.
11	<p>Inglês e Alemão são parecidas.</p> <p>Francês e Alemão têm pronúncia semelhante.</p> <p>Espanhol é diferente das outras.</p>	<p>80% das influências são do Inglês, considerado pelo sujeito parecido com o Alemão.</p> <p>Os 20% restantes, porém, partiram do Espanhol, e não do Francês, cuja pronúncia é considerada parecida com a do Alemão.</p>
12	<p>Inglês e Alemão têm palavras semelhantes.</p> <p>Espanhol e Japonês distanciam-se entre si e das outras.</p>	A quase totalidade das influências são do Espanhol. O Inglês, considerado mais semelhante, participou com apenas uma.
13	<p>Inglês e Alemão – gramáticas diferentes</p> <p>Existe muito Francês no Alemão.</p>	Todas as influências são da L1, o Português.
14	<p>Inglês ajuda a lembrar do sentido das palavras do Alemão e a compreender regras de gramática.</p> <p>Português e Espanhol não apresentam semelhança com Alemão.</p>	Apesar de apresentar um número um pouco maior de influências do Inglês do que os outros sujeitos, estas representam apenas 20% da totalidade. A maior influência veio do Português, considerada distante do Alemão.
15	<p>Alemão se parece mais com Inglês.</p> <p>Português não parece próxima a nenhuma das outras duas.</p>	O Português causou 67% das influências, contra 33% do Inglês.
16	Inglês e Alemão não se parecem em quase nada.	Quase todas as manifestações de influência foram expressas na L1, o Espanhol, sendo apenas 2 causadas pelo Inglês.
17	Inglês fica mais próximo do Alemão, e Espanhol mais longe.	Todas as influências são do Espanhol.

18	Português e Espanhol não têm muita diferença. Inglês aproxima-se um pouco do Português e do Espanhol, mas aproxima-se mais do Alemão.	Todas as influências são do Português.
19	Inglês e Alemão são mais semelhantes. É difícil ligar o Francês ao Alemão, o Francês é mais próximo do Latim. Russo difere de todas as outras.	Todas as influências são do Inglês.
20	Inglês é muito parecido com Alemão. Palavras em Francês lembram o Português.	Todas as influências são do Português.

QUADRO 4 – Relações entre a psicotipologia e as manifestações de influências interlinguísticas

Depreendemos desses dados que as percepções individuais referentes às distâncias entre suas línguas, ou psicotipológicas, não se manifestaram na prática de uso das línguas nas verbalizações. Pela psicotipologia ser apontada na literatura como um dos fatores mais influentes para as línguas de um indivíduo influenciarem umas às outras (DE ANGELIS, 2005; HUFSEIN; JESSNER, 2009), esperávamos encontrar em nossos dados um número muito maior de suas manifestações. Vemos, no entanto, que em apenas cinco dos vinte casos estudados, os dos sujeitos 9, 10, 11, 13, 16 e 19, há uma relação mais próxima entre as distâncias percebidas entre as línguas e as manifestações das influências interlinguísticas.

Nossa análise dessa discrepância leva-nos a considerar, primeiramente, a técnica utilizada para a pesquisa. Não é difícil encontrar autores que consideram os protocolos verbais uma ferramenta adequada para descobrir o que as pessoas fazem enquanto inferenciam os significados de palavras desconhecidas. Vejam-se, por exemplo, Kaivanpanah e Alavi (2008), ou Haastrup (1991). No caso de sujeitos multilíngues, no entanto, que lêem textos e palavras em uma língua em estudo, e expressam-se em sua língua materna, parece-nos que sobra pouco espaço, durante as verbalizações, para que as L2 sejam ativadas, ou para que se manifestem de alguma forma.

Na seção 4.3 deste trabalho, em que apresentamos o conceito de psicotipologia, levantamos nosso questionamento se o que importa para os aprendizes é sua percepção acerca das distâncias gerais entre as línguas, ou a percepção das características específicas das línguas envolvidas. No momento das entrevistas, os participantes responderam sobre suas noções de distância considerando cada língua como um todo. Durante a realização das tarefas, no entanto, essa consideração parecia pouco evidente, pois concentravam-se em cada palavra e no significado que poderia ter.

Cenoz (2003a) obteve resultados semelhantes aos nossos de sujeitos com o mesmo histórico linguístico, utilizando histórias que eram contadas pelos sujeitos em sua L3. O resultado foi que 83,58% das falas dos sujeitos não incluíam quaisquer referências a outras línguas. Ao repetir o experimento após dois anos com os mesmos sujeitos, que continuaram o estudo de sua L3 nesse período, o número de influências da L1 e da L2 detectadas aumentou, mas mesmo assim não atingiu a metade das falas.

A análise revelou que a língua materna (L1) foi de longe a maior fonte de influência, sendo que os sujeitos, que verbalizavam seu processo inferencial através dela, mantiveram-se constantes e quase não permitiram influências de suas L2. Nosso estudo, portanto, não pode ser usado para sugerir a permanente interação entre as línguas na mente multilíngue.

7.5 A CONDIÇÃO DAS LÍNGUAS NÃO-APARENTADAS

Além de analisar como as distâncias percebidas pelos sujeitos da pesquisa entre suas próprias línguas se relacionam com o uso que fazem delas no estudo em questão, outro foco do nosso trabalho está na verificação de como se manifestam as relações entre as línguas não-aparentadas.

Os participantes da pesquisa expressaram suas percepções sobre as distâncias existentes entre suas línguas, permitindo-nos traçar seu perfil psicotipológico. Os perfis incluem tanto percepções que se equiparam às relações tipológicas determinadas pelas classificações linguísticas quanto percepções que delas se distanciam, revelando formas muito pessoais de ver como suas línguas se relacionam. A partir da comparação desses perfis com os dados levantados em

nossa verificação de influências interlinguísticas (apresentada no quadro 4), vimos que as declarações dos participantes sobre a influência de suas outras línguas sobre o alemão muitas vezes não condizem com o que utilizam para comparações lexicais.

Propusemo-nos ainda, como apresentado no capítulo 5 desta tese, a investigar a possibilidade de interação entre as línguas não-aparentadas de indivíduos multilínges, por ser este um aspecto ainda pouco explorado na pesquisa em aquisição de línguas. Sem semelhanças genéticas, existe ainda assim a possibilidade de influência interlinguística? O consenso que existe entre muitos pesquisadores (RINGBOM, 1987, 2001; CENOZ, 2001; DE ANGELIS, 2005) é que a transferência linguística tem mais probabilidade de ocorrer entre línguas que são proximamente relacionadas entre si do que entre línguas distantes. Os resultados de nosso estudo demonstram um grande número de influências, ao ler em alemão, de línguas que não são geneticamente aparentadas com ele, nomeadamente o espanhol e o português.

Considerando apenas esses números, podemos afirmar que nossa pesquisa suporta a noção de que todas as línguas de um indivíduo, sejam aparentadas ou não, apresentam um potencial para a interação. Sem contradizer essa constatação, no entanto, temos que lembrar que as línguas não-aparentadas ao alemão e que manifestaram-se na forma de influências são, na maioria das vezes, as línguas maternas dos indivíduos. Além disso, eles mantinham-se concentrados em utilizá-las para todo o processo de verbalização, o que poderia impedir ou minimizar a possibilidade de influência das outras línguas.

7.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS

Observaram-se dois casos contrastantes no aspecto da influência da L2. Os dois sujeitos (14 e 15) apresentam diferença considerável nos níveis de proficiência em língua alemã, porém ambos permitem uma influência maior de sua L2 Inglês do que a maioria dos outros sujeitos. No caso do sujeito em nível básico de proficiência, este parece ainda não reconhecer a justaposição de termos na formação das palavras em alemão, e isto faz com que as chances de visualizar termos em outra língua estrangeira aumentem. Já o sujeito em nível intermediário de proficiência no alemão faz uso frequente de seu conhecimento acerca da formação de palavras,

mas favorece a participação de seu conhecimento de inglês por outro motivo, o fato de reconhecê-lo, em geral, como muito parecido com o alemão.

Deduzimos disso, concordando com Hufeisen (2000), que o grande número de fatores envolvidos no caso de indivíduos multilíngues também aumenta a complexidade da situação. O histórico de cada aprendiz, incluindo as diversas experiências pessoais vivenciadas ao longo dos vários processos de aprendizagem, determina diferentes maneiras de perceber as línguas e suas manifestações. Tappe (2009, p. 90) afirma: “As diferentes línguas que aprendi têm diferentes histórias de aprendizagem ligadas a elas”¹⁰⁵. O próprio fato do professor, movido por suas crenças a respeito de metodologias de ensino, não incentivar o uso de outras línguas que não a língua em estudo em sala de aula pode alimentar o hábito do aprendiz evitar referir-se a elas. Devido a isso, nosso estudo não corrobora a ideia de que a ativação das línguas no léxico mental não seja seletiva.

Neste experimento, utilizando a terminologia de De Bot (2004), o nível de ativação das L2 dos participantes parecia não estar suficientemente alto para torná-las competitivas, ou, se a ativação ocorreu, algo não permitiu que os participantes a verbalizassem. Jarvis (2009) discute o papel dos níveis de ativação de outras línguas nos processos mentais do léxico mental bilíngue. Apesar de sua pesquisa concentrar-se em manifestações involuntárias de transferência lexical, ele afirma que a transferência lexical também pode ocorrer na forma de usos intencionais, ou estratégicos da língua, como quando termos de outra língua são utilizados para suprir lacunas causadas por dificuldades na língua em uso. Os dados deste estudo, embora o pequeno número de participantes não nos permita fazer generalizações, sugere que no caso da transferência lexical ocorrendo intencionalmente, como estratégia, as línguas que poderiam ser sua fonte também dependem de um nível de ativação específico para que ela ocorra. É preciso considerar que, ao longo dos processos de verbalização, duas línguas encontravam-se permanentemente ativadas, 1 L1 e a L3. Outra explicação para o pequeno número de ocorrências de influência das L2, como levantada anteriormente, seria o tipo de tarefa proposta, que não facilita a expressão do que se passa na mente durante a busca de significados.

¹⁰⁵ The different languages I have learnt have quite different learning stories attached to them.

Síntese e Conclusão

O estudo das influências interlinguísticas é especialmente interessante porque indivíduos multilíngues apresentam um potencial para utilizar duas ou mais línguas diferentes, e essa escolha pode estar relacionada a fatores como o status de L2, a (psico)tipologia, a recenticidade, a proficiência e o modo linguístico (cf. GROSJEAN, 1998).

Objetivamos, neste capítulo, apresentar e discutir os dados de nossa própria pesquisa empírica, desenvolvida para ilustrar essa potencialidade dos aprendizes multilíngues. Encontramos alguns padrões esperados, como as muitas instâncias de recorrência a línguas anteriormente aprendidas nos protocolos verbais. Encontramos também resultados inesperados, como a contradição entre as relações psicotípicas percebidas pelos sujeitos e as manifestações de recorrência. Atribuímos este resultado ao formato do experimento, que previa, de antemão, a utilização constante de duas línguas: a língua em estudo nos textos e palavras para leitura, e a língua materna dos sujeitos usada para suas verbalizações. Os estudos em que mais se verificam instâncias de recorrência às línguas previamente aprendidas são os que utilizam as produções orais ou escritas livres dos sujeitos em sua L3 apenas.¹⁰⁶

Após conhecer os resultados de nossa investigação, mantemos nosso posicionamento em afirmar que a semelhança é o que primeiramente leva à transferência linguística, mas a determinação do que é semelhante ou não depende do indivíduo e de seu histórico de aprendizagem. A organização do léxico mental multilíngue é complexa, e para verificarmos se as propostas teóricas são válidas e aumentar nosso conhecimento sobre a sua estrutura, necessitamos de mais estudos.

¹⁰⁶ Vejam-se, por exemplo, De Angelis e Selinker (2001), Cenoz (2001) e Ecke (2001).

8 CONCLUSÃO

Afiliando-se aos estudos psicolinguísticos, esta tese assumiu como objeto de estudo a investigação da natureza do léxico mental multilíngue no que concerne à interação entre as línguas de um indivíduo, valorizando o fator da psicotipologia, considerado influente no fenômeno da transferência lingüística, e a condição de distanciamento genético entre essas línguas.

A motivação para a pesquisa aqui apresentada teve como base a valorização, cada vez mais freqüente, da aprendizagem de mais línguas pelo mesmo indivíduo, e dos processos inerentes a isso. A partir desse olhar procuramos realizar um levantamento bibliográfico abrangente, que nos conduzisse a respostas adequadas sobre os conceitos de língua, monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo; sobre o funcionamento do léxico mental humano, em especial o do indivíduo multilíngue; sobre o fenômeno da influência interlingüística e os fatores que podem desencadeá-la; e sobre o papel do relacionamento genético e da psicotipologia nessa influência.

Nossa pesquisa empírica acompanhou vinte aprendizes de alemão como terceira, quarta, quinta ou nona língua na tentativa de inferenciar significados de palavras desconhecidas na língua em estudo, a fim de verificar se e como as línguas previamente aprendidas são manifestadas nessa tarefa. Os protocolos verbais transcritos das gravações de suas verbalizações revelam que, ao verbalizar seus pensamentos na língua materna, mesmo lendo os textos e palavras em língua alemã, é também a influência da língua materna que os sujeitos tendem a priorizar na busca pelos significados. As suas segundas línguas manifestam-se pouquíssimas vezes, e não estão claros os fatores que reprimem ou promovem sua manifestação. Atribuímos a baixa frequência de recorrência às L2 ao formato da pesquisa, que promove o uso constante de duas das línguas do participante, inibindo por conseguinte a participação das outras. Temos consciência, no entanto, de que outros fatores, como os níveis de proficiência, podem ser responsáveis pela baixa ativação de outras línguas presentes no seu léxico. Além disso, é possível que o grau real de ativação mental das outras línguas não pode ser manifestado através dos instrumentos utilizados.

Verificamos que nas respostas às entrevistas os sujeitos estipularam distâncias percebidas entre suas próprias línguas que, no decorrer da tarefa

gravada, não se manifestaram. Mesmo dezesseis dos participantes tendo declarado que o inglês se assemelha ao alemão, apenas oito manifestaram a influência dessa língua durante o desenvolvimento das tarefas, e mesmo assim de forma bastante reduzida. Apesar de não podermos afirmar que os participantes tentaram deliberadamente não incluir outras línguas em suas inferências, o acompanhamento que fizemos dos processos leva-nos a crer que este não foi o caso.

Voltando aos objetivos que foram propostos para esta tese, é possível afirmar que esta pesquisa se encerra cumprindo seus objetivos gerais, pois:

- Contribuiu para os estudos sobre a o multilinguismo individual, área que ainda conta com pouquíssima atenção acadêmica no Brasil;
- Contribuiu para a descrição dos processos e fatores envolvidos no funcionamento do léxico mental multilíngue;
- Contribuiu para a ampliação das pesquisas envolvendo aprendizes multilíngues no âmbito do uso que fazem de suas diversas línguas.

Concordamos com a maioria dos pesquisadores (cf. MEISEL, 2011, p. 119) que a transferência linguística tem papel significativo no uso e na aprendizagem de línguas. Generalizações sobre o fenômeno da transferência linguística, no entanto, não valorizam o papel das diferenças individuais. De modo geral, os resultados deste estudo evidenciam a complexidade nas relações entre as línguas do indivíduo multilíngue, sujeitas a diversos fatores, internos e externos. A verificação da participação de cada uma das línguas nos processos mentais, assim como o conhecimento dos fatores que a inibem ou promovem em cada situação, deverão ser objeto de muitos estudos ainda, para que possamos compreender as intrincadas relações que se processam no léxico mental.

8.1 SUGESTÕES

Observamos no desenvolvimento deste trabalho que muitas pesquisas ainda são necessárias na área do funcionamento do léxico mental multilíngue, para que possamos compreender os processos mentais envolvidos na Aquisição de Terceira Língua, e pensar a prática pedagógica. Os resultados de nossa pesquisa empírica

abrem mais perguntas do que apresentam respostas. Esperamos que este trabalho possa incentivar outros pesquisadores a estudarem esse tema amplo que é o multilinguismo individual.

Como sugestão para pesquisas futuras apontamos a necessidade de desenvolver pesquisas longitudinais, que acompanhem os processos de aprendizagem multilíngue, valorizando sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ADRIAENS, G.; SMALL, S. L. Word expert parsing revisited in a cognitive science perspective. In: SMALL, S. L.; COTTRELL, G. W.; TANENHAUS, M. K. (Orgs.) **Lexical ambiguity: perspectives from psycholinguistics, neuropsychology & artificial intelligence**. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers, 1988, p. 13 – 44.

AHUKANNA, J. G. W.; LUND, N. J.; GENTILE, J. R. Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. **Modern Language Journal** 65, 1981, p. 281 – 287.

AIKHENVALD, A. Y. Areal diffusion, genetic inheritance, and problems of subgrouping: a North Arawak case study. In: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. (Orgs.) **Areal diffusion and genetic inheritance: problems in comparative linguistics**. New York: Oxford, 2001, p. 167 – 194.

AITCHISON, J. **Words in the mind: an introduction to the mental lexicon**. 3. ed. Padstow: Blackwell, 2003.

ALONSO, J. G. **Effects of proficiency on multilingual lexical access**. Dissertação de Mestrado. The University of Sheffield, 2010.

ALTARRIBA, J.; BASNIGHT-BROWN, D. M. An overview of semantic processing in bilinguals: methods and findings. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 79 – 98.

ARD, J.; HOMBURG, T. Verification of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983, p. 47 – 70.

ARONIN, L.; Ó LAOIRE, M. Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: HOFFMANN, C.; YTSMA, J. (Orgs.) **Trilingualism in family, school and community**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 11 – 29.

ARONOFF, M.; FUDEMAN, K. **What is morphology?** Série Fundamentals of Linguistics. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BARNES, J. D. **Early trilingualism: a focus on questions**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BARTELT, G. The interaction of multilingual constraints. In: DECHERT, H. W.; RAUPACH, M. (Orgs.) **Interlingual Processes**. Tübingen: Gunter Narr, 1989, 151 – 177.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BASSOLA, P. Kontrastive Fallstudie: Deutsch – Ungarisch. In: ÁGEL, V.; EICHINGER, L. M.; EROMS, H.-W. *et al.* (Orgs.) **Dependenz und Valenz**: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin: Walter de Gruyter, 2006, p. 1279 – 1287.

BAUER-HUTZ, B.; WAGNER, R. **Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2**. Testbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2008.

BEEBE, L. M. Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition. **Language Learning** 30 (2), 1980, p. 433 – 448.

BERMÚDEZ, J. L. **Cognitive science**: an introduction to the science of the mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BERTRAND, Y.; CHRIST, H. Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**, 43 (4), 1990, 208 – 213.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development**: language, literacy and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. The impact of bilingualism on language and literacy development. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.) **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 577 – 601.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; FREEDMAN, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. **Neuropsychologia** (45), 2007, p. 459 – 464.

BILD, E. R.; SWAIN, M. Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 10, 1989, p. 255 – 274.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: Motilal Banarsidass, 1935.

BRITO, K. S. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira**: a influência da língua precedente. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____; SANTOS, G. C. A. dos. Identidades étnico-linguísticas, ou o sujeito multilíngue e sua noção de pertencimento. **Ensino e Pesquisa** 7, 2010, p. 61 - 72.

BRIZIĆ, K. **Das geheime Leben der Sprachen**: gesprochen und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann, 2007.

BYON, A. S. Learning linguistic politeness. **Applied language learning** 14, 2004, p. 37 – 62.

CABAU-LAMPA, B. Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? **Language Policy** 6, 3/4, 2007, p. 333 – 358.

CARDENAS-HAGAN, E.; CARLSON, C.; POLLARD-DURODOL, S. C. The cross-linguistic transfer of early literacy skills: the role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. **Language Speech and Hearing Services in Schools** 38 (3), 2007, 249 – 259.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 39 – 53.

_____. The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 8 – 20.

_____. Cross-linguistic influence in third language acquisition: implications for the organization of the multilingual mental lexicon. **Bulletin VALS-ASLA** 78, 2003a, p. 1 – 11.

_____. The intercultural style hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behaviour. In: COOK, V. (Org.) **Effects of the second language on the first**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003b, p. 62 – 80.

_____. The role of typology in the organization of the multilingual mental lexicon. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Dordrecht: Kluwer, 2003c, p. 103 – 116.

_____. Teaching English as a third language: the effect of attitudes and motivation. In: HOFFMANN, C.; YTSMA, J. (Orgs.) **Trilingualism in family, school and community**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 202 – 218.

_____. The acquisition of pragmatic competence and multilingualism in foreign language contexts. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (Orgs.) **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht: Springer, 2008, p. 123 – 140.

_____. **Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

CENOZ, J.; GENESEE, F. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: CENOZ, J.; GENESEE, F. (Orgs.) **Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998, p. 16 – 32.

CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CENOZ, J.; JESSNER, U. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CENOZ, J.; TODEVA, E. The well and the bucket: the emic and etic perspectives combined. In: TODEVA, E.; CENOZ, J. (Orgs.) **The multiple realities of multilingualism: personal narratives and researchers' perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 265 – 292.

CENOZ, J. VALENCIA, J. F. Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. **Applied Psycholinguistics** 15, 1994, p. 195 – 207.

CHAN, A. Y. W. Syntactic transfer: evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. **The Modern Language Journal** v. 88, n. 1, 2004, p. 56 – 71.

CHEE, M. W. L.; TAN, E. W. L.; THIEL, T. Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. **The Journal of Neuroscience** 19 (8), 1999, p. 3050 – 3056.

CHEW, P. G.-L. **Emergent lingua franca and world orders: the politics and place of English**. New York: Routledge, 2009.

CHLOPEK, Z. Third language teacher training: suggestions for improving teacher training courses to meet the demands of L3 learners. In: GAY, I. R.; GUIJARRO, A. J. M.; HERNÁNDEZ, J. I. A. (Orgs.) **New trends in English teacher education**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 2008, p. 147 – 160.

CHOMSKY, N. **Language and politics**. 2. ed. Oakland: AK Press, 2004.

CLYNE, M. Some of the things trilinguals do. **The International Journal of Bilingualism**, v. 1, p. 95 – 116, 1997.

COHEN, G. Memory for knowledge: general knowledge and expert knowledge. In: COHEN, G.; CONWAY, M. A. (Orgs.) **Memory in the real world**. New York: Psychology Press, 2008, p. 207 – 228.

COIMBRA, N. T. **A escrita em projecto: processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em português língua materna**. Ermesinde: Edições Ecopy, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler – ensinar a compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.

COLTHEART *et al.* DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review** v. 108, n. 1, 2001, p. 204 – 256.

COMEAU, L.; CORMIER, P.; GRANDMAISON, É.; LACROIX, D. A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. **Journal of Educational Psychology** 91, 1999, p. 29 – 43.

COMRIE, B. Different views of language typology. In: HASPELMATH, M. *et al.* (Orgs.) **Language typology and language universals: an international handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001, p. 25 – 39.

COOK, V. Introduction: background to the L2 user. In: COOK, V. (Org.) **Portraits of the L2 user**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, p. 1 – 28.

_____. **Effects of the L2 on the L1**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983, p. 85 – 97.

CUMMINS, J. Language learning and bilingualism. **Sophia Linguistica** 29, 1991, p. 1 – 194.

_____. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DAULTON, F. E. **Japan's built-in lexicon of English-based loanwords**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

DE ANGELIS, G. Interlanguage transfer of function words. **Language Learning**, v. 55, n. 3, setembro de 2005, p. 379 – 414.

_____. **Third or additional language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

DE ANGELIS, G.; SELINKER, L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 42 – 58.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In: WEI, L. (Ed.) **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000, p. 420 – 443 (Reimpressão de **Applied Linguistics** 13, 1992, p. 1 – 24).

_____. The multilingual lexicon: modelling selection and control. **International Journal of Multilingualism** 1, 2004, p. 17 – 32.

DE BOT, K.; LOWIE, W. On the stability of representations in the multilingual lexicon. In: PÜTZ, M.; SICOLA, L. (Orgs.) **Cognitive processing in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 117 – 134.

DE GROOT, A. M. B.; NAS, G. L. J. Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. **Journal of Memory and Language** 30, 1991, p. 90 – 123.

DE LARIOS, J. R.; MURPHY, L.; MARIN, J. Critical examination of L2 writing process research. In: RANDELL, S.; BARBIER, M.-L. (Orgs.) **New directions for research in L2 writing**. Dordrecht: Kluwer, 2002, p. 11 – 48.

DETGES, U. Computed or entrenched? The French *imparfait de politesse*. In: SCHMID, H.-J.; HANDL, S. (Orgs.) **Cognitive foundations of linguistic usage patterns: empirical studies**. Berlin: Walter de Gruyter, 2010, p. 195 – 224.

DEWAELE, J.-M. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. **Applied Linguistics** 19, 1998, p. 471 – 490.

_____. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In: CENOZ, J., HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 69 – 89.

_____. Blistering barnacles! What language do multilinguals swear in?! **Estudios de Sociolingüística** 5 (1), 2004, p. 83 – 106.

_____. Expressing anger in multiple languages. In: PAVLENKO, A. (Org.) **Bilingual minds: emotional experience, expression and representation**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p.118 – 151.

DIJKSTRA, T. Lexical storage and retrieval in bilinguals. In: VAN HOUT, R. *et al.* (Orgs.) **The lexicon-syntax interface in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 129 – 150.

_____. The multilingual lexicon. In: SANDRA, D.; ÖSTMAN, J.-O. (Orgs.) **Cognition and pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 369 – 388.

DIJKSTRA, T.; VAN HEUVEN, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. **Bilingualism: language and cognition** 5, 2002, p. 175 – 197.

DONG, Y.; GUI, S.; MACWHINNEY, B. Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. **Bilingualism: language and cognition** 8, 2005, p. 221 – 238.

DRIER, B. Ghostbusting: on consciousness, psychotypology, and the role of explicit instruction. **Language Center**, 2004, p. 117 – 130.

ECKE, P. Lexical retrieval in a third language: evidence of errors and tip-of-the-tongue states. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 90 – 114.

ECKE, P.; HALL, C. J. Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. **Deutsch als Fremdsprache** 37, 2000, p. 30 – 36.

EDMONDSON, N.; HOUSE, J. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen: Francke, 1993.

EDMONSON, W. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: BAUSCH, K.-R.; KÖNIGS, F. G.; KRUMM, H.-J. (Orgs.) **Mehrsprachigkeit im Fokus**. Tübingen: Gunter Narr, 2004, p. 39 – 44.

EDWARDS, J. Foundations of bilingualism. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.) **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 7 – 31.

EGGER, K. **Die Sprachen unserer Kinder**: Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet. Meran: Alpha & Beta, 1994.

ELMAN, J. L. An alternative view of the mental lexicon. **Trends in Cognitive Science**, v. 8, n. 7, 2004, p. 301 – 306.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.) **Strategies in interlanguage communication**. Londres: Longman, 1983.

FALK, Y.; BARDEL, C. Object pronouns in German L3 syntax: evidence for the L2 status factor. **Second Language Research**, v. 27, n. 1, 2011, p. 59 – 82.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H. The cognitive chain-reaction theory in foreign language learning. In **AILA (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE'99)**. Artigo selecionado e publicado em CD-ROM. Tóquio, Japão, 2000.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H.; BRITO, K. S. Speaking models: from Levelt's monolingual to Williams & Hammarberg's polyglot. In: RAUBER, A. S.; WATKINS, M. A.; BAPTISTA, B. O. (Orgs.) **New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008, p. 199 – 206.

FERREIRA JÚNIOR, F. G. Dos grupos de discussão às redes neurais: reflexões sobre o desenvolvimento de um léxico mental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2005, p. 231 – 252.

FIELD, J. **Psycholinguistics**: a resource book for students. New York: Routledge, 2003.

FODOR, J. A. **The modularity of mind**: an essay on faculty psychology. Cambridge: MIT Press, 1983.

FOOTE, R. Transfer in L3 acquisition: the role of typology. In: LEUNG, Y.-K. I. (Org.) **Third language acquisition and universal grammar**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 89 – 114.

FOUSER, R. J. Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃. In: CENOZ, J., HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition**: psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 149 – 169.

FRANCESCHINI, R. Das Generieren von Italienisch bei Deutschsprachigen: Hinweise auf ein mehrsprachiges Netz beim Aktivieren von Zweit- und Drittsprachen. In: KLEIBER, G. *et al.* (Orgs.) **Kognitive Linguistik und Neurowissenschaften**. Tübingen, Gunter Narr, 1999, p. 91 – 106.

GABRY'S-BARKER, D. Emotion versus cognition, or what psycho and neurolinguistics tell us about affectivity in second language acquisition. In: ARABSKI, J.; WOJTASZEK, A. (Orgs.) **Neurolinguistic and psycholinguistic perspectives on SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2010, p. 44 – 63.

GÄRDENFORS, P. **Conceptual spaces: the geometry of thought**. Cambridge: MIT Press, 2000.

GASS, S. **Input, interaction, and the second language learner**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GERBES, J.; VAN DER WERFF, F. **Schritte Plus: Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer**. Ismaning: Hueber, 2009.

GIAMPAPA, F. The politics of identity, representation, and the discourses of self-identification: negotiating the periphery and the center. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (Orgs.) **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

GONDA, T. **The speech act of apology: apology behaviour of British English and advanced Greek speakers of English**. Dissertação de mestrado. Universidade de Essex, 2001.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist** 4, 1967, p. 126 – 135.

GRACE, G. W. **The linguistic construction of reality**. New York: Routledge, 1987.

GREEN, D. W. Control, activation, and resource. **Brain and Language** 27, 1986, p. 210 – 223.

GROSEVA, M. Dient das L2-System als ein Fremdsprachen-lernmodell? In: HUFEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Orgs.) **Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden**. Tübingen: Stauffenburg, 1998, p. 21 – 30.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

_____. Processing mixed language: issues, findings, and models. In: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (Orgs.) **Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 225 – 254.

_____. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. **Bilingualism: Language and Cognition** 1, 1998, p. 131 – 149.

_____. The bilingual's language modes. In: NICOL, J. L. (Org.) **One mind, two languages: bilingual language processing**. Oxford: Blackwell, 2001, p. 1 – 22.

_____. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.) **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006.

_____. **Bilingual: life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GUION, S. G.; HARADA, T.; CLARK, J. J. Early and late Spanish-English bilinguals' acquisition of English word stress patterns. **Bilingualism: Language and Cognition** v. 7, n. 3, 2004, p. 207 – 226.

HAASTRUP, K. **Lexical inferencing procedures or talking about words**. Tübingen: Gunter Narr, 1991.

HALL, C.; ECKE, P. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 71 – 87.

HALL, C. *et al.* Learners' implicit assumptions about syntactic frames in new L3 words: the role of cognates, typological proximity, and L2 status. **Language Learning** 59:1, 2009, p. 153 – 202.

HAMMARBERG, B. Conditions on transfer in phonology. In: **Second-language speech: structure and process**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996, p. 161 – 180.

_____. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J., HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 21 – 41.

_____. (Org.) **Processes in third language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

HALL, C. J.; ECKE, P. Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 71 – 86.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 21 – 41.

_____. Introduction. In: HAMMARBERG, B. (Org.) **Processes in third language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009, p. 1 – 16.

HAN, Z. **Fossilization in adult second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

HANDKE, J. Zugriffsmechanismen im mentalen und machinellen Lexikon. In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (Orgs.) **Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb**. 2. ed. Tübingen: Narr, 1997, p. 89 – 106.

HASSELHORN, M.; GOLD, A. **Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren**. 2. ed. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.

HEIDRICK, I. Beyond the L2: how is transfer affected by multilingualism? *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, 2006, p. 1 – 3.

HEINE, L. **Problem solving in a foreign language: a study in content and language integrated learning**. Göttingen: Walter de Gruyter, 2010.

HEINZ, C. Understanding what you´ve never learned?: chances and limitations of spontaneous auditive transfer between Slavic languages. **WU Online Papers in International Business Communication**, série 1. Viena: Universidade de Economia e Comércio de Viena, 2009. Disponível em: <<http://epub.wu.ac.at/696/1/document.pdf>>. Acessado em 10 jan. 2011.

HELLER, M.; PAVLENKO, A. Bilingualism and multilingualism. In: JASPERS, J.; ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (Eds.) **Society and language use**. Handbook of Pragmatics – Highlight 7. Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 71 – 83.

HELLMICH, F.; WERNCKE, S. Was sind Lernstrategien... und warum sind sie wichtig? In: HELLMICH, F.; WERNCKE, S. (Orgs.) **Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen**. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, p. 13 – 24.

HERDINA, P.; JESSNER, U. The dynamics of third language acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 84 – 98.

_____. **A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics**. Multilingual Matters, 2002.

HEREDIA, R. R.; BROWN, J. M. Bilingual memory. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.) **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 225 – 249.

HERMANN, F. Sprache, Kultur und Identität. Reflexionen über drei Totalitätsbegriffe. In: GARDT, A.; Haß-ZUMKEHR, U.; ROELCKE, T. (Orgs.) **Sprachschichte als Kulturgeschichte**. New York: de Gruyter, 1999, p. 351 – 392.

HERWIG, A. Plurilingual lexical organization: evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 115 – 137.

HINDS, J. Reader versus writer responsibility: a new typology. In: CONNOR, U.; KAPLAN, R. B. (Orgs.) **Writing across languages: analysis of L2 text**. Reading: Addison-Wesley, 1987, p. 141 – 152.

HOFFMANN, C. The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 1 – 21.

HUFEISEN, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G. (Org.) **Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Buch**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001a, p. 648 – 653.

_____. The status of trilingualism in bilingualism studies. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism**. Tübingen: Stauffenburg, 2001b, p. 13 – 25.

HUFEISEN, B. Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. **IRAL**, 31, 1993, p. 242 - 256.

_____. A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, J. W. (Org.) **Handbook of undergraduate second language education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

_____. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online] 8 (2/3), 2003, p. 1 – 13. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-2/beitrag/Hufeisen1.htm>. Acesso em 06 out. 2010.

HUFEISEN, B.; JESSNER, U. Learning and teaching multiple languages. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 109 – 138.

HUFEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Orgs.) **Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden**. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

HUFEISEN, B.; MARX, N. How can *DaFnE* and *EuroComGerm* contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: THIJE, J. D. ten; ZEEVAERT, L. (Orgs.) **Receptive multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 307 – 322.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. (Orgs.) **Mehrsprachigkeitskonzept: Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch**. Strasbourg: Council of Europe, 2005.

HULK, A. Deviance in early child bilingualism. In: CAMACHO, J. *et al.* **Romance linguistics 2006**. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p. 183 – 204.

HUNT, R; ELLIS, H. C. **Fundamentals of cognitive psychology**. 7. ed. Boston: McGraw-Hill, 2004.

ILIOVITZ, E. R. **Uma análise prosódica dos lapsos da língua**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

INGRAM, J. C. L. **Neurolinguistics: an introduction to spoken language processing and its disorders**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

IRESON, J. **Learners, learning and educational activity**. New York: Routledge, 2008.

JACKSON, H.; AMVELA, E. Z. **Words, meaning and vocabulary: an introduction to modern English lexicology**. 3. ed. Trowbridge: The Cromwell Press, 2004.

JAENSCH, C. L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. In: LEUNG, Y.-K. I. (Org.) **Third language acquisition and universal grammar**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 115 – 143.

JARVIS, S. Lexical transfer. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 99 – 124.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. **Crosslinguistic influence in language and cognition**. New York: Routledge, 2008.

JAWORSKA, S. **The German language in British higher education: problems, challenges, teaching and learning perspectives**. Göttingen: Harrassowitz, 2009.

JESCHENIAK, J. D.; LEVELT, W. J. M. Word frequency effects in speech production: retrieval of syntactic information and of phonological form. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition** v. 20, n. 4, 1994, p. 824 – 843.

JESSNER, U. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. **Language Awareness** v. 8, n. 3 & 4, julho de 1999, p. 201 – 209.

_____. The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Nova Iorque: Kluwer, 2002, p. 45 – 56.

_____. **Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

_____. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching** 41:1, 2008, p. 15 – 56.

JESSNER, U.; CENOZ, J. Teaching English as a third language. In: CUMMINS, J.; DAVIES, C. (Orgs.) **The handbook of English language teaching**. Dordrecht: Springer, 2007, p. 155 – 168.

JESSNER, U.; HERDINA, P. Interaktionsphänomene in multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: FILL, A. (Org.) **Sprachökologie und Ökoluistik**. Tübingen: Stauffenburg, 1996, p. 217 – 230.

JIANG, N. Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. In: BOGAARDS, P.; LAUFER, B. (Orgs.) **Vocabulary in a second language**. Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 101 – 126.

JORDÀ, M. P. S. **Third language learners: Pragmatic production and awareness**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

KAIVANPANA, S.; ALAVI, S. M. The role of linguistic knowledge in word-meaning inferencing. **System** 36, 2008, p. 172 – 195.

KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatic development in a second language**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KECSKES, I. **Situation-bound utterances in L1 and L2**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Orgs.) **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983, p. 112 – 134.

_____. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 15, 1995, p. 125 – 150.

KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Orgs.) **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1986.

KELLOGG, R. T. **Cognitive psychology**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

KEMP, C. Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? **International Journal of Multilingualism** 4 (4), 2007, p. 241 – 261.

_____. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFISEN, B. (Orgs.) **The exploration of multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 11 – 26.

KERSTEN, S. **The mental lexicon and vocabulary learning: implications for the foreign language classroom**. Tübingen: Narr, 2010.

KIRCHHOF, S. **Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen**. Münster: Waxmann, 2007.

KIRKICI, B. Meine Hobbys sind Muzik hören and Swimmen: Lexical transfer in L1 Turkish-L2 English learners of L3 German. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], setembro de 2007. Disponível em: < <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Kirkici.pdf>>. Acessado em 16 Fev. 2011.

KLEIN, H. G.; STEGMANN, T. D. **Eurocomrom: die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können**. Aachen: Shaker, 2000.

KODA, K. **Insights into second language reading: a cross-linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. Learning to read in new writing systems. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.) **The handbook of language teaching**. Oxford: Blackwell, 2009, p. 463 – 485.

KODA, K.; LÜ, C.; ZHANG, Y. Effects of print input on morphological awareness among Chinese heritage language learners. In: WEIYUNG, A. (Org.) **Chinese as a heritage language: fostering rooted world citizenry**, 2008, p. 125 – 136.

KODA, K.; ZEHLER, A. M. (Orgs.) **Learning to read across languages: cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development**. New York: Routledge, 2008.

KRASHEN, S. **Principles and practices in L2 acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KROLL, J. F.; DE GROOT, A. M. B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages. In: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (Orgs.) **Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives**. Mahwah, NJ.: Erlbaum, 1997, p. 169 – 199.

KROLL, J. F.; STEWART, C. Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. **Journal of Memory and Language** 33, 1994, p. 149 – 174.

KRUMM, H.-J. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: HUFSEIN, B.; LUTJEHARMS, (Orgs.) **Gesamtsprachencurriculum – integrierte Sprachendidaktik – common curriculum**. Tübingen: Narr, 2005, p. 27 – 36.

KUPISCH, T. Dominance, mixing and cross-linguistic influence: on their relation on bilingual development. In: GUIJARRO-FUENTES, P.; LARRAÑAGA, M. P.; CLIBBENS, J. (Orgs.) **First language acquisition of morphology and syntax: perspectives across languages and learners**. Amsterdam: John Benjamins, 2008, p. 209 – 234.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LASAGABASTER, D. **Creatividade y conciencia metalingüística**: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Bilbao: Universidade do País Basco, 1998.

_____. The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. **IRAL** 38, 2000, p. 213 – 228.

LASAGABASTER, D.; HUGUET, A. (Orgs.) **Multilingualism in European bilingual contexts**: language use and attitudes. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

LÊ, T.-H. *et al.* From knowledge management system to e-learning tool. In: LYTRAS, M. D.; NAEVE, A. (Eds.) **Intelligent learning infrastructure for knowledge intensive organizations**: a semantic web perspective. Londres: Idea Group, 2006, p. 81 – 104.

LEITZMANN, A. (Org.) **Wilhelm von Humboldts Werke**. 4. ed. Berlim: B. Behr, 1903/1936.

LENNEBERG, E. H. Cognition and ethnolinguistics. **Language**, v. 29, n. 4, outubro a dezembro de 1953, p. 463 - 471.

LÉTÉ, B. Building the mental lexicon by exposure to print: a corpus-based analysis of French reading books. In: BONIN, P. (Org.) **Mental lexicon**: some words to talk about words. New York: Nova Science Publishers, 2004, p. 187 – 214.

LETICA, S.; MARDEŠIĆ, S. Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In: HORVÁTH, J.; NIKOLOV, M. (Orgs.) **UPRT 2007**: Empirical studies in English applied linguistics. Pécs: Lingua Franca Csoport, 2007, p. 307 – 318.

LEUNG, Y. I. L2 vs. L3 initial state: a comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. **Bilingualism: language and cognition**, 8(1), p. 39 – 61. Cambridge University Press, 2005.

LEVELT, W. J. M. **Speaking**: from intention to articulation. Cambridge: MIT Press, 1989.

LEVELT, W. J. M.; ROELOFS, A.; MEYER, A. S. A theory of lexical access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences** 22, 1999, p. 1 – 75.

LIBBEN, G. Representation and processing in the second language lexicon: the homogeneity hypothesis. In: ARCHIBALD, J. (Org.) **Second language acquisition and linguistic theory**. Oxford: Blackwell, 2000.

_____. Disorders of lexis. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. (Orgs.) **Handbook of the neuroscience of language**. Amsterdam: Elsevier, 2008, p. 147 – 154.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

LINDQVIST, C. Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. **IRAL** 48, 2010, p. 131 – 157.

LINDQVIST, C.; BARDEL, C. Approaches to third language acquisition: introduction. Special Issue. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching** 48 (2 – 3), 2010, p. 87 – 90.

LITTLE, D. Strategic Competence. In: BYRAM, M. (Org.) **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. New York: Routledge, 2000, p. 577 – 579.

LLAMA, R.; CARDOSO, W.; COLLINS, L. The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. **International Journal of Multilingualism**, v. 7., n. 1, 2010, p. 39 – 57.

LOPES, J. de S. M. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

LOWENBERG, P. H. Language transfer and levels of meaning potential in Malaysian english. In: ALATIS, J. E. (Org.) **Language, communication, and social meaning**. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1993, p. 41 – 55.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. Input versus transfer? – the role of frequency and similarity in the acquisition of L2 prepositions. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Orgs.). **Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p. 77 – 94.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M.; SETON, B. Conceptual representations in the multilingual mind. In: PÜTZ, M.; SICOLA, M. (Orgs.) **Cognitive processing in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 135 – 148.

LVOVICH, N. **The multilingual self**: an inquiry into language learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

MAHER, J. C.; YASHIRO, K. (Eds.) Multilingual Japan. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. Edição especial, 16 (1 e 2), 1995, p. 1 – 17.

MAHER, T. de J. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.) **O mundo da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 75 – 108.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARIAN, V. Audio-visual integration during bilingual language processing. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 52 – 78.

MARSLEN-WILSON, W. Functional parallelism in word recognition. **Cognition** 25, 1987, p. 71 – 102.

MARSLEN-WILSON, W.; WELSH, A. Processing interactions and lexical access during word-recognition in continuous speech. **Cognitive Psychology** 10, 1978, p. 29 – 63.

MARX, V. Models of multilingualism. Comunicação apresentada na **Segunda Conferência Internacional de Aquisição de Terceira Língua e Trilinguismo**. Fryske Akademy, 13 – 15 set. 2001.

_____. Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: HUFSEISEN, B.; MARX, N. (Orgs.) **Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich**: Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt: Lang, 2003, p. 65 – 79.

McCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. **Psychological Review** 88, 1981, p. 375 – 407.

McNAMARA, D. S. (Org.) **Reading comprehension strategies**: theories, interventions, and technologies. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.

MEARA, P. The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. In SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (Orgs.) **The bilingual lexicon**. Amsterdam: Benjamins, 1993.

_____. The dimensions of lexical competence. In: BROWN, G. *et al.* (Orgs.) **Performance & competence in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 35 – 53.

MEISEL, J. Transfer as a second language strategy. **Language and Communication** 3, 1983, p. 11 – 46.

_____. **First and second language acquisition: parallels and differences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MEISSNER, F.-J. Einzelsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: GOETHE-INSTITUT; ENS LETTRES ET SCIENCES HUMAINES-LYON; THE BRITISH COUNCIL. **Diversification and curriculum in the learning of foreign languages**. Lyon: ENS, 2002, p. 23 – 38.

_____. Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts. In: MEISSNER, F.-J.; PICAPER, I. (Orgs.) **Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland**. Tübingen: Narr, 2003, p. 92 – 106.

_____. Transfer und transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: KLEIN, H. G; RUTKE, D. (Orgs.) **Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension**. Aachen: Shaker, 2004, p. 39 – 66.

_____. Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. **FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen** 34, 2005, p. 125 – 145.

MEISSNER, F.-J.; REINFRIED, M. (Orgs.) **Mehrsprachigkeitsdidaktik**: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr, 1998.

MEUTER, R. Neurolinguistic contributions to understanding the bilingual mental lexicon. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon**: interdisciplinary approaches. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 1 – 25.

MIGNOLO, W. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality, & colonization. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MISKE, U. **Words in the mind**: the mental lexicon. General information about the mental lexicon and how it can assist in teaching vocabulary. Norderstedt: Grin, 2005.

MIßLER, B. Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In DENTLER, S.; HUFSEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Orgs.) **Tertiär- und Drittsprachen**: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg, 2000, p. 7 – 21.

MOHANTY, A. K. **Bilingualism in a multilingual society**: psycho-social and pedagogical implications. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 1994.

MÖHLE, D. Multilingual interaction in foreign language production. In: DECHERT, H. W.; RAUPACH, M. (Orgs.) **Interlingual processes**. Tübingen: Gunter Narr, 1989, p. 179 – 194.

MORTON, J. Interaction of information in word recognition. **Psychological Review** 76, 1969, p. 165 - 178.

MOSELEY, C. (Org.) **Encyclopedia of the world's endangered languages**. Oxon: Routledge, 2007.

MÜLLER, H. M. **Sprache und Evolution**: Grundlagen der Evolution und Ansätze einer evolutionstheoretischen Sprachwissenschaft. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990.

MÜLLER-LANCÉ, J. A strategy model of multilingual learning. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 117 – 132.

NÄF, A.; PFANDER, D. **<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail>**: Deutsches im Englisch von französischsprachigen Schülern. **ZfAL** 35, 2001, p. 5 - 37.

Nation, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NEEF, M.; VATER, H. Concepts of the lexicon in theoretical linguistics. In: WUNDERLICH, D. (Org.) **Advances in the theory of the lexicon**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 27 – 56.

NEELY, J. H. Semantic priming effects in visual word recognition: a selective review of current findings and theories. In: BESNER, D.; HUMPHREYS, G. W. (Orgs.) **Basic**

processes in reading: visual word recognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 264 – 336.

NELSON, K. **Language in cognitive development:** emergence of the mediated mind. New York: Cambridge University Press, 1996.

NIES, F. (Org.) **Europa denkt mehrsprachig:** L'Europe pense en plusieurs langues. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005.

ODLIN, T. **Language transfer:** cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition.** Oxford: Blackwell, 2003.

_____. Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? **Annual Review of Applied Linguistics** 25, 2005, p. 3 – 25.

ODLIN, T.; JARVIS, S. Same source, different outcomes: a study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. **The International Journal of Multilingualism** 1, 2004, p. 123 – 140.

OKSAAR, E. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: NELDE, P. H. (Org.) **Sprachkontakt und Sprachkonflikt: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik**, Suplemento 32, 1980, p. 43 – 52.

Ó LAOIRE, M.; SINGLETON, D. The role of prior knowledge in L3 learning and use: further evidence of psychotypological dimensions. In: ARONIN, L.; HUFISEN, B. (Orgs.) **The exploration of multilingualism.** Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 79 – 102.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. **System** 17, 1989, p. 235 – 247.

_____. **Language learning strategies:** what every teacher should know. New York: Newbury House, 1990.

PACKARD, J. L. **The morphology of Chinese:** a linguistic and cognitive approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PAPADOPOULOU, C.-O. German as a second foreign language in Greek compulsory education: curriculum and continuity. In: EUROPEAN CENTER FOR MODERN LANGUAGES. **Teaching modern languages to young learners:** teachers, curricula and materials. Strasbourg: Council of Europe, 2007, p. 91 – 104.

PARADIS, M. Bilingualism and aphasia. In: WHITAKER, H.; WHITAKER, H. A. (Orgs.) **Studies in neurolinguistics.** v. 3. New York: Academic Press, 1977, p. 65 – 121.

_____. **A neurolinguistic theory of bilingualism.** Amsterdam: John Benjamins, 2004.

PARADIS, J.; CRAGO, M.; GENESEE, F.; RICE, M. Bilingual children with specific language impairment: how do they compare with their monolingual peers? **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 46, 2003, p. 113 – 127.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategy reader. In: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Orgs.) **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994, p. 788 – 810.

PARK, E. C. Literacy experience in Korean. In: KODA, K.; ZEHLER, A. M. (Orgs.) **Learning to read across languages: cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development**. New York: Routledge, 2008, p. 201 – 221.

PARLAMENTO EUROPEU. **Resolução de 24 de março de 2009**. Publicado no Jornal Oficial da União Europeia de 24 de março de 2009. Disponível em <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E:0059:0064:PT:PDF>>, acessado em 10 out 2010.

PAUL, H. **Prinzipien der Sprachgeschichte: Sprachgeschichte und Sprachpsychologie**. Freiburg: Halle/S., 1886.

PAVLENKO, A. (Org.) **Bilingual minds: emotional experience, expression and representation**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

_____. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 125 – 160.

PETERWAGNER, R. **What is the matter with communicative competence? An analysis to encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching**. Viena: Lit Verlag, 2005.

PEYER, E.; KAISER, I.; BERTHELE, R. The multilingual reader: advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. **International Journal of Multilingualism** v. 7, n. 3, ago 2010, p. 225 – 239.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 2001.

POLLATSEK, A.; HYÖNÄ, J.; BERTRAM, R. The role of morphological constituents in reading Finnish compound words. **Journal of Experimental Psychology: human perception and performance**, 26, 2000, p. 820 – 833.

POULISSE, N. **Slips of the tongue: speech errors in first and second language production**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language use in second language production. **Applied Linguistics** 15(1), 1994, p. 36 – 57.

PRESSLEY, M. *et al.* Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. In: PRESSLEY, M.; BRAINER, C. J. (Orgs.) **Cognitive learning and memory in children: progress in cognitive development.** New York: Springer, 1985, p. 1 – 47.

QING, M. **Second language vocabulary acquisition.** Berna, Suíça: Peter Lang, 2009.

QUAY, S. Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In: CENOZ, J.; GENESEE, F. (Orgs.) **Trends in bilingual acquisition.** Amsterdam: John Benjamins, 2001, p. 149 – 200.

RANDALL, M. **Memory, psychology and second language learning.** Amsterdam: John Benjamins, 2007.

RAST, R. **Foreign language input: initial processing.** Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

RAUPACH, M. Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (Orgs.) **Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb.** 2. ed. Tübingen: Gunter Narr, 1997, p. 19 – 38.

RICCARDELLI, L. A. Creativity and bilingualism. **Journal of Creative Behaviour** 26, n. 4, 1992, p. 242 – 254.

RIDLEY, J. **Reflection and strategies in foreign language learning.** Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.

RIEHL, C. M. **Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit: zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien.** Tübingen: Stauffenburg, 2001.

_____. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. **Kompetenzzentrum Sprachförderung: Newsletter de janeiro de 2006.**

RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign language learning.** Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

_____. Lexical transfer in L3 production. In: CENOZ, J.; HUFSEISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 59 – 68.

_____. Levels of transfer from L1 and L2 in L3-acquisition. In: YTSMA, J., HOOGHIEEMSTRA, M. (Orgs.) **Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism.** Leeuwarden: Fryske Akademie, 2002.

_____. If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili. **Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition.** Tralee, Irlanda, 2003.

_____. **Cross-linguistic similarity in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

RIVERS, W. Learning a sixth language: an adult's daily diary. **Canadian Modern Language Review** 36, 1979, p. 67 – 82.

RIVERS, W. P.; GOLONKA, E. M. Third language acquisition theory and practice. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.) **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley - Blackwell Publishing, 2009, p. 250 - 266.

ROCCA, S. **Child second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2. São Paulo, abr-jun 2005, p. 35 – 38.

ROTHMAN, J. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: the typological primacy model. *Second Language Research*, v. 27, n. 1, Dezembro de 2010, p. 107 – 127.

RÜCK, N. **Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler**. Tese de doutorado. Kassel University Press, 2009.

SAER, D. J. The effects of bilingualism on intelligence. **British Journal of Psychology**, v. 14, 1923, p. 25 – 38.

SAGASTA, M. P. **La producción escrita en euskara, castellano e inglés em el modelo D y em el modelo de inmersión**. Bilbao: Universidade do País Basco, 2002.

SAGASTA, P. Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. **The International Journal of Bilingualism** 7(1), 2003, p. 27 – 42.

SANDRA, D. In: Psycholinguistics. SANDRA, D.; ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. **Cognition and pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 288 – 368.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHMID, M. S.; KÖPKE, B. L1 attrition and the mental lexicon. In: PAVLENKO, A. (Org.) **The bilingual mental lexicon: interdisciplinary approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 209 – 237.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics** 11, 1990, p. 128 – 158.

SCHMIDT, T. **English inversion in second language acquisition of German native speakers: an empirical approach**. Dissertação de mestrado. Norderstedt: Grin, 2007.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Org.) **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1986, p. 237 – 326.

SCHÖNPFLUG, U. Word-fragment completions in the second (German) and third (English) language: a contribution to the organization of the trilingual speaker's lexicon. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Orgs.) **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 121 – 142.

SCHRADER, F.-W.; HELMKE, A. Determinanten der Schulleistung. In: SCHWEER, M. (Org.) **Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge**. 2. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, p. 285 – 302.

SCHULTZ, T.; KIRCHHOFF, K. **Multilingual speech processing**. Burlington: Elsevier, 2006.

SCHUMACHER, N. **Tempus als Lerngegenstand: ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende**. Tübingen: Gunter Narr, 2005.

SEIDENBERG, M. S.; MCCLELLAND, J. L. A distributed developmental model of word recognition and naming. **Psychological Review** 96, 1989, p. 523 – 568.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. 2. ed. Londres: Longman, 1992.

SHEN, Y. EFL learners' synonymous errors: a case study of *glad* and *happy*. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 1, n. 1, 2010, p. 1 – 7.

SHIBATANI, M.; BYNON, T. (Orgs.) **Approaches to language typology**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ŞİMŞEK, S. Ç. S. **Third language acquisition: Turkish-German bilingual students' acquisition of English word order in a German educational setting**. Münster: Waxmann, 2006.

SINGLETON, D. Mother and other tongue influence on learner French. **Studies in Second Language Acquisition** 9, 1987, p. 327 – 346.

_____. **Exploring the second language mental lexicon.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Lexical transfer: interlexical or intralexical? In: SINGLETON, D. (Org.) **Cross-linguistic influences in the second language lexicon.** Clevedon: Multilingual matters, 2006, p. 130 – 143.

SINGLETON, D.; RYAN, L. **Language acquisition: the age factor.** 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

SINHA, M. P. **Modern linguistics.** Nova Delhi: Atlantic, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: the education of minorities.** Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

_____. **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

SMITH, F. **Understanding reading.** 6. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

SMITH, S. W. Perceptual processing of nonverbal-relational messages. In: HEWES, D. E. (Org.) **The cognitive bases of interpersonal communication.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996, p. 87 – 112.

SOUSA, L. de; GABRIEL, R. Léxico mental: abordagens psico e neurolinguísticas. **Anais do IX Encontro do CELSUL.** Palhoça, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SPIVEY, M. J. **The continuity of mind.** New York: Oxford University Press, 2007.

SPÖTTL, C.; McCARTHY, M. Comparing knowledge of formulaic sequences across L1, L2, L3 and L4. In: SCHMITT, N. (Org.) **Formulaic sequences: acquisition, processing, and use.** Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 191 – 226.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SU, I. Transfer of sentence processing strategies: a comparison of L2 learners of Chinese and English. **Applied Psycholinguistics** 22, 2001, p. 83 – 112.

TAKAČ, V. P. **Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition.** Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

TAPPE, H. M. E. My ways to Rome: routes to multilingualism. In: TODEVA, E.; CENOZ, J. (Orgs.) **The multiple realities of multilingualism: personal narratives and researchers' perspectives.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 75 – 92.

TEIXEIRA, J. F. **Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THOMAS, J. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 9, n. 3, 1988, p. 235 – 246.

_____. Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. **Advances in Psychology**, v. 83, 1992, p. 531 – 545.

TODEVA, E. Multilingualism as a kaleidoscopic experience: the mini universes within. In: TODEVA, E.; CENOZ, J. (Orgs.) **The multiple realities of multilingualism: personal narratives and researchers' perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 53 – 74.

TODEVA, E.; CENOZ, J. (Orgs.) **The multiple realities of multilingualism: personal narratives and researchers' perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

TREMBLAY, M.-C. Crosslinguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. **CLO/OLP Ottawa** 34, 2006, p. 109 – 119.

TUFEKOVIC, C. S. **Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen: eine empirische Studie**. Tese de Doutorado. Bern: Peter Lang, 2008.

TURVEY, M. T.; MORENO, M. A. Physical metaphors for the mental lexicon. **The mental lexicon**, v. 1, n. 1, 2006, p. 7 – 33.

TWAIN, M. **A tramp abroad**. Republicação da primeira edição de 1880. Mineola: Dover, 2002.

ULLMAN, M. T. The biocognition of the mental lexicon. In: GASKELL, M. G. (Org.) **The Oxford handbook of psycholinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 267 – 288.

VAN HEUVEN, W. J. B. Bilingual interactive activation models of word recognition in a second language. In: COOK, V.; BASSETTI, B. (Org.) **Second language writing systems**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p. 260 – 288.

VANKÚŠOVÁ, M. Slowakisch: Brückensprache zur slawischen Welt? Möglichkeiten und Grenzen einer kleinen EU-Sprache. In: GILE, D.; HANSEN, G.; POKORN, N. K. (Orgs.) **Why translation studies matters**. Amsterdam: Benjamins Translation Library, 2010, p. 105 – 114.

VATER, H. On the mental lexicon. **Studi Linguistici e Filologici Online**. V. 4(1), 2006, p. 175 – 204.

VELASCO, D. G. **Funcionalismo y lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik**. Universidade de Oviedo, 2003.

VENTURI, M. A. **Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira.** São Paulo: Humanitas, 2008.

WANDRUSZKA, M. **Die Mehrsprachigkeit des Menschen.** München: Piper, 1979.

WANG, M.; PARK, Y.; LEE, K.-R. Korean-English biliteracy acquisition: cross-language phonological and orthographic transfer. **Journal of Educational Psychology** 98, 2006, p. 148 – 158.

WANG, X.-L. **Growing up with three languages: birth to eleven.** Bristol: Multilingual Matters, 2008.

WEI, L. Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language acquisition. In: CENOZ, J.; HUFISEN, B.; JESSNER, U. (Orgs.) **The multilingual lexicon.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 57 – 70.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. (Org.) **The bilingualism reader.** Oxon: Routledge, 2000.

_____. Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: WEI, L.; MOYER, M. (Orgs.) **Research methods in bilingualism and multilingualism.** Oxford: Blackwell, 2008, p. 3 – 17.

WEINREICH, U. **Languages in contact: findings and problems.** New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

_____; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. Revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. Posfácio de Maria da Conceição A. de Paiva e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006. (Língua[gem], 18).

WESCHE, M. B.; PARIBAKHT, T, S. **Lexical inferencing in a first and second language: cross-linguistic dimensions.** Bristol: Multilingual Matters, 2010.

WHORF, B. L. Science and linguistics. In CAROLL, J. B. (Org.) **Language, thought and reality.** Cambridge, MA: MIT Press, 1956a, p. 207 – 219.

_____. The relation of habitual thought and behaviour to language. In: CAROLL, J. B. (Org.) **Language, thought and reality.** Cambridge, MA: MIT Press, 1956b, p. 134 – 159.

WIDDOWSON, H. G. **Learning purpose and language use.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. An L3 learner's lexicon expansion attempts during interaction. Trabalho apresentado em **EUROSLA**, Aix-en-Provence, França, 1994.

_____. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. **Applied Linguistics** 19, 1998, p. 295 – 333.

WILLIAMS, R. S.; MORRIS, R. K. Eye movements, word familiarity, and vocabulary acquisition. In: RADACH, R.; KENNEDY, A.; RAYNER, K. (Orgs.) **Eye movements and information processing during reading**. New York: Psychology Press Ltd., 2004, p. 312 – 339.

WODE, H. **Learning a second language**. Tübingen: Narr, 1981.

WOLTER, B. Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: the role of L1 lexical/conceptual knowledge. **Applied Linguistics** 27(4), 2006, p. 741 – 747.

WREMBEL, M. Metaphonetic awareness in the production of speech. In: PAWLAK, M.; WANIEK-KLIMCZAC, E.; MAJER, J. **Speaking and instructed foreign language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2011, p. 169 – 182.

ZAPPATORE, D. Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: zum Einfluß verschiedener Variablen. **Bulletin VALS-ASLA** (Associação de Linguística Aplicada na Suíça) 78, 2003, p. 61 – 77.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL** v. 6, n. 11, ago 2008. Disponível em <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf>. Acessado em 18 abr 2011.

ANEXO 1
(QUESTIONÁRIO)

QUESTIONÁRIO¹⁰⁷

Olá, caro(a) participante!

Eu lhe agradeço por dispor do seu tempo para responder este questionário. Minha pesquisa refere-se ao multilinguismo individual, e os dados recolhidos através deste serão utilizados em minha tese de doutorado. Responda, por favor, todas as perguntas.

- Não existem respostas certas ou erradas para estas perguntas.
- Todos os dados serão tratados confidencialmente.
- Você pode responder este questionário em alemão, inglês, português ou espanhol.

DADOS GERAIS:

Nome: _____
 Sexo: Feminino Masculino
 Idade: _____ anos Local de nascimento: _____

BIOGRAFIA LINGUÍSTICA:

Pergunta 1:
 Qual (Quais) é (são) sua(s) língua(s) materna(s)?

Pergunta 2:
 Há quanto tempo você aprende alemão formalmente? _____

Pergunta 3:
 Você já foi aprovado(a) em um exame de língua alemã?
 Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, qual? _____

Pergunta 4:
 Por que você aprende alemão?

Pergunta 5:
 Que outra(s) língua(s) estrangeira(s) você já aprendeu formalmente (na escola, em escola de línguas, no ensino superior)?

1. _____ - de _____ até _____
2. _____ - de _____ até _____
3. _____ - de _____ até _____

¹⁰⁷ Esta é uma tradução do questionário original, que foi redigido em alemão.

4. _____ - de _____ até _____
 5. _____ - de _____ até _____

Pergunta 6:

Como você avalia seus conhecimentos em cada uma das línguas na resposta da pergunta 5? Determine sua proficiência de acordo com a seguinte escala:

Língua 1: _____

Compreensão e produção oral:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Compreensão e produção escrita:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Língua 2: _____

Compreensão e produção oral:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Compreensão e produção escrita:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Língua 3: _____

Compreensão e produção oral:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Compreensão e produção escrita:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Língua 4: _____

Compreensão e produção oral:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Compreensão e produção escrita:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Língua 5: _____

Compreensão e produção oral:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Compreensão e produção escrita:

() fraco () mediano () bom () ótimo () fluente

Pergunta 7:

Você considera o conhecimento prévio de outras línguas estrangeiras prejudicial ou auxiliar na aprendizagem do alemão? O que mais dificulta sua aprendizagem, e o que mais a auxilia? Cite, por favor, alguns exemplos.

Pergunta 8:

A próxima fase do meu trabalho, que desenvolverei nas semanas seguintes, envolve uma entrevista e tarefas de leitura, que levam aproximadamente duas horas para serem desenvolvidas. Você concordaria em participar também dessa próxima etapa?

() Sim () Não

Muito obrigada por sua participação!

Karim Siebeneicher Brito

ANEXO 2
(PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA)

ENTREVISTA¹⁰⁸

- 1) Perguntar sobre cada uma das línguas mencionadas na biografia linguística:
 - Como, quando e onde você aprendeu essa língua?
 - Você considera a influência dessa língua sobre sua aprendizagem de alemão positiva ou negativa?
- 2) Quais dessas línguas se aproxima mais do alemão, na sua opinião? Justifique sua visão. (Comparação, numa linha, sobre as proximidades de todas as línguas entre si.)
- 3) Você já participou de uma atividade de protocolos verbais? Em caso afirmativo, para quê?
- 4) Como e com que intensidade você utiliza cada uma das suas línguas atualmente? (em porcentagens)

¹⁰⁸ Estas perguntas foram traduzidas das originalmente utilizadas, em alemão.

ANEXO 3
(TRANSCRIÇÕES DAS TAREFAS)

PARTICIPANTE 1:

*Masculino - 27 anos - nascido em Murcia, Espanha
Local da gravação: sala de aula silenciosa na
Volkshochschule em Marburg
Início da gravação: 23.98.2009, às 17h15min
Duração da gravação: 24min59s

Transcrição

1 VL ó. (.) eu deixo o microfone aqui' (.) pra poder pegar
2 a sua voz' (..) mas você pode (.) norm=falar
3 normalmente;(.) pode falar olhando pra baixo- (.)
4 não=não tem
5 problema; (.) não precisa se concentrar no microfone.
6 G hm=hm- (..) fra
7 VL e daí' alejandro; (.) desculpe' (..) eu fico sentada
8 lá; porque (.) durante o tempo da sua leitura' do texto
9 e você falando (.) eu não posso falar com você; (.) não
10 posso interferir em nada.
11 G ok;
12 VL tá bom?
13 G esto también; no?
14 VL isso. (.) hm=hm?
15 G bueno. frauen sind (.) teamfähig (.) und: dienen der
16 sache; (4.0) dienen der sache; (2.0) no sey lo que
17 significa esta palabra. (..) estas três palavras. (...)
18 rené mägli' (...) fünfundzwanzig- landeschef der
19 schweizer mediterranean shipping (.) company. (..) msc;
20 (.) beschäftigt in seinem basler büro (..) aussch(.)ließlich frauen' (..) achtundfünfzig an der
21 zahl. (..) er ist der meinung' (...) dass frauen im job
22 einfach bessere qualität bringen. (...) ein gespräch
23 der (.) süddeutschen zeitung mit herrn (.) mägli. (2.0)
24 äh herr mägli; (..) wann ging bei msc der letzte mann
25 von bord? (...) ging von bord (2.0) äh heißt (..) wenn
26 jemand (.) von einer arbeit oder einer (.) eine sache-
27 (.) zum beispiel eine mannschaft- (...) geht los von
28 diese mannschaft; o diese (.) sache; (...) mägli. (...)
29 vor etwa zehn jahre; ich hatte gemerkt dass er seine
30 kolleginnen zu (.) unterdrücken (...) versuchte und
31 papiere; (4.0) vor etwa zeh jahren' ich hatte gemerkt
32 dass er seine kolleginnen zu (2.0) unterdrücken; (2.0)
33 no. (..) ich verstehe nicht was heißt das. (...) die er
34 nicht verstand' in der schublade verschwinden ließ. (.)
35 schublade is eine: (3.0) schublade is eine (..) ein
36 ding zum beispiel die wir (schublade?); (.) weiß nicht.
37 (2.0) verschwinden ließ. (...) also bat ich ihn zu
38 gehen. (..) als die firma in den folgenden jahren' (.)
39 estark expandierte; (.) habe ich nur noch frauen (...)
40 eingestellt. (2.0) esto lo explico=explico en español;
41

42 (...) eingestellt (2.0) es como encontrarse com mujeres´
43 o: (.) algo así. (2.0) pienso. (...) s(.)z. (.) welche
44 weiblichen mitarbeiter-qualitäten sätzen sie besonders?
45 (...) frauen zeigen nicht dieses (...) ausgepräg(.)te
46 (...) streben nach macht. (...) nach macht. (3.0)
47 quiere decir que las mujeres ausgepräg=geprägte´ (...)
48 quiere decir que las (4.0) que las mujeres no muestran
49 esta: (3.0) no lo sey. (...) no lo sey. (.) ok.(...) das
50 vielen männer zu eigen ist. (...) sie dienen der sache;
51 um als (...) dienst(.)leistungunternehmen´ (...)
52 leistungsunternehmen´ (...) zu wachsen. (2.0) ich kenne
53 nicht diese wort. (...) müssen wir teamfähig sein´ (...)
54 und den besten service bieten. (...) das gelingt uns in
55 der gegenwärtigen (...) besetzung best. (...) besetzen-
56 (2.0) significa (2.0) como: (2.0) como lo digo? (5.0)
57 bueno. (.) (no sey también.?) (...) wir steigen unsere
58 umsätze seit fünf jahren um jährlich f=unfundvierzig-
59 (.) um funfundfunz äh: zwanzig prozent. (...) umsätze.
60 (2.0) der (umsagen?) significa- (3.0) como una: (...)
61 algo ya vicho. (...) algo ya vicho. (...) in vielen
62 firmen sind frauen dennoch dennoch nicht erste (.)
63 wahl- (...) wa=warum? (...) is glaube´ frauen werden
64 beruflich oft (...) unterschät=unterschätzt. (4.0)
65 ((flüstert)) (3.0) hm=hm=hm- (.) unterschätzt- (.) no
66 lo sey. (.) is kenne nich dies wort. (.) dabei bringen
67 sie viele nützliche´ (...) eigenschaften mit. (.) sie
68 sind es gewohnt´ (.) prioritäten (.) zu setzen. (.) sie
69 nehmen in konflikten häufig eine position switzen (...)
70 switzen (...) härte und (...)v=vermittlung´ (...) ein
71 und sie´ (...) und sie sind kostenbewusstes. (...)
72 <<flüsternd>härte> (...) vermittlung. (2.0)
73 vermittlung´ (2.0) puede ser como: (...) vermitteln´
74 (...) puede significar (3.0) como algo que hay que
75 pagar- (...) pienso; (.) is mochte nicht wissen. (...)
76 wie viele frauen in der familie das (...) budget´ (...)
77 verwalten. (2.0) zudem sind frauen die guns=gunstigeren
78 (.) arbeits(.)kräfte. (...) mögli. (...) bei uns
79 verdienen sie (.) nicht weniger als woanders´ (...)
80 woanders´ männer. (...) das hat die (.) sweizer (.)
81 gewerkschaft bestätigt. (...) gewerkschaft (...) es algo
82 relacionado con la economia. (.) no lo sey que; (...)
83 gewerkstatt? (...) frauen werden swanger. (2.0) wir
84 haben dennoch eine niedrige
85 flutuak=flutuakt=aktionsrate (.) flutuaktionsrate´
86 (...) significa (2.0) un cambio: (2.0) un estudio´ de
87 la fluctuación. (.) del cambio que había. (...) etwa
88 achtzig prozent der mutter kommen zuruck. (...) sie
89 können sich aussuchen. (.) mit wie viel stunden sie
90 wieder (...) einsteigen wollen. (2.0) en esta
91 situación´ (3.0) <<flüsternd>pf: (.) madre mia.> (2.0)
92 <flüsternd>wie viele=wie viele stunden sie wieder
93 einsteigen> (.) quantas horas(3.0) quieren como:

94 trabajar´ o: (3.0) sí (2.0) ((flüstert)) quantas horas
 95 quieren trabajar hacer (.) creo que um cambio o algo
 96 así- (...) pienso. (...) is mochte die (.) investitionen
 97 in meine mitar(..)beiterinnen slieschlich nutzen. (...)
 98 gibt es in der sweiz eigentlich kein gesetz; (...) das
 99 ihre einstellungspraxis´ verbietet; (2.0) magli. (...)
 100 is stelle grundsätzlis´ auch männer ein. (3.0)
 101 principalmente. (...) pienso que significa en espanol
 102 principalmente. (...) mainly; (.) in english. (...)
 103 dankeschön. (...) (denke schon?) (.) entscheidend ist
 104 wer die leistung bringt; und uns ins team passt. (.)
 105 allerdings sind bei uns´ inswitzen weniger als zehn
 106 prozent´ (.) der bewerber´(..) männlich. (...) unsere:
 107 personalpolitik hat sich herumgesprochen. (2.0) äh=äh:
 108 (.) que há sido hablada; (...) vuelte(.)a: vuelta a ser
 109 hablada; (2.0) hm: (.) wie oft gibt es streit am
 110 arbeitplast?=arbeitsplat? (.) selten; das wurde ich
 111 (...) mitkriegen. (...) uhm. (.) ich habe ja-
 112 <<flüsternd>kein eigenes büro sondern> (2.0) uhm.
 113 quiero- (.) mitkriegen´ significa luchar contra. (2.0)
 114 äh: en inglês seria: (2.0) to fight (.) against. (...)
 115 pienso. (...) ich habe ja kein eigenes büro. (...)
 116 sondern bin mittendrin. (4.0) [final.]
 117 VL [hm=hm?](...) muito bom; (3.0) que bom; você fez
 118 exatamente o que eu- (.) o que eu esperava- (.) foi se
 119 concentrando nas palavras-
 120 G hm=hm´
 121 VL falando o que vinha na cabeça´ sobre o significado
 122 [delas;]
 123 G [s=sí-] (.) sí- i
 124 VL ótimo. (...) isso é muito bom; (2.0) tem mais um texto;
 125 Alejandro; (.) o último;
 126 G hm=hm´ (.) último?
 127 VL <<lachend>é.> (...) só um. ((lächelt))(...) neste texto;
 128 (.) a=não há palavras sublinhadas. (.) ah´ deixa eu
 129 pegar outra cópia (.) que essa cópia a colega usou- e
 130 ela [acabou]
 131 G [aber-] (...) é igual; (...) (me?) é igual;
 132 VL ela riscou´ (.) aquelas que ela não entendia. (...) é
 133 melhor te dar um assim. (...) hm; (.) não há palavras
 134 sublinhadas´
 135 G hm=hm?
 136 VL então- (...) eu peço- (...) que você (.) vá lendo o
 137 texto´ (...) e quando você encontrar palavras
 138 desconhecidas´ (2.0) tente (...) dizer o que você acha
 139 que elas podem significar.
 140 G (valeu-?)
 141 VL o que você pensa na hora;
 142 G (bare?)
 143 VL tá bom?
 144 G hm=hm- (...) las que=las que=las palabras- (.) die
 145 worte dass ich (...) nicht könne´ [muss ich] (.)

146 unterschreiben.
147 VL [genau;] (..) AU; (..) sie müssen nicht
148 unter=unterstreichen.
149 G é?
150 VL nein; (..) sie müssen nur darüber sprechen.
151 G uh=uh´ (..) das [ist besser-]
152 VL só falar;
153 G hm=hm´
154 VL sobre o que você pensa: (..) é: (..) o que passa pela
155 cabeça quando você vê essas palavras.
156 G bien; bien; bien. (2.0) ok. (2.0) puedo? [(yá?)]
157 VL [a hora-]=a hora que você quiser;
158 G hm; (..) ein besonderes recycling-system; (..) die
159 brockenhäuser. (2.0) in der sweiz (..) gib es (..) eine
160 eigene form des trodel=trodelmarkts; (...)
161 trodelmarkts; (..) trodelmarkts heißt eine: (..) sorte
162 markt´ aber is kenne nicht (..) trodel; diese wort
163 trodel; was heißt das. (...) auf die menschen´ (...) in
164 den n:nachbarländern` (...) m:it verwunderung (..) blicken? (3.0) a=auf die menschen in den=in den
165 nachbarländern´ (..) mit verw=verw=verwunderung´ blicken. (3.0) das brockenhaus; (...) brockenhaus?
166 (3.0) hm: (...) heißt in meiner=in mein kopf´ (...) steht das- (...) brocken haus´ brockenhaus is (...) wie
167 äh in english´ (..) broken (..) house. (...) so. (...) das heißt- (...) das is was ist in mein kopf; (...) das ist
168 kein markt- (...) im=im freien. (...) der nur bei gutem wet=äh wetter statt findet. (...) sondern ein warenhaus
169 für gebrauchtes? (2.0) gebrauchtes. (...) aber dennoch kein anti:=anti(anti)qui=antiqui(anti)ten´ laden´ (2.0)
170 das heißt (...) alte antiquitätenladen- (...) is glaube is kenne diese wort- (...) äh:: das heiß (...) hm:
171 (...) alte sachen- alte sachen (..) oder nich historische- die müssen nich historische sein´ aber-
172 (2.0) sie kosten normaler viel geld- und: (...) ja; glaube es=es is so; (...) im allgemeinen findet man´ (..) in diesen häusern (..) eher nippes. (..) aus den
173 vergangenen die jahrzehnten. (3.0) eher nippes? (2.0) <<flüsternd>häuser> eher=eher nippes? (...) kenne ich
174 nich diese worte´ und is is <<lachend>habe> gar nis in mein kopf. (...) über diese worten. (...) ok
175 vergangenen drei jahrzehnten. (..) mit gluck entdeckt der kunde auch mal (..) eine va=vase´ (..) aus den
176 fünf(.)zigern. (3.0) eine vase=eine vase´ (..) wie ein glas- (..) wie etwas: zum (2.0) für: (...) wasser´ (..) oder: (3.0) ja- (..) wie eine: (3.0) <<flüsternd>ok.>
177 (..) lo digo en espanol. (...) eine vase me parece´ que puede ser un=algo para poner como flores? (...) algo
178 como hechar la=un recipiente para poner liquido dentro; (...) podría ser. (...) aus den fünf(.)zi(.)gern. (..) funfzigern (...) puede ser (..) äh kann sein (...) funf
179 hundert jahre´ oder so- (...) funf hundert jahre´ (..)

198 dere die funf (2.0) ja- funf hundert jahre oder so; (.)
199 ja. (...) manchmal sind aber auch (.)
200 kost=kostbarkeiten. (.) zu entdecken. (.) so gibt es
201 für interessierte käufer´ (.) hier in züritch´ (...)
202 auch v=vitrinen´ (...) vitrinen- (...) voller
203 porzellan- glas und silber. (...) ((flüstert)) (...)
204 alle dinge hier suchen einen neuen besitzer. (...) oft
205 stamm (..) sie aus; (...) wohnungsaflösungen. (..) ok.
206 oft (..) stamm? (3.0) es is ein verb=aber is kenne nich
207 diese verb? (...) ok´ (...) und wohnung (.)
208 wohnungsauf=auflösungen´ (3.0) ps::: wie üh lösungen
209 von bonus? (.) s=soluciones para los apartamentos- en
210 espanol. (...) pienso. (..) deshalb finden sich- finden
211 sich´ (..) auch (.) elektrogeräte´ (.) spielzeug-
212 bucher (..) mobil (.) und kleidung. (...) oder sie
213 wurden gespendet; (2.0) sie würde=würden gespendet is.
214 (..) lo que quieran pagar. (..) gastar. (.) de dinero.
215 (.) weil sie jemand. los haben (.) aber nicht´ (...)
216 wegwerfen wollte. (2.0) wegwerfen´ (2.0) significa
217 pienso que t=como tirar algo a la basura. (2.0) der
218 häuseigene? (2.0) is kenne nich häuseigene- (2.0)
219 ((flüstert)) hast fast alle sachen kostenlos abgeholt;
220 (...) ((flüstert)) der häuseigene? (.) para mí
221 significa (...) la casa de: de una persona´ (3.0) t=tu
222 propia casa. (..) tu propia casa? (...) fahrdienst
223 (...) no sey lo que é- (...) no me vine nada a la
224 cabeza? (...) der brockenhäuser (...) he explicado ya
225 lo que significa. (...) hat fast alle sachen kostenlos
226 abgeholt. (...) im brockehaus´ kann man die waren
227 (...) dann weit unter neupreis (.) erwerben. (...)
228 ((flüstert)) rund zweihundertfünfzig große´ (.) und
229 kleine´ (.) gemeinnutzige´ (..) b (2.0) hm: (4.0)
230 nutzig (2.0) hm. (...) ich kenne nis gemeinnutzige-
231 (...) kann is nis sagen was heißt. (..) und private
232 brockenhäuser´ (3.0) brockenhäuser; (2.0)
233 hm:=hm=hm=hm=hm. ((flüstert)) auch (..=) brockis´ (.)
234 brockis- (...) ich kenne nich diese wort´ (.) das (2.0)
235 äh. (...) das weiß is nis wie broccoli oder so-
236 ((lacht)) (.) oder brocken´ (.) brockenstuben? (...)
237 genannt. (...) ah: ok. (...) sie=sie sind alles (.)
238 häuser. (...) brockenstuben genannt. (..) gib es in der
239 sweiz´ (...) m:eist nur in der deutssprach=sprachigen.
240 (...) allein (...) allein in (2.0) und um zurich´ (.)
241 sind es gut´ sechzig. (...) hm (.) auf dem (.)
242 webseite. (...) auszweiterhand (2.0) c (...) h? (.)
243 sind sie gelistet (.) und be=bewertet. (.) dort finden
244 sich (...) sich (.) auch die spezialisierten (...)
245 bucher-brocky. (2.0) bucher-brocky´ (...) (pero?)
246 (...) <<flüsternd>no sey.> (.) das (.) eine=ein (...)
247 vielleicht ist keine english wort aber- (...) nich so-
248 (...) und bucherland. (...) bucherland verstehen ich.
249 (.) jeden tag warten mindestens ein dutzend (.)

250 bibliophile´ (...) und antique´ (...) auf die offnung.
251 (...) um die (...) neu:neuzugänge´(.)
252 durch(.)zu(.)such=zu(.)suchen? (...) und sie für nur
253 wenige franken zu (...) erwerben. (...) ok. (...) herr
254 hurlimann´(.) der leiter des=des zurchner´ (...))
255 brockenhauser´ (...) der leiter. (...) der leiter muss-
256 (3.0) hm: (...) hm=hm=hm- (...) leiter? (...) äh:
257 constructor en espanol- eine wie (...) äh: (3.0) ()
258 (...) is das älteste in der sweiz; (...) er=es wurde von:
259 ein=äh:: einhundert jahren´ gegründet. (...) als is vor
260 elf jahren hier (...) die leitung übernehm. (2.0)
261 übernahm. (2.0) war das s:echsgeschossige´ (...) hm.
262 seis pisos´ (...) haus smutzig. (...) lieblos und
263 un´(...)=unordentlich. (...) er hat erst einmal
264 aufgeräumt- (...) die belegschaft´ (...) ausgetauscht´und
265 fünf millionen in der renovierung (...) des
266 gebäudes=ge=gebäudes gesteckt. (...) damit (...) erntete´
267 (3.0) zunächst- (3.0) aber nicht (...) anerkennung. (...))
268 hm no- (...) is kenne nich ern=erntete? (...) er
269 zunachst´ ja´ (...) zunachst heißt (...))
270 <<flüsternd>zunachst> (2.0) no. (...) is kenne nis- aber
271 nich aner(.)kennung; (2.0) is kenne nis diese wort.
272 sondern auch jede menge kritik´ (...) die er für
273 unbegründet hält. ((flüstert)) (...) er habe die
274 brockenhaus-mode (...) erst kultiviert. (3.0) ah:: (2.0)
275 und aus einem laden für sozialsch:ache (...) schwache?
276 (...) eine institution geschaffen- (2.0) so: (2.0)
277 hurlimann. (2.0) damen vom reichen´ (...) zurichberg (...))
278 kommen heute genauso wie schau(.)spielschuler? (3.0)
279 scha=ah: (...) schauspielschuler heißt (...) die
280 leute´(...) dass (2.0) sauspieler´ (...) wollen sein-
281 (...) wollen- sein. und familienv=väter. (...) auch
282 partys´ (...) hat er zwizen der- (...) durchgesessen´
283 (2.0) geseschen´ ((flüstert)) (3.0) durchgesessenen´
284 sofas und (...) ser(.)kratzen´ (...) reso(..)paltischenß´
285 (...) schon ausgerich=ausgerichtet (3.0)
286 ((flüstert))(5.0) reso:=resopaltischen? (...) schon
287 ausgerichtet. (2.0) resopaltischen- (...) esta palabra
288 resopaltischen me suena: algo de latin´ pero: (...) no
289 sey lo que es- (...) no la entiendo. (2.0) ((flüstert))
290 reso=tischen´ (...) resopaltischen sind; (2.0) ok? ist
291 ok´ aber resopal kenne ich nich. (3.0) eine weitere
292 gute´(...) ein(.)nahme:´ quelle. (2.0) einnahmequelle-
293 (2.0) is kenne nis auch diese wort. (...) äh:: (...))
294 zwanzigtausend besucher?: (2.0) zählt hurlimann
295 mona=monatlich- (...) sein (...) za=zählt hurlimann
296 monatlich. (...) sein umsatz liegt mit über einer halben
297 million verkäufer artikel bei knapp´ drei millionen
298 franken. (...) der er=erlos´ geht an (2.0) wohl(.)tätige
299 zwecke. äh. (...) äh=äh das geht an wohltätige- (4.0)
300 wohl(.)tätige zwecke. (...) ich kenne nich diese=diese
301 sätze´ (...) kann is nis übersetzen. (...) der erlos geht

302 an wohl(.)tätige zwecke. (...) kenne ich nich. (...)
303 doch nur wenige (.) brockenhäuser werden so sauber und
304 streng geführt. (...) manche stapeln´ (2.0) ihr ware in
305 dunkeln. (...) öh=stapeln. (2.0) stapeln es (3.0)
306 permanecer´ (...) wie bleiben- (...) ((flüstert)) (...)
307 kalte lagerhallen? (..) und geben sie e:ntsprechend
308 günstig ab. (2.0) wer hier nach (2.0) deschigner (...)
309 designers:stucken (..) aus den sechzigern´ (..) sucht.
310 (2.0) sechzigern- (...) wer hier nach (7.0) wird sich
311 die hände smutzig machen; (.) ah:- (...) ok. (espäter?)
312 uhm. ich lese die letzte satze voll´ (..) wer hier´
313 nach designerstucken aus den sechzigern sucht? (..)
314 wird sich die hande=die hände- smutzig machen. espäter
315 aber glücklich den (.) knaut(.)sch::lackmantel fur die
316 franken tragen. (...) den knautschlackmante. (3.0) fur
317 drei franken´ (.) tragen. (2.0) die
318 k=knauts::lackmantel wie is (.) weiß es nich
319 (bien?)(3.0) was fur (.) äh: den tisch´ oder so? (...)
320 kenne ich nich. (..) kenne ich nich. (.) diese wort
321 auch. (.) fur drei franken is glaube is der munze (.)
322 aus (..) der s:weis? (...) un das war´s. (2.0)
323 <<flüsternd>gut>.
324 VL na ja- vielen dank. (..) h=hm. (...) also: uh:: nem
325 todas as pessoas (..) äh:: que: participam´
326 G hm=hm´
327 VL do (.) de um experimento assim- (..) äh: conseguem;

PARTICIPANTE 2:

*Feminino - 34 anos - nascido em Paris, França
Local da gravação: sala silenciosa na residência da
pesquisadora em Marburg
Início da gravação: 12.12.2009, às 16h
Duração da gravação: 06min18s

Transcrição

1 VL isso; agora [já está gravando];

2 A [tá] (2.0) bueno (3.0) dienen der sache. (---) der sache
3 es (--) la cosa. (2.0) es alguna cosa y dienen'
4 <<atmet ein>>(2.0) dienen me sale de dienst. (2.0) de
5 algún servicio; pero no sé como (--) relacionarlo com
6 alguna cosa. (2.0) hmm: (2.0) dienen der sach=o será-
7 (2.0) merecer alguna cosa' (4.0) no sé. (5.0) puede ser
8 que sea haya=que (-) de merecer- (2.0) alguna cosa; (-)
9 pero no sé. (--) ging Von bord' <<atmet ein>> ging é
10 gehen (-) de (-) de gehen que é pasado' (2.0)
11 <<flüsternd>a::> y von bord (2.0) <<atmet aus>> no sé;
12 (--) bord' (3.0) hm (2.0) me sale:: (-) de los otros
13 idiomas de- (---) de a bordo. (---) on board. (---)
14 pero no sé se tiene que ver com eso; ging von bord- (--
15 -) será ir a bordo? (2.0) <<atmet ein>> no sé.
16 unterdrücken' (2.0) drücken es co=es presión'
17 presionar' unterdrücken será: (---) estar abajo presión;
18 (---) porque unter es bajo. (---) puede ser unterdrücken
19 (--) estar bajo presión. (---) eingestellt' (---) esta
20 ya la he visto pero no sé bien (--) e:m (3.0) puede ser
21 alg=em (-) algun aparato que tenga algunas- (2.0)
22 algunas características programadas' (-) y q=que está
23 eingestellt (-) con esas- (--) con esas- (--)
24 características. (---) eso es lo que me- (--) lo que me
25 parece. (---) ausgeprägte' no tengo ni idea; (---)
26 ausgeprägte- (4.0) hmm- (---) <<flüsternd>präg prägte>
27 (---) acá no se me ocurre nada. (--) ausgeprägte- (3.0)
28 no. (3.0) hm. (2.0) dienstleistungsunternehmen
29 unternehmen es empresa' leistung- (2.0) dienst es
30 servicio- una em(-)presa de servi=que brinda
31 servicios. (2.0) por deducción de las; (2.0) de las
32 palabras' (2.0) umsätze' (--) umsätze umsätze' (2.0)
33 será (---) ah umsätze (-) umsetzen' el verbo umsetzen
34 (3.0) es (-) es (-) ähm (---) <<flüsternd>ah> (---)
35 umsetzen (3.0) es algo que tiene que ver con cambiar;
36 (2.0) umsetzen (---) me suena a cambio- (2.0) umsetzen
37 (---) pero no sé en que contexto la tengo vista' (2.0)
38 hm (4.0) <<flüsternd>umsetzen> (6.0) no sé; me suena
39 a=algo de=de que se cambia (---) s=se cambia por (--)

40 una condición por outra. (4.0) vermittlung´ también la
41 tengo vista´ (-) hm (---) pero (--) se me fué eso sé
42 que se me fué el significado; (-) pero lo supe alguna
43 vez. (2.0) vermittlung. (3.0) lo que pasa es que
44 vermittlung´ ver=me suena a alquiler por=por miete pero
45 no es- (--) vermittlung (2.0) <<atmet aus>> (5.0)
46 <<flüsternd>vermittlung´ vermitt´> (3.0) no sé pero
47 la=la he visto. (2.0) gewerkschaft´ me suena a
48 werkschaft´ que me suena a algo de trabajo- (-) algo de
49 como sindicato´ (--) de trabajadores; (---) pero no sé
50 <<lacht>> (---) gewerkschaft- porque werkschaft tiene
51 que ver con con (2.0) con algo al trabajo. (-) me
52 parece que es sindicato. (2.0) gewerkschaft. bueno-
53 flutuaktionsrate´ (--) rate es (-) äh (---) tasa´ (---)
54 y flutuaktion tiene que ser fluctuación. (2.0) así que
55 tiene que ser la tasa de fluctuación de algun valor; (-
56 --) suena algo económico. (2.0) herumgesprochen´ (---)
57 sprochen- (--) viene de hablar´ (--) de sprechen´ (---)
58 y herum me suena como a:: (---) alrededor de; (-) es
59 como que fuera alguna- (---) que se está hablando de
60 algun tema pero no en concreto sino äh (---) dandole
61 vueltas al=al tema; (3.0) hm. (7.0) la que no sé´ no sé
62 es ausgeprägte´ (2.0) no me suena a nada. (10.0)
63 <<flüstert>> (6.0) ya está karina. (2.0) más o menos-
64 (7.0) más o menos.

PARTICIPANTE 3:

*Feminino - 27 anos - nascido em Granollers, Barcelona, Espanha

Local da gravação: sala de aula silenciosa no Centro de Línguas da Universidade Philipps em Marburg

Início da gravação: 25.01.2010, às 10h35min

Duração da gravação: 04min46s

Transcrição

1
1 VL ok. (-) listo.
2 A ausgeprägte? (-) po=äh: no me suena a nada? (2.0) de
3 nada; (3.0) besetzung? (---) no sé- puede ser un=una
4 reunión' (-) un=una cita- (3.0) porque: (-) me suena;
5 pero no lo sé. (---) dienen der sache. (--) o=äh: (--)
6 der sache es como que ser a::=la cosa:? (-) y dienen'
7 (2.0) algo sobre la=de=de las cosas que se habla' (2.0)
8 dienstleistungsunternehmen' (---) pff::: dienst se
9 parece a=a diensttag? (-) y a::: no sé como limpieza' o
10 algo de eso- (--) y: (---) será qu=o=äh (---) como: (-)
11 un grupo:: (--) ah; nada a ver; (--) no. (-) leistung:-
12 (--) es la. (5.0) esfuerzo' vale; (-) leistung' (-)
13 creo que sea esfuerzo' (3.0)
14 dienstleistungsunternehmen- (-) no se fuera como: (--)
15 un grupo: (--) de personas: (-) que están dispuestas a
16 limpiar a un (hall?) o de cojerlo' (3.0) eingestellt:
17 (2.0) bueno; no tengo ni idea; tampoco me suena a nada?
18 (-) sé que es un:- (---) um verbo que su:: (-) que su
19 contrário será: ausgestellt? (---) porque tiene el ein?
20 (2.0) pero stellt- (--)no sé; no me suena a nada. (2.0)
21 einsteigen' (--) creo que es montarse' subirse' (---)
22 por ejemplo en el autobús? (3.0) flutuaktionsrate?
23 <<lacht>> aktion? ist: (-) es como en español acción'
24 (--) rate puede ser como las ratas? (-) que flutuan- se
25 parece: (---) una flauta? pero flauta es flute' (---)
26 ai. (2.0) no sé (algo?)de llamarse las ratas por la (-
27) por la flauta' (3.0) gewerkschaft? (3.0) p (---)
28 schaft bueno muchas palabras en alemán acaban en
29 schaft-; pero gewerk? (---) que es gewerk? (---)
30 <<flüsternd>gewerk> (---) quizá algo de fuerza; que
31 viene de kraft; pero: (---) suena:
32 <<flüsternd>gewerkgewerk- (-) schaft> no sé. (---) ging
33 von bord? (---) parece que és- como: ir a se a::: hacia
34 un sitio llamado bord? que no sé que es bord' pero
35 ging: (--) von gehen'gingen' (--) ging; (--)
36 grundsätzlich? pues satz (-) sätzlich- satz es una
37 frase' (-) grund será el sentido: de la f=de la frase'
38 algo que tiene que ver con sentido- (2.0) <<atmet ein>>

39 herumgesprochen? (---) gesprochen es hablado? (--)
40 bueno; herum es hablado sobre lo qué' (--) sobre lo que
41 há sido hablado. (--) o sea; lograr algo:: (2.0) sobre
42 educación o algo así; (3.0) mitkriegen; buen kriegen:
43 (-) puede ser o recibir' (-) o guerra- (---) pero: (---
44) nunca vá a ser guerra; por eso pienso que és como
45 recibir algo; (--) no sé- schub:lade? (---) blade es
46 parecido com la película de blade? creo que es igual;
47 pero schu es como sapato; (---) entonces no sé como que
48 tiene que ver con pié' (--) algo que sea como pié o
49 sapato- (3.0) umsätze; (--) umsätze es lo mismo que
50 umsatz' (---) supongo? (---) y un? (--) (?) una
51 preposición' (--) no sé que es umsätze: (-) puede ser
52 que: una frase no está bién? (---) porque um: ah para
53 mi me suena relativa; (---) äm (-) una palabra
54 compuesta; puede ser (--) puede ser que la frase no sea
55 derecha. (---) y unter=unterdrücken. (---) pués drucken
56 puede ser imprimir- (---) pero unterdrucken no sé si
57 quiere decir lo mismo'o: (-) también es presionada? (--
58) ah hacer fuerza para (?) quizá- (---) si; pero no sé-
59 no sé; (-) como se dice' (?) de outra manera.
60 VL mh'm;

PARTICIPANTE 4:

*Masculino - 25 anos - nascido em Caracas, Venezuela

Local da gravação: sala de aula silenciosa na Volkshochschule em Marburg

Início da gravação: 30.09.2009, às 12h30min

Duração da gravação: 32min49s

Transcrição

1 VL pro:nto; (.) voc=a hora que você quiser mas se você
2 quiser fazer a leitura em silêncio também (.) pode (.)
3 levar o tempo que quiser. (.) eu vou fechar a janela
4 daí- pra não ficar tão barulhento;
5 P si yo=si lo leo en voz alta: me concentro menos-
6 VL ah: tá:- (.) tá certo.
7 P ((liest leise)) herr mägli. wann ging bei m s c der
8 letzte mann v:on bord. (3.0) wann ging bei m s c der
9 letzte mann von bord. (22.0) quando fué (...) el último
10 hombre de´ (...) bord? hm: (...) no sey exactamente que
11 significa´ esta é mayúscula és un sustantivo´ (...) äh
12 (2.0) quando fué el último hombre- con´ (...) esa
13 Característica (...) bord? que (...) horita no sey que
14 és; (28.0) ah von etwa zehn jahren´ ich hatte gemerkt
15 dass er seine kolleginnen zu unterdrucken versuchte´
16 (2.0) und papiere die ihr=die er nicht verstand.(...)
17 dass er seine kolleginnen´ (...) zu unterdrucken
18 versuchte´ (3.0) und papiere die ih=die er nicht
19 verstand- (...) in der schublade´ (...) verschwinden
20 ließ; (2.0) schublade. (7.0) <<flüsternd>schublade->
21 unterdrucken´ (4.0) äh:m (2.0) unterdrucken? (...)
22 versuchte- (.) quiçá como presionar- (5.0) die er nicht
23 ver- (3.0) <<flüsternd>versuchte> hm. papiere die er
24 nicht verstand in der sch:ublade- (...) verschwinden
25 ließ- (5.0) hm´ (.) die schublade´ (2.0) äh (...)
26 ((flüstert)) (2.0) es como:: (4.0) también un
27 sustantivo´ sa ((lacht)) algo onde ponen papel- (3.0)
28 hm. (...) da=hm- (.) no sey- suena como: (2.0)
29 schublade; (3.0) a los papeles que no entendía´ lo=los
30 ponía´ o los lançava´ (...) äh schublade no sey
31 exactamente que podría ser. (2.0) also bat ich
32 <<flüsternd>ihn zu> gehen? (2.0) als die firma in den
33 folgenden jahren stark expandierte habe ich nur noch
34 frauen- (...) eingestellt (3.0) habe ich nur noch
35 frauen eingestellt- (.) solo presentey mujeres- (...)
36 senoras´ (4.0) welche:. weiblichen mitarbeiter-quali
37 (...) qualitäten schätzen sie besonders- (2.0) frauen
38 zeigen <<flüsternd>nicht dieses ausgeprägte> (.)
39 ausgeprägte? (...) äh: eso que es como: (...)
40 sobresaliente o:: (2.0) streben? <<flüsternd>nach

41 macht-> (6.0) ese au=au=ausgeprägte es como marcado;
42 como:: (...) sí como remarcado. (dice?) frauen zeigen
43 nicht dieses ausgeprägte streben nach macht; (ich
44 habe?) como las mujeres no tienen este deseo de poder;
45 (.) como un deseo-: o=o la afinidad- o algo que es
46 (); (...) das vielen männern´ zu eigen ist. (...)
47 claro que=que tienen los hombres. ((hustet)) (2.0)
48 ((flüstert)) (3.0) um als (.) dienstleistungsunternehmen
49 zu wachsen´ un unternehmen´ e=es la compañía y:
50 dienstleistungs es como: (...) la=la no sey; (.) pero.
51 es=está se referindo a ese tipo de compañía: de que
52 están hablando- (...) que están contratando
53 preferivelmente mujeres´ (21.0) das gelingt uns´ in der
54 (.) gegenwärtigen besetzung bestens. (2.0) besetzung
55 e:s (...) ocupaciones. (3.0) ((flüstert)) (...) wir
56 steigen unsere umsatzes´ seit fünf jahren um jährlich
57 fünfundzwanzig prozent. <<flüsternd>wir steigern> (3.0)
58 unsere umsätze´ (...) <<flüsternd>seit fünf jahren?>
59 (4.0) umsätze. (12.0) aqui se=se refieren a: una mejora
60 que estava tenido la compañía esos veinte y cinco años
61 algun tipo de crecimiento- (...) que tiene la compañía
62 () últimos cinco años´ por veinte y cinco por
63 ciento´ (3.0) especificamente lo que (hé argumentando?)
64 esse umsätze que- (...) que no sey que cien por ciento
65 que es; (16.0) ich glaube frauen werden beruflich oft
66 unterschätzt. (2.0) äh:m (...) que en los trabajos:
67 provavelmente las mujeres (.) comumente las considera
68 menos; (2.0) la segunda razón que el dá de por que no-
69 (2.0) porque (...) las mujeres (...) algunas veces´ (.)
70 no son la primera opción de contratación no trabajo.
71 (4.0) sí. (...) que äh=hay muy comumente a las mujeres
72 se le: se les considera menos´ o=o la: (...) la=no la
73 sey (grada?) pero digamos que la: (...) no les dan
74 tanta importancia como el hombre. (22.0) vermittlung?
75 (23.0) () quiere decir que son um poco mas (.) mas
76 Caras para lo trabajo- (6.0) <<flüsternd>zwischen
77 härte?> sie nehmen in konflikten häufig eine position
78 zwischen härte und vermittlung. (4.0)
79 <<flüsternd>vermittlung´> (7.0) vermittlung (3.0)
80 ((flüstert)) (4.0) aqui están´ (.) está argumentando
81 la- (...) porque un poco- (3.0) sie sind
82 kostenbewusster (2.0) ich möchte nicht wissen´ wie
83 viele frauen in der familie das budget verwalten. (.)
84 vermittlung na: no=no lo sey o que eres vermittlung-
85 (24.0) <<flüsternd>bei uns verdienen sie nicht weniger
86 als woanders männer´> (4.0) <<flüsternd>bei uns
87 verdienen sie nicht weniger als (.) woanders männers>
88 das hat die schweizer´ (...) gewerkschaft bestätigt-
89 (15.0) gewerk=gewerkschaft. (12.0) hm. gewerkschaft.
90 (2.0) no sey; (...) frauen werden schwanger- (9.0)
91 flutuaktionsrate? (...) () flutuación del cambio-

92 (...) etwa achtzig prozent der mütter kommen zurück´
93 (.) es que siguen no=() mujeres que vuelven a lo
94 trabajo. sie können sich aussuchen´ mit wie viel
95 stunden sie wieder einsteigen wollen. (...) sie können
96 sich aussuchen mit wie viel stunden (5.0) ((flüstert))
97 (9.0) einsteigen es como montarse. (2.0) montarse en
98 algo. (4.0) äh que puede hacer así que- (...) se pueda
99 buscar con quantas horas extras vá () volver a
100 montar (..) desean=desean- (2.0) o a montarse a vossos
101 trabajos. () de la maternidad. (2.0) ich möchte
102 die mit=die (.) investitionen in meine
103 mitarb=mitarbeiterinnen´ (..) schließlich nützen. (...)
104 gibt es in der schweiz eigentlich kein gesetz´ die ihre
105 einstellungspraxis verbietet; (10.0) ich stelle
106 grundsätzlich auch=auch männer ein- (10.0)
107 grundsätzlich; (4.0) ((flüstert)) (3.0)
108 grundsätzlich=grund- es como razón y sätzlich es como
109 (.) referente a la oración o la frase? grundätzlich?
110 (...) quizás es (3.0) yo: (...) yo presento como razón-
111 o (sa?) referente ese tema- äh del=del tema de las
112 mujeres en el trabajo- (...) las () lo trabajo;
113 (...) él dice. como que stellen grundsätzlich auch
114 männer ein. (7.0) entscheidend is:: (..) wie die
115 leistung bringt uns- ins team passt. (..) allerdings
116 sind bei uns inzwischen weniger als ten prozent der
117 bewerber männlich. (3.0) unsere personalpolitik hat
118 sich (3.0) herumgesprochen. (4.0) herumgesprochen. como
119 hablar. (.) habla sobre eso. (...) sobre ese tema.
120 (21.0) o no principio (con?) grundsätzlich que=que
121 también contrata hombres. já que non. puede ser que non
122 son exclusivos de la mujer´ sin embargo el diez por
123 cento participantede lo: de los aplicantes son hombres.
124 (2.0) y que es su política: (...) su personalpolitik
125 hat sich herumgesprochen. (...) su política habla sobre
126 eso. (...) wie oft gibt es streit am=am arbeitsplatz;
127 (2.0) solten das würde ich mitkriegen. (2.0)
128 mit=mitkriegen es como: (2.0) traer. (..) selten´ das
129 würde ich mitkriegen. (3.0) ah kriegen=mitkriegen;
130 (9.0) selten? selten; das würde ich mitkriegen(5.0) sí
131 äh no hay=no hay=no hay conflictos ah (..) krieg es
132 como una guerra- mitkriegen puede ser como: (..)
133 conflicto con otra persona? ()ese tipo de cosa.
134 VL acho que você não falou daquela que tá sublinhada no
135 título;
136 P ah; (10.0) frauen sind=sind teamfähig und dienen der
137 sache- (...) und dienen der sache. (5.0) dienen. (4.0)
138 dienen´ dienen´ (7.0) las mujeres trabajan en equipo´
139 (2.0) y (2.0) dienen der sage. Dienen ((flüstert))
140 (4.0) der sache? es como la cosa; (2.0) y dienen(3.0)
141 äh un verbo; (2.0) provavelmente la expresión completa-
142 (2.0) äh (2.0) es algo lengua=coloquial ()

143 colloquial. (2.0) hm: teamfähig und dienen der sache.
144 (3.0) () se refiere (con a una?) idea positiva de las
145 mujeres en lo trabajo (...) relacionado con el trabajo
146 en equipo- con comunicarse mejor pero- (...) dienen;
147 (4.0) meine wortschatz ist kurz; ((lacht))
148 VL não. (.) eu queria que as palavras fossem desconhecidas
149 mesmo.
150 P ah:
151 VL pra oh=justamente pra ver: (.) né o que que você vai
152 buscar pra tentar entender.
153 P hm.
154 VL né? i=i=isso é importante pra mim. (.) não se preocupe
155 não tem=não tem certo ou errado::
156 P no no no [no tranquilo.]
157 VL [né?] uh=uh? (.) antonio eu tenho mais um texto que=que
158 é o último- (2.0) é essa página?
159 P hm=hm'
160 VL vamos ver se temos tempo; né? (...) é- (.) nesse texto
161 não há palavras sublinhadas. (...) esse eu peço que
162 você leia' e se você encontrar palavras desconhecidas
163 você procura explicar também. (2.0) procura decifrar.
164 P ok-
165 VL e vai explicando o que você pensa sobre elas mas só
166 sobre as desconhecidas;
167 P ok'(2.0) äh: (...) ein besonderes recycling-system; die
168 brockenhäuser; (3.0) hm brocken' häuser' son las casas
169 (.) hm que tienen esa qualidade brocken' que(2.0) a
170 principio pensé que eran puentes' como brücken' pero no
171 porque no; ((lacht)) así que- (...) puede ser (2.0)
172 brocken? (...) hm no sey- vo a=para leer el texto ()
173 algo- () (.) in der schweiz gibt es eine (.) eigene
174 form des trodelmarkts. (3.0) trodelmarkts. (...)
175 mercado de::: (2.0) trodel- (.) hm. (2.0) hm no sey-
176 que puede ser trodel; (...) auf=auf die menschen in den
177 n:achbarländern? (.) nachbarländern mit (2.0)
178 verwunderug' (...) blicken' (...) ((flüstert))(3.0) in
179 der schweiz gibt es eine eigene form des trodelmarkts;
180 auf die menschen in der (.) nachbarländern mit (.)
181 verwunderungs blicken. (...) das brockehaus. (...) das
182 ist kein markt im fe=im freien' (2.0) der nur bei guten
183 wetter stattfindet; (.) sondern eine warenhaus' (...)
184 eine warenhaus für gebrauchtes; (3.0) sondern eine
185 waren(.)haus für gebrauchte; como una casa para
186 necesitados. (...) warenhaus es un tipo de casa- waren?
187 (...) no sey exactamente o que es' (...) für gebrauchte?
188 (...) gebrauchtes? necesitado? me imagino que es gente
189 pobre- gente sin recurso; (3.0) aber dennoch kein-
190 (2.0) ah no no. no. para gente no. para
191 gentes=para=para cosas- ((flüstert)) (3.0) ok. aber
192 dennoch kein anti=anti::: (2.0) antiq (...)
193 antiquitätladen. (4.0) im allgemeinen findet man in

194 dieser häusern´ (...) eher nippes´ aus den vergangenen:
195 drei jahr=jahrzehnten- (...) mit gluck entdeckt der
196 kunde auch mal eine vase´ aus den fünfzigern. (...)
197 vase´ (...) vase´ no sey que es. (.) a=algun objeto
198 (..) o algo que se encuentra- (.) que puede encontrar
199 un cliente nesse tipo de- (...) de casa. (..) que
200 venden esas cosas; (2.0) vase aus den fünfzigern. (...)
201 de los anos cinquenta. (...) manchmal sind aber: auch
202 (.) kost- (..) kostbarkeiten´ zu entdecken. (...)
203 ma=manchmal sind aber auch kostbarkeiten zu entdecken´
204 (2.0) so gibt es für: interessierte käufer´ (.) hier in
205 zurich´ (...) auch vitrinen voller porzellan glas und
206 silber; (4.0) kostbarkeiten´ no sey exactamente que es´
207 pero: creo que es como: hm mas barato; (..) o: (.)
208 un=un precio (...) se puede encontrar mejores precios.
209 (...) y que por eso van mucha gente: zurich´ (...)
210 Käufer hier in zurich´ (...) gibt es für interessierte
211 käufer´ (3.0) hier in zurich auch vitrinen voller
212 porzel. (2.0) sí igual que por eso- provavelmente por
213 sus precios vantajosos´ (..) se muestran visi=vitrines
214 en porzelana´ vidro e plata. (...) alle dinge hier
215 suchen einen neuen besitzer. (3.0) oft stammen sie aus
216 wohnungs´ (.) wohnungsauslösungen´ (..)
217 wohnungsauflösungen (.) äh lösungen:
218 wohnungsauflösungen´ es como: (...) oft stammen sie
219 (..) algunas cosa:s:: van a=a ser (...) de las cosas
220 que se venden aí- van a ser a (2.0) äh: son usadas
221 para: (...) para cosas del lugar- (.) son usadas en el
222 lugar- (2.0) deshalb finden sie auch (.) elektrogeräte´
223 ah=ah bueno; e por eso encuentran: (...) äh: trens
224 eléctricos- (.) o aparatos eléctricos- o livros-
225 muebeles- vestidos- (2.0) oder sie würden gespendet.
226 (...) oder sie wurden gespendet. (.) weil sich jemand
227 los haben. (.) aber nicht wegwerfen wollte. (4.0)
228 hm=hm- (.) der hauseigene fahrdienst der brockenhäuser
229 hat fast alle sachen kostenlos abgeholt. (4.0)
230 qui=quicá tuve todas las cosas::´ (.) a precios muy
231 bajos- (2.0) has fast alle sachen kostenlos abgeholt-
232 (.) im brockenhäuser kann man (...) die waren (.) dann
233 weit unter neupreis- (.) neupreis´ erwerben. (6.0) que
234 las cosas se puede encontrar mucho más=mucho má:s (.)
235 abajo de los=de los precios. (...) erwerben? no sey
236 exactamente que es; (..) pero que sí que en es casa´ se
237 pueden encontrar; die waren (2.0) es un artículo que
238 tampoco sey exactamente que significa waren´ (..) pero
239 se encuentra mucho más barato en ese tipo de casa que
240 lo=los precios nuevos; (2.0) que tiene. (.) ru:nd
241 zweihundertfünfzig? große und kleine´ (.) gemeinnützige
242 und private: brockenhäuser´ (...) auch brockis oder:
243 brockenstuben genannt- (2.0) ah: ok; (...) claro
244 brockenhäuser´ (3.0) claro brocken venia de=de brockis´

245 oder: brockenstuben. (2.0) (denomina?) brockis. (2.0)
246 de brock=brockenhä=häuser. (...) pero no=no sey ni que
247 es brockis ni que es brockenstube- ((lacht)) (...) gibt
248 es=gibt es in der schweiz´ meist nur in der
249 deutschsprachigen. (2.0) allein.=allein in und um
250 zurich sind es gut sechzig. (...) auf der web=webseite´
251 (...) au:=au=ausch=auschweiterhand´ punt- c h; (2.0)
252 sind sie:: gelistet und verwer=verwertet. (...) ver.
253 verwertet no sey que es. (...) dort finden sie:: auch die
254 spezialitäten büche-brocky´ (...) und
255 buchern=uh=bücherland´ (..) jeden tag warten
256 maindestens in: dutzend bibliophile´ und antique auf
257 die offnung; (.) um die neuzugänge: durchzusuchen´
258 (2.0) und sie für nür wenige franken zu: erwerben.
259 (8.0) () (4.0) ((flüstert)) ahora que cada dia:-
260 ha=hay bibliófilos y gente que le gusta las antiqua-
261 (..) ((flüstert)) (.) en la apertura´ (..) para:: (2.0)
262 durchzusuchen? para buscar ah: (...) nuevas cosas´ y
263 para comprarlas mas=mas baratas. (3.0) herr hürlimann?
264 (..) der leiter des::: zurcher brockenhaus´ erzählt.
265 (...) dass dieses brockenhaus ist das (.) älteste´ in
266 der schweiz; (...) es würde von achtzehn=achtzehn ach
267 (.) von einhundert jahren gegründet. (..) als ich vor
268 elf jahren hier die leitung ubernahm. (2.0) war das
269 sechs=sechsgeschossliche haus schmutzig- (2.0)
270 schmutzig; no=no sey que es schmutzig; (...) aqui está
271 hablando que es la casa mas antigua que hay y que tiene
272 mas- (...) () abierta´ y: (..) als ich vor elf
273 jahren ((flüstert)) y que desde esse ano está: (...)
274 hier die leitung ubernahm. (..) tomou la dirección de
275 esa tienda. (5.0) lieblos=lieblos (.) und unordentlich.
276 (...) sí- que él tomo esa casa sin orden´ y sin
277 cuidado; (2.0) er hat erst einmal aufgeräumt´ (..) die
278 belegschaft (.) ausgetauscht´ (.) und fünf millionen
279 (..) in die: renovierung des gebäudes gesteckt; (2.0)
280 damit´ (.) son todos que él gastó: para: reconstruir
281 la casa. (.) damit erntete er zunächst- aber nicht nur
282 anerkennung; (2.0) sondern auch jede menge kritik;
283 (...) die er für (.) unbegrundet h=hält. (3.0) uh::
284 anerkennung? (2.0) se me olvidó- (4.0) damit erntete
285 er zunächst aber nicht nur anerkennung´ (2.0) sondern
286 auch jede menge kritik- (3.0) sí anerkennung´ no=no me
287 recuerdo que es- (...) sondern auch jede menge kritik´
288 (.) die er für (.) unbegrundet (...) hält. (3.0)
289 unbegrundet también se me olvidó pero aqui estan
290 hablando como una crítica (.) y la dificultad que él
291 tuvo a principio quando estava reconstruyendo esse
292 l=local. (2.0) y acondicionandolo. (...) er habe die
293 brockenhaus-mode (.) erst kultiviert und aus einem
294 laden für sozialwache´ (.) eine institution
295 geschaffen. (3.0) so´ hürlimann. (2.0) damen vom

296 reichen´ (...) zurichberg´ (...) damen vom reichen
297 zurichberg kommen heute genauso (.) wie
298 schauspielschüler´ und familienväter. (2.0) auch
299 partys hat er zwischen den durchge- (2.0) auch partys
300 ha=ha=hat er den durchgesessen´ (...) durchgesessen-
301 sofas´ (...) und zerkra=zerkratzen? (...)
302 resopaltischen´ (...) schon (..) a=ausgerichtet. (2.0)
303 zerkrazen- (2.0) zerkratzen; (...) zerkratzen; ich
304 weiß es nicht was zerkratzen; (..) gut´ (...) ges-
305 ((flüsgert)) durchgesessene´ sofas´ (.) und
306 zerkratzen´ resopaltischen´ (2.0) schon ausgerichtet.
307 (4.0) eine weitere gute: (2.0) einnahmequelle. (...)
308 einnahmequelle.((atmet aus)) (4.0) otro sustantivo-
309 otra cosa que se está vendiendo aí´ (.) eine weitere
310 gute (.) einnahmequelle. (...) oh- (2.0)
311 zwanzigtausend bucher zählt hürlimann monatlich. (3.0)
312 lo=las vendas que tiene; (...) sein umsatz´ (.) liegt
313 mit über ein halbe million verkaufer=verkaufter
314 artikel bei knapp drei millionen frank- (.) franken.
315 (2.0) der erlos geht an wohl(.)tätige zwecke- (..)
316 der erlös geht an wohltätige zwecke; (6.0) wohltätige
317 zwecke- (...) wohltätige?: es como: (5.0) tätig son
318 como unas diferentes actividades o ocupaciones- (..)
319 wohltätig es como completamente- (2.0) ocupado:: (2.0)
320 es lo que pienso- no sey. (5.0) doch nur wenige
321 brockenhauser werden so sauber so sauber´ (...) und
322 streng geführt=und streng geführt; (2.0) manche
323 stapeln ihre ware in dunkeln´ (..) kalten´ (.)
324 lagerhallen und geben sie entsprechend günstig ab.
325 (3.0) wer hier´ nach=nach ds=designer´ (.)
326 Designerstücken aus den sechzigern s:ucht´ (.) wird
327 sich die hände schmutzig machen. (...) später´ (..)
328 aber glücklich den: (3.0) knautschlackmantel: für drei
329 franken tragen. (...) später aber glücklich´ den
330 knautschlackmantel für drei franken tragen. (2.0) äh::
331 (3.0) knautschlackmantel yo veo que es un tipo
332 (pantel-?) de mantel de; (2.0) pienso que es un mantel
333 (que alguien?) compró en la tienda´ (.) y que lo compró
334 muy barato´ (...) y bueno; ((lacht)) (...) () tiene
335 (sus?) palabras complicadas;
336 VL achou difíceis os textos?

PARTICIPANTE 5:

*Feminino - 30 anos - nascido em Caracas, Venezuela

Local da gravação: sala silenciosa na residência da participante em Marburg

Início da gravação: 29.09.2009, às 15h30min

Duração da gravação: 15min21s

Transcrição

1 VL a hora que você quiser´ você pode falar; (.) tá bom?
2 mas pode=pode ler em silêncio; também´ [que]
3 O ok;
4 VL se quiser; eu vou ligar a luz aqui [acho]
5 O [ah´ ok-]
6 VL hm=hm; (3.0) daí enquanto você estiver lendo e
7 comentando sobre as palavras- eu não posso interferir;
8 eu não posso conversar com [você;]
9 O [ah´]
10 VL você tem que fazer isso sozinha.
11 O ah: ok.
12 VL tá?
13 O ok. (34.0) (8flüstert)) pero palabra por palabra- no?
14 (...) hm. (57.0) entsprechende? reconosco (...)
15 sprechen´ (...) de hablar´ (...) pero aí esta como
16 adjetivo´ (3.0) hinweisschilder? (4.0) hinweis- (14.0)
17 no sey que é hinweisschilder- (.) no me viene nada.
18 (2.0) y (.) aufgefordert? (4.0) como:: (...)
19 intervenir? (8.0) como: (9.0) como em la oracióné sí
20 seria algo así como: (...) äh (3.0) podría in=äh parece
21 un telefono´ (2.0) porque (.) este´ (...) podría
22 a=interferir (...) en el hm. (...) en el hm::
23 funcionamiento de los aparatos que mencionan; (2.0)
24 pero palabra por palabra me cuesta; (...) () como
25 contexto. (3.0) ((flüstert)) (9.0) zeitgebundene? (2.0)
26 como:: (4.0) ((flüstert)) (2.0) como en algun momento´
27 (...) zeitgebundene- (3.0) verfügt´ (...) verfügt- (17.0)
28 Como encenderse o (4.0) o que en algun momento fun=e se
29 encienda o suene o funcione- (...) algo del (...)
30 telefono el celular- (3.0) ((flüstert)) (2.0) ich (3.0)
31 herzschrift=hereschrittmachern? (...) me parece que es
32 marcapasos; (7.0) creo. (2.0) de herz- (...) corazón´
33 (...) schritt- (.) pasos´ ((lacht)) (...) y machen- (2.0)
34 essa está fácil. (3.0) ((flüstert)) jöre=hörgerä=rät?
35 (...) hm. (...) talvez el- (.) el- aparatito para
36 escuchar´ (...) que usan los sordos- (5.0) teno que
37 decir porque la=la dedusco: (.) o no es necessário-
38 não é necessário; (.) só se aquilo vem à sua mente
39 também naquela hora´ (.) você pode dizer também´
40 O hm´ (9.0) ((flüstert)) (17.0) abschirmung? (...) ab

41 (...) <<flüsternd>schirmung-> (10.0) como: (7.0) äh:
 42 (5.0) () no me vene la palabra' como: (6.0) como
 43 alguna otra medida que tomar o algo así- (2.0) que.
 44 (.) se deva saber si existe alguna outra=osa a
 45 abschirmung' como: si como alguna outra medida- (.) o
 46 (...) o cuidado que hay que tener o (...) o algo así-
 47 (2.0) ((flüstert)) (9.0) bestimmungen? Como:
 48 advertencia o (10.0) no- como: (7.0) como algun tipo
 49 de (...) ley' o medida: (...) que se implementa; (...)
 50 no sey. (4.0) ((flüstert)) y (...)
 51 freisprecheeinrichtung? (..) como en manos livres' no
 52 sey. Como: para no usar el telefono; poner el: sí es
 53 manos livres' (2.0) ((flüstert))
 54 VL isso mesmo.
 55 O ja?
 56 VL <<lachend>uh=uh=uh?>
 57 O ((lacht))
 58 VL brigada Carla; [você] fez fez muito bem.
 59 O [((lacht))]
 60 VL hm=hm? (...) eu tenho mais um texto; (.) que é o
 61 último;
 62 O sí-
 63 VL ta bom?
 64 O [sí']
 65 VL [esses] dois textos eles foram äh=äh eles foram
 66 copiados de um livro; (.) bem atual- (..) um livro de
 67 testes; um livro assim com modelos de provas' (.) pro
 68 nível a dois;
 69 O ok;
 70 VL você achou esse difícil?
 71 O un poco; [porque] no conocía todas las palabras-
 72 VL [hm=hm'] hm=hm'
 73 O entonces tenía que ver lo que puede ser;
 74 VL tá certo' (...) então vamos ver o que você vai achar
 75 desse;
 76 O hm=hm?
 77 VL esse texto é um pouco mais curto'
 78 O hm=hm'
 79 VL e ele não tem palavras sublinhadas; (...) esse eu peço
 80 que você vá lendo'
 81 O hm=hm?
 82 VL e se você encontrar palavras desconhecidas' (.) você
 83 tenta decifrar o significado delas como você fez com
 84 essas aqui.
 85 O ok.
 86 VL tá bom?
 87 O lo leo en voz alta? O=[o baja.]
 88 VL [como preferir.]
 89 O ok.
 90 VL algumas pessoas (.) se concentram melhor no texto lendo
 91 em voz baixa [outras] em voz alta'

92 O [sí:-] ((lacht)) ok. (14.0) ((flüstert))(2.0) im hof?
93 (4.0) ((flüstert)) (...) im hof- (...) seria como (4.0)
94 algun lugar´ pero: (5.0) ((flüstert)) (...) passeio-
95 (.) o=o algun lugar como u:n (2.0) como sí. como un
96 passeio´ o=o la entrada: (.) o algo así- (4.0)
97 ((flüstert)) die papiertonnen? como la (...) äh=el (.)
98 donde se (echan?) los contenedores´ o algo así de
99 papel? (5.0) ((flüstert)) werbematerial:? (2.0) sí,
100 como uhm algun material; pero no sey o que- (.) werbe-
101 (.) como: (2.0) ((flüstert)) (3.0) como algun material
102 de publicidad` o algo así? (4.0) que sirve para no sey.
103 (.) me parece; ((flüstert)) vor=vorschläge? (...) como:
104 Recomendaciones; (3.0) ((flüstert)) ()
105 werbematerial? (3.0) como un material del ()´ no
106 sey- esa sí no sey. ((flüstert)) falten? (2.0) como:
107 (...) apilar? (...) como: (3.0) como colocar uno encima
108 de outro:- (...) o: (...) coleccionar usado como poner
109 todo junto el papel periódico´ (2.0) ((flüstert)) die
110 hausverwaltung? como: (2.0) la comunidad? o: (...)
111 haus<<flüsternd>verwaltung> (6.0) como la persona
112 encargada de: el edificio´ (.)tipo hausmeister? (2.0)
113 algo así-
114 VL hm=hm?(2.0) isso mesmo. (...) que bom. (.) brigada´

PARTICIPANTE 6:

*Feminino - 30 anos - nascido no Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 19.12.2009, às 15h

Duração da gravação: 03min12s

Transcrição

1 VL pronto; agora tá gravando.
2 C tá. (---) abschirmung' (-) não faço idéia do que seja;
3 (3.0) não: faço idéia mesmo. (2.0) aufgefördert. (--)
4 também não. (--) auf eu sei que é alguma coisa que-
5 (2.0) pra fora? (3.0) não; auf pra cima; né? (---)
6 encima <<atmet ein>> mas eu não faço idéia do que que
7 seja- (---) bestimmung' (-) eu até já ouvi falar dessa
8 palavra- só que eu não lembro agora o que que é. (2.0)
9 não lembro mesmo. (2.0) entspreschend? (3.0) também
10 não' sei. (---) amm: (3.0) freispresch: (-) spreschin:
11 (-) richtung. (---) richtung eu sei que é direção. (2.0)
12 frei é livre. (---) só que: am:: (-) hm (-) também não
13 faço idéia. (3.0) herz (---) herz (-) schi <<lacht>>
14 (---) pera; (---) herzschri? (---) nossa=é não. (---)
15 essa palavra é muito grande. (6.0) herz (-)
16 schritt' mascher- (---) não sei. (-) não consigo nem
17 falar a palavra- não sei que que é; (-) eu sei que herz
18 é alguma coisa de coração; (3.0) uhhmm (3'2.0)
19 hinweis- (--) weisschilder. (2.0) não sei. (2.0)
20 hörgerät? (2.0) é alguma coisa de: ouvir? de escutar?
21 (4.0) uhh verfügt? (--) eu já ouvi falar dessa palavra;
22 ainda foi essa semana- só que eu não lembro o que que
23 era porque eu lembro que eu (-) procurei nos
24 dicionários- (---) daí eu não lembro seu eu anotei
25 então por isso que eu acho que eu não devo ter anotado-
26 (--) por isso que eu não lembro que que era- (--) que
27 se eu tivesse anotado' (-) eu lembraria; (2.0) e::: (-)
28 zeitgebundene- (3.0) é alguma coisa de tempo; mas eu
29 também não sei que que é- <<lacht>> (--) então ta
30 péssimo; porque eu não sei o que que: é nada aqui; (-)
31 significa [nada-]
32 VL [uhu?] (--) e quando você olha pras palavras? (-) é:
33 (--) existe alguma: (---) uhm (---) alguma semelhança
34 que você nota com alguma outra língua? ou (-) nada
35 disso apareceu (-) na tua mente;
36 C sim- por exemplo: (-) é::: (-) frei:::spreschrichtung'
37 (-) é: frei é (--) lembra muito inglês né- porque:
38 free:: (-) e frei:: bem parecido- (---) é::: (2.0)
39 ma=me lembra=lembra um pouco: lembra um pouco: o=o
40 inglês assim algumas palavras né' que a gente pega mas'
41 (---) eu não entendo;

42 VL uhmuħ´
43 C <<lacht>>
44 VL alles´

PARTICIPANTE 7:

*Feminino - 23 anos - nascido em Belo Horizonte, Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 16.11.2009, às 14h30min

Duração da gravação: 10min52s

Transcrição

1 D que divertido- ((lacht))
2 VL é? ((lacht))(...) então. aí está gravando; ó.
3 D olá pessoal ()[[((lacht))]
4 VL [[((lacht))] eu vou trazer uma luzinha mais perto daqui
5 que ta muito escuro né?
6 D hm=hm? (...)pode=pode ir?
7 VL pode falar; a hora que quiser.
8 D primeira palavra´ é ausgeprägte. (...) e eu não faço
9 idéia do que que é isso´ (...) eu sei que aus? (...) é
10 fora. (...) me lembra out também; só na pronúncia. (...)
11 prägte me lembra uma palavra que eu li hoje´ mas que
12 tem a ver com violência; que é prägen; mas eu não
13 lembro; acho que=acho que é a mesma coisa que schlagen.
14 (...) então (...) n=não sei. (...) não sei que que isso
15 pode significar não. (...) ausgeprägt. (...) vou pra
16 próxima.tá? (...) besetzung. (4.0) setzung vem de
17 sitzen; né? (6.0) esse be sempre me faz pensar em
18 alguma coisa que ta parada assim; não é não é a ação em
19 si; é o que já tá=já está posto; eu acho que eu ia
20 traduzir isso mais como uma coisa já=já está em um
21 lugar; tipo s:=settle. (...) besetzung. (12.0) mas
22 besetzung é: (...) substantivo. (...) não pode ser que
23 já está em algum lugar. (...) colocado. (...) não sei.
24 (...) dienen der sache. (...) sache´ é coisa; qualquer
25 Coisa. (2.0) dienen; (7.0) me parece assim; (.)
26 es=essas coisas assim; (.) essas coisas; (.) dienen der
27 sache. (...) desse jeito. (.) dessas coisas. (7.0) me
28 parece uma forma; (5.0) dienstlei=leistungsunternehmen.
29 (6.0) leisten; (3.0) unternehmen (.) é uma companhia´
30 uma empresa´dienst é um=é um tempo que eu fico
31 num=nessa empresa´ (.) é um: (6.0) como é que eu
32 traduzo dienst? (15.0) acho que deve ser´ (.) o tempo
33 q=que a pessoa fica no trabalho; assim. (2.0) tipo se
34 ela= se ela trabalha de manhã ela tem
35 dienstleitungsunternehmen (.) de manhã; ((lacht))não
36 sei- eingestellt; (...) ein (...) me=me dá idéia de
37 alguma coisa dentro; eingestellt deve ser alguma coisa
38 que foi colocada dentro de outra. (.) sei lá; eu
39 coloquei- ich habe diese: (.) stife(...) in einen boxen
40 eingestellt. (...) vielleicht. (...) einsteigen. (3.0)
41 einsteigen. (.) steigen acho que é subir né´ (...)

42 steig. (...) klein. (4.0) ah é einsteigen- acho que é
43 o einsteigen dentro do ônibus; (4.0) aussteigen´ pra
44 fora´ (...) einsteigen´ (.) dentro. (...) é: (...)
45 flutu=flutuaktionsrate. (2.0) rate´ me lembra=me lembra
46 não; é rate; né? (.) flutuations é
47 f=flutuar=flut=fluctuation fluc Just (..) flutuar. Vem
48 sei lá. todas as línguas- me parece. (2.0) f (...)
49 flutuationsrate´ (2.0) é a dif=como que eu explico
50 isso? (2.0) a taxa´ (6.0) me vem gráfico na cabeça
51 quando eu penso nisso fluctuationsrate; sa´=rate; rate
52 flutuationsrate me vem gráfico na cabeça; como se fosse
53 a diferença; de que que aconteceu com sei lá; com a
54 moeda hoje; que que aconteceu: que que vai acontecer
55 amanhã e depois´ (...) e essa=essas diferenças´ (...)
56 entre uma e outra é flutuaktionsrate. (...)
57 gewerkssaft. (11.0) schaft. (...) gemeinschaft- (...)
58 freundschaft- (...) <lachend<blablaschaft>> (2.0) ade;
59 (6.0) olha é mesmo; (...) ge=ó eu nunca tinha pensado
60 nisso; funciona como ade; né? (...) amizade- comunidade-
61 (...) schaft. (...) eu pego uma idéia´ coloco schaft´
62 (...) e vira nome; (...) gewerkshaft. (...) mas eu não
63 sei que que é gewerk´ então não vai funcionar não;
64 (2.0) eu já li werk. (3.0) mas eu não sei o que é-
65 (...) ging von bord. (3.0) saiu´saiu de bordo. (...)
66 saiu do barco. (...) a pessoa saiu fora. (3.0)
67 grundsätzlich. (3.0) grundsätzlich; sätzlich; (2.0)
68 lich sempre me lembra (.) ly; (.) do inglês- né? (...)
69 tipo é=é adjetivo; com certeza; (...) alguma que=coisa
70 que é grundsäßl=sätzlich- (3.0) ai- (...) grundsätzlich-
71 (...) sei lá- talvez:´ pode ser tipo primeiramente-
72 (2.0) alguma coisa pra=pra iniciar um pensamento assim
73 que grund (.) é sempre o início né? a base- a forma;
74 (6.0) é sei lá; acho que me soa mais como:: como:
75 Começar alguma coisa assim; (...) grundsätzlich´ (...)
76 huh? (4.0) é- eu acho que seu fosse explicar alguma
77 coisa´ não sei que é essa palavra não; mas se eu fosse
78 explicar alguma coisa- e eu tivesse que primeiro
79 explicar de onde que ela vem assim; a=a causa primeiro
80 eu ia colocar grundsätzlich´ (.) uh: bla bla bla bla
81 bla. (...) por isso acontece´ (.) a outra coisa. (2.0)
82 herumgesprochen. (...) gesprochen é falado. (2.0)
83 herum- (.) será que é atrás? (...) falar nas costas de
84 alguém? (3.0) é; eu acho que é tipo falar mal- falar
85 mal f=nas costas de alguém sim; por que se você fala DE
86 alguém simplesmente´ você tá falando über alguém; né?
87 mas herum me soa mais assim; ah vamos falar mal dele
88 aqui nas costas dele. (...) mitkriegen. (2.0) kriegen?
89 (3.0) é receber. (2.0) também e: (2.0) kriegen- (...) é
90 receber; não é? (3.0) receber com? (2.0)
91 <flüsternd<mit>> (9.0) haben (?) mitgekriegt. (4.0) é´
92 deve ser alguma coisa que eu recebi que eu tenho que

93 dividir com alguém. (2.0) mitkriegen. (2.0) que que eu
94 posso mitkriegen? (7.0) ((trällert))(7.0) parei nessa
95 palavra; (3.0) hm=hm? (2.0) mitkriegen; ((atmet aus))
96 (2.0) é; eu não posso wir haben dieses e-mail
97 mitgekriegt; (.) não funciona; porque o e-mail? (..)
98 recebe sozinho né? (...) sei não; (..) mas eu tenho que
99 dividir isso com alguém- ((lacht)) schublade schublade
100 schu:blade; (2.0) já li essa palavra (..) não sei que
101 que ela é. (2.0) schublade; (...) e não tem a ver com
102 sapato. (2.0) o significado. (..) eu acho.(...) apesar
103 de ter schu. (..) schublade; (.) schublade; (2.0)
104 <flüsternd<schublade>> (3.0) eu não sei que que é não;
105 mas me faz pensar em um: em alguma coisa- (...) uma
106 tábua- sei lá; (..) uma coisa onde eu possa escrever-
107 (..) schublade; (6.0) umsätze; (3.0) sätze pra mim é
108 frases. (...) umsätze (2.0) não é frase; ((lacht))
109 (13.0) é; eu não sei que que é umsätze não. (.) e
110 unterdrucken (..) unterdrucken- (4.0) unterdrucken.
111 (2.0) pode ser pressionar pra baixo né? (...)
112 unter=unter me lembra sempre under (.) claro (...)
113 drucken? (2.0) drucken é pressionar; então pode ser
114 pressionar pra baixo; mas eu também tenho uma idéia de
115 que isso pode ter um significado não tão concreto. (...)
116 porque como a gente fala ausdrucken (.) pra: (...)
117 ausdrucken (.) eine meinung- (.) então pode ser que
118 tenha também um significado que não seja tão concreto
119 quanto pressionar pra baixo. (...) tipo: sei lá- de
120 repente você pode unterdrucken- (..) alguém assim
121 quando você fala uma coisa ruim pra pessoa? (.) sabe?
122 tipo nossa é um chato (.) e a pessoa se sente ai
123 coitado (..) aí pode ser unterdrucken também; (...) é-
124 (um pensamento?) não sei; (..) acabou as palavras.
125 (2.0) ((lacht)).
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142

PARTICIPANTE 8:

*Masculino - 22 anos - nascido em Lima, Peru

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 06/12/2009, às 14h

Duração da gravação: 10min10s

Transcrição

VL ok.

1 P Hmm- (2.0) abs=schirmun. ah. (3.0)
2 <flüsternd<abschirmung>>; (18.0) am; eu creo que es
3 algo relacionado a=a=a- am: a un (3.0) <<flüsternd<a>>
4 (2.0) el=el=e (---) algo que:: impieza? (---) que
5 comienza? (.) uhm: (2.0) que u=una de las partes é una
6 cosa que (---) q=q=que impieza, o algo así? (4.0) Eso
7 es lo que creo que es abschirmung; es como: ((atmet
8 ein)) (---) (en=e:::) (4.0) no. (2.0) ((flüstert))
9 (3.0) es una palabra que=que significa algo que: (--)
10 é: la palabra (.) la=la pa=la parte que impieza de una
11 cosa. (.) a=algo así; (3.0) la siguiente palabra es
12 aufgefördert? (4.0) é=é auf significa: (2.0) sobre?
13 (4.0) gefordert es é (--) algo que no sey que
14 Significa, (--) pero (3.0) puede ser am: (9.0) hmm-
15 (7.0) <flüsternd<aufgefördert>> (31.0) é me parece que
16 es=puede ser um equivalente en español; la palabra:
17 (--) sobre é (4.0) sobre=e (.) sobrellevado? (---) o
18 sobre:: (4.0) de modo que está: (--) lleno, (---) que
19 está completo, (--) que se vá a llenar, algo así; (4.0)
20 la siguiente palabra es=ém: (--) bestimmungen? (3.0)
21 eh: (---) creo que por la raiz de bestim:: es (.) que
22 determina? (--) como la determinación? (---) como la
23 de=determinación de algo? (4.0) é: la siguiente palabra
24 es (--) entsprechende, (5.0) ((flüstert))
25 entsprechende; é a creo que tiene que ver algo com
26 hablar? (2.0) con el verbo hablar, (6.0) que el final
27 de un discurso por eso? (--) el f=el=el=el (---) el
28 final de algo que hablamos? (3.0) el final de=de
29 una=de una intervención? (2.0) de una expresión o de
30 una opinion, por ejemplo- (2.0) la siguiente palabra es
31 freisprech=sprecheinrichtung; (3.0) ah yo creo que este
32 es (---) hay tres palabras aqui, d=juntas, pienso, (--)
33 libre, (--) a=algo con hablar, (---) y o con dirección;
34 (2.0) ahm: (---) intiendo- creo que es é (2.0) c=como
35 que:: el camino libre que: podemos e (--) tomar, o
36 escojer para aprender una lengua. (2.0) o=o nuestro
37 próprio método de::: de hablar o de aprender a uma
38 lengua; (2.0) o algo similar, uhmm (---) la siguiente
39 palabra es herzschriftmach=macher? (3.0) ah: (3.0) herz
40 creo que es corazón, (2.0) corazón en español, in::
41 (13.0) creo que es una palabra relacionada con (---)

42 con una emoción? (2.0) o- (2.0) con una emoción, é o;
43 puede ser también (7.0) ((atmet aus)) (3.0) puede ser
44 también- (8.0) (quero ver) una emoción o algo que e::s
45 de corazón, o (--) o relacionado con u:::n (--) con la
46 opinión propia de la persona, no (--) eso es lo que me
47 ocurre; (---) la siguiente palabra es hinweisschilder?
48 (5.0) hm- (6.0) cr=hin me parece que: hin es como un
49 (lassa) (.) como un (lassa) adelante, (xxxxx)(3.0) el
50 schild no lo conozco, (---) pero creo que este
51 hinweisschilder significa: algo que es de conocimiento
52 aumentado, (--) fomentando é:m:(3.0) eh:: (6.0) que
53 aumenta, aumenta:a: (.) aumentar conocimiento talvez
54 hm: (4.0) que ayuda; que aumente algo; (--) la
55 siguiente palabra es hörgerät? (3.0) creo que s=esto es
56 un aparato para escuchar, (3.0) porque hören (xxxxx) de
57 hören, que es un verbo (.) escuchar, gerät creo que es
58 (---) como un aparato? (2.0) un aparato para escuchar?
59 lo que intiendo? (2.0) la siguiente palabra es (2.0)
60 verfügt? (2.0) a:hm (2.0) esto me suena (.) como::
61 (18.0) verfügt se parece una palabra en inglés que n
62 me acuerdo bien, (---) uhm (20.0) ((atmet ein))
63 ((flüstert)) (26.0) creo que verfügt significa:: alg
64 (---) algo que está resuelto, (2.0) algo que está
65 resuelto que está:: (5.0) si; que es=que está que está
66 resuelto; (3.0) la última palabra es zeitgebundene?
67 (---) gebundene? ((atmet ein)) ahm: (3.0) y:yo pienso
68 que esta palabra tiene que ver con tiempo, (--) porque
69 zeit es tiempo, (---) gebundene (.) es algo que no
70 conozco pero ((atmet ein)) (3.0) creo que es al:: (2.0)
71 algo que es un tiempo que impieza, un tiempo inicial,
72 (2.0) el inicio: de un periodo, (2.0) me parece que sí,
73 (---) es un inicio de un tiempo- inicio de un período
74 (3.0) con eso terminadas (--) die palabras.

PARTICIPANTE 9:

*Masculino - 23 anos - nascido em Piura, Peru

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 28.11.2009, às 14h00min

Duração da gravação: 05min45s

Transcrição

1 VL esse mesmo; (2.0) então você pode falar a hora que você
2 quiser,
3 P umhum-
4 VL pode ficar um tempo em silêncio também; não precisa
5 falar falar falar (--) sabe? (--) mas se você quis=para
6 um pouquinho pra pensa:r sem falar também não tem
7 problema; (.) porque tem- é:: (--) porque ele continua
8 gravando depois.
9 P hablar- (3.0) puedo leer?
10 VL pode,
11 P ya. (---) é: (--) la primera es dienen der sache, (---)
12 lo que puedo con=é:: (.) lo que puedo (?) extrair es
13 que: (2.0) habla acerca de las cosas; (2.0) las cosas
14 (---) por el sustantivo sachen. (--) die sachen; (2.0)
15 el segundo: es ging von bord; (--) ging es el pasado de
16 gehen, (---) enton es se está tratando de la acción
17 pasada, (---) y con respecto a von bord; que (?)
18 mención a:: (2.0) depues (.) tenemos (.) unterdrücken?
19 (2.0) habla de referencia as=(--) a una acción- es un
20 verbo- (---) con respecto a imprimir; (2.0)
21 unterdrücken. y unter es hace abajo. (--) entonces
22 imprime hace abajo; (2.0) ah: schublade? (---) es un
23 sustantivo? (--) es un feria de cajón; (---) como el
24 guardador de pertenencias; (2.0) bueno despues
25 tenemos:: (--) eingestellt; (2.0) uhm es un verbo;
26 (--)significa; (---) uhm: que está en el: (.) que está
27 en el pasado, (---) ese está en el pasado, (?) el
28 eingestellt. (4.0) ahora el ausgeprägte, la
29 desconozco, (2.0) despues esta dienstleistungs (.)
30 unternehmen; ((atmet ein)) (3.0) se puede dividir en
31 três; (.) dienst, (---) es servicio, (---)
32 leist=leisung, (---) es como cabeza; principal no?
33 (--) y unternehmen es como una empresa (--) eso puede
34 ser una empresa de servicio principal; no?(---) si.
35 (---) es besetzung? (2.0) es- (---) la utilidade(---)
36 le extraio:: (--) la posesión=la posesión o (?) así;
37 (.) lo puede=lo puedo extraer del verbo besetzen. (---)
38 uhm. (2.0) despues tenemos: (--) umsätze. (2.0) uhm
39 que está mi=un sustantivo- (--) que está en: (3.0) en
40 plural. (---) de la umsatz. (4.0) unterschätzt? (--)
41 desconozco, (.) vertmittlung auch, también,

42 gewerkschaft auch- (--) fluktuaktionsrate- (--)
43 también- (---) einsteigen es un verbo que significa-
44 (2.0) ascender a la bus, subir algo. (3.0)
45 grundsätzlich? (3.0) é: que puede atender- que puede
46 ser- (--) es un adjetivo? (.) termina en ich, (--)
47 grunds=puede (.) que es un principio, (.) sätz de
48 oración, (--) afirmación- (3.0) con relación a
49 <flüsternd<un principio>> afirmación de un principio;
50 (---) ((atmet ein)) herumgesprochen. (.) bueno es el
51 tempo pasado? (--) verbo sprechen- (2.0) y mitkriegen.
52 (2.0) mitkriegen (?) (---) kriegen de krieg; de
53 guerra, (?) de verbo es como kriegen. (--) y mit es
54 como companhia; (.) acompanhamento en
55 un=acompanhamento em una guerra, puede ser. (.)
56 mitkriegen; (4.0)

PARTICIPANTE 10:

*Masculino - 40 anos - nascido em Nakuru, Kenia

Local da gravação: sala de aula silenciosa na Volkshochschule em Marburg

Início da gravação: 24.09.2009, às 12h30min

Duração da gravação: 13min05s

Transcrição

1 VL oh yes. (.) you can [speak] at any time´
2 H [ok.] ok.
3 VL if you want to s=to [start] reading in silence´ (.)
4 there´s no problem- (..) as long as you speak a[loud]
5 when you come to those words.
6 H [stop?] [loud.] ok.
7 VL and i cannot interfere while you´re reading;
8 H yeah;
9 VL so i´ll be sitting here but-
10 H yeah? Ok you can close the (..) door. (5.0) handbuch.
11 (...) telefonieren in der öffentlichkeit- (2.0) in
12 öffentlichen einrichtungen (.) wie zum beispiel
13 krankenhäusern. (...) schulen´ (..) büros´ (...) gibt
14 es (..) h=häufig apparate. (..) die´ (..) auf
15 elektromagnetische (...) wellen empfindlich (...)
16 reagieren. (..) schalten sie ihr (...) m=mobiltelefon´
17 aus. Sobald (.) sie (..) durch entsprechende.
18 hinweisschilder dazu auf(.)gefordert (.) werden. (2.0)
19 flugzeug. (.) schalten sie ihr mobiltelefon aus sobald
20 sie vom personal (...) der flugs(.)geschelft dazu
21 auf(.)gefordert werden. (...) wenn ihr mobilgerate uber
22 eine. (.) zeitgebundene (...) ne´ einschaltautomatik
23 (..) verfügt. (.) musen sie diese funktion (...) vor-
24 (.) dem einsteigen deaktivieren. (...) medizinische-
25 (2.0) sche gerate. (...) personen´ (...) mit
26 herzmitten- (..) sollten das mobiltelefon immer;
27 (...) funfzehn zentimeter; von der brust (...)
28 entfernt? (...) halten wenn das gerät eingeschaltet
29 ist; (...) tragen sie das gerät n:iemals in einer
30 brust(.)tasche. (..) wenn sie eine horgerate tragen;
31 können sie eventuell nigst jedes mobil(.)funtgerate
32 benutzen; (...) wenden- (...) sie (...) sich (.) an den
33 (.) hers=stelle (.) steller ihs: (.) es´ horgerates.
34 (..) um eine´ ein gege=genenei(.)tes altern- (2.0)
35 alternativ modell zu:´ finden. (.) wenn sie andere
36 medizinische (...) gerate benutzen- fragen sie bitte
37 (.) ihren arzt ob eine ausreichend abschirmung (.)
38 gegen (.) radio-frequenz(...)wellen gegeben ist; (.)
39 telefonieren´ (...) beim autofahren; (..) in eingen
40 länder ist die benutzung; von mobiltelefon=n telefonen-
41 im fahrzeug durch besondere (..) gesetze (.) geregelt-

42 (...) halten sie sich immer an diese bestimmungen;
 43 (2.0) wenn sie bei=im autofahren (.) telefonieren;
 44 (...) benutzen sie beim fahren immer eine
 45 freisprechen=spreisch(.)n:sprechen ((lächelt))
 46 richtung. (...) unterbrechen´ (.) sie das gesprach wenn
 47 sie sich nicht auf das fah=fahren konzentrieren können.
 48 (..) Haten sie zum telefonieren´ an´ und parken sie (.)
 49 das auto bevor die das mobilgerate benutzen; (...)
 50 weiterer´ (...) ratschlage zum (.) verian- (...)
 51 vera=verantwortworten=lichen (..) fahren und
 52 telefonieren finden sie (.) unter. (...) w w w (.)
 53 punkt. (.) worldex (...) punkt com´ (.) calls=äh: (...)
 54 st; (..) ni- don't know that; (..) sl=äh callsmart
 55 (...) punkt d e. (3.0) ja?
 56 VL ja:? sie haben den text gelesen?
 57 H ja-
 58 VL jetzt- (..) gehen sie bitte zurück zu den (.)
 59 unterstrichenen wörter´
 60 H hm.
 61 VL und sagen sie was sie denken. (...) von ihren
 62 bedeutungen. (...) ja?
 63 H ja.
 64 VL zum beispiel- (.) entsprechende. (...) haben sie eine
 65 idee- was das bedeuten könnte-
 66 H ja- ich habe jetzt ein=eine idee(...) wenn habe=bin ich
 67 gelest (geles die den hier?) (...) die text; (...)
 68 entsprechende: is ich glaube is eine speaker- (...)
 69 loudspeaker; (2.0) uhm: (...) whereby the person; (...)
 70 entsprechende; (2.0) uhm: (..) the speaker in the
 71 place´ hinweisschilder is; (...) a: (..) sign´ (2.0)
 72 u:nd dazu aufgefordert warden uhm (.) i don't know
 73 really but uh (.) but i think- (9.0) aufgefordert-
 74 (...) aufgefordert uhm: i'm thinking´ (3.0) so that you
 75 don't use it´ or something like that; (2.0) auf: (2.0)
 76 when you (.) you=you don't need it; (...) something
 77 like that- (...) uhm telefonieren in der
 78 öffentlichkeit; (13.0) uhm: () go ahead?
 79 VL yes- please.
 80 H ok. (.) ok flugzeug; (...) äh: zeit(.)gebunden. (...)
 81 Einschaltautomatik verfügt- (.) müssen sie diese
 82 Funktion vor (.) dem einsteigen deaktivieren; oh ok.
 83 (...) uhm: (...) it's a=äh timed; (.) i think it's a
 84 timed; (..) äh::: (.) is a timed; (...) part; (.) in
 85 the::=in the=in the (..) in the machine. (2.0) and then
 86 (..) ah::: (...) as it says here i thought- (...) make
 87 sure that (2.0) y:ou: (.) you:: i=doe äh
 88 einschaltautomatik verfügt; (.) musen sie diese
 89 funktion vor der; (..) oh i (..) äh (...) der timed´ it
 90 mention that you should shut it; (.) uh: bef=and äh
 91 deactivate; (...) deactivate the: (.) f=the feature´ in
 92 the telefon; äh=i=in the whatever: (...) äh: äh=in the

93 whatever: (.) machine that you have- (...) so that it
 94 does not cut on; when (...) you are inside the flight.
 95 (2.0) () taking. (...) uh: for:: the people who
 96 uh:(2.0) with (...) harz:=up (.) äh machine or
 97 something like that´ (.) that is medizinische geräte´
 98 (...) herzschríttmachen; (4.0) uh: (2.0) that is (.)
 99 it´s äh: (...) i think something to do with the heart-
 100 pumping´ or something like that- or a (sucking?)
 101 machine that you use in the heart- (...) for: (.) for
 102 the heart=just in case (.) they don´t have the
 103 heartbeat or something like that- (.) hm. (...) or (.)
 104 äh: can I jump into the other one? (.) it says: uhm:
 105 (...) horgerate is something th=uhp they use in the
 106 ears´ (...) orm: hm if they have a=such a machine that
 107 they use in the ears´ (...) an then: uh (3.0) uh:p
 108 (3.0) when you have other things (.) that (.) uhm
 109 <<flüsternd>schirm=abschirmung gegen> (...) uhm (.) some
 110 other equipment that uh have radiofrequencies; (2.0) ja;
 111 (das soll dann?) gegen abschirmung´ (...) gegen radio
 112 (...) ja; (...) uhm then i come to the:: (...) i think
 113 the two last telefonieren beim autofahren; pf (.) ja:
 114 (2.0) ah: (...) please (.) uh:: keep off; (...) this
 115 kind of habit or something like that; (...) that´s what
 116 i´m thinking of; (...) do not uh=uh phone while you: ah
 117 (.) when you´re dr=still driving; (...) or: (...) if
 118 you=you have to; then you can use the:: (.) uh: what is
 119 it called- the: (.) hm (...) uhm:: (...) earphone; (.)
 120 uhm: what is it called? (2.0) äh=äh=free (.) uh: frei;
 121 (.) can´t remember the name´ (...) you know; like (.)
 122 for=for example; bluetooth (.) if you have a bluetooth
 123 on you; can just connect it into your ear´ (.) and you
 124 can speak with it while you (...) äh free; (.) äh you
 125 can; still steer the car. but (...) other it is not so
 126 good if you cannot=if you can use: (.) if you were
 127 speaking and you: (.) and you´re still driving; and you
 128 feel like you´re not concentrating when you´re driving´
 129 (.) then it is dangerous.
 130 VL hm=hm?
 131 H yeah. (...) I think that´s basically.
 132 VL yes:´ alright´ (.) thank you; that was nice;
 133 H ((lacht))
 134 VL uh=uh? (...) yes´ you did it well´
 135 H yeah-
 136 VL uh=uh?
 137 H <<lachend>thanks>.
 138 VL i have one more text to you.
 139 H that´s ok.
 140 VL the last one. (...) alright?
 141 H yes;
 142 VL uh oops´ the other´
 143 H yeah;

144 VL page is yours´
145 H yeah;
146 VL yeah? Uh: this is it.
147 H hm=hm?
148 VL it's a shorter text?
149 H hm=hm?
150 VL there are no underlined words in this one´
151 H hm=hm´
152 VL ok´ what i ask you to do is that you read it´ (.)
153 normally´
154 H yeah´
155 VL and when you come to unknown words;
156 H yeah;
157 VL if you find any? (..) [yes?]
158 H [yeah;]
159 VL then you do: the same that i asked you before;
160 H yeah;
161 VL talk about that word;
162 H yeah;
163 VL talk about what comes into your mind´
164 H yeah;
165 VL what you think about the possible [meanings-]
166 H [hm´] (..) yeah; (..) ok.
167 VL ok?
168 H yeah; (...) can i go ahead?
169 VL yes- please´
170 H liebe (.) mitbewohner; (2.0) seit ein paar wochen
171 bleiben immer wieder kartons und (2.0) kartons´ (.) und
172 tüten (.) mit (.) papierabfall. (.) im hof stehen.
173 (...) die papiertonnen sind schon nach zwei tagen voll.
174 (...) wir lesen zu viele zeitungen´ (.) wir haben zu
175 viele verpackungen´ (..) wir bekommen zu (...) viele
176 werbematerial. (2.0) was machen wir jetzt; (2.0) wohin
177 mit dem papier; wenn die papier(.)tonnen voll (.) sind.
178 (2.0) wir haben folgende vorschläge. (...) lassen sie
179 (.) die verpackungen im supermarket´ (.) schneiden sie
180 (..) kartons in kleine stücke; (2.0) stücke´ (...) nehmen sie: keine (..) kein werbematerial an. (.)
181 falten sie (.) die zeitungen fest zusammen; (...) das
182 wichtig=wichtigste´ (.) ist aber; (..) dass sie bitte
183 keine kartons oder tüten neben die papiertonne stellen.
184 (..) weil sie nicht mitgenommen werden. (..) mit
185 f=freundlichen grüßen´ die haus(.)verwaltung. (2.0) I
186 understood everything. ((lacht))
187
188 VL no unknown words.
189 H no unknown words.
190 VL yes? (.) do you know for example what werbematerial
191 means?
192 H yeah; it's uhm: it's something to do with uh
193 advertisement.
194 VL very good´ very good-

195 H hm. hm.
196 VL let me see´ Let me see´ uh: (2.0) you also know what
197 hausverwaltung means;
198 H hausverwaltung is the person who is äh in charge of the
199 House;
200 VL yes.
201 H yeah?
202 VL excellent- perfect;
203 H yeah?
204 VL uh=uh?
205 H thanks.
206 VL yes´
207 H I love this kind of uh
208 VL text;
209 H yeah;
210 VL hm=hm- (..) and you see´ (.) i´ll better turn-

PARTICIPANTE 11:

*Masculino - 14 anos - nascido em Tegucigalpa, Honduras

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 25.09.2009, às 15h30min

Duração da gravação: 32min51s

Transcrição

1 VL não se preocupe que tem bastante bateria e-
2 Q hm.
3 VL não é problema. ((lacht)) (197.0) <flüsternd<ah>> mais uma
4 coisa- (...) você pode escolher (...) nessa hora em que
5 você vai falar sobre as palavras tudo o que você
6 pensa (...) se preferir falar em espanhol ou em inglês
7 ou em alemão tanto faz.
8 Q hm=hm? (128.0) freisprechen=sprecheinrichtung. (2.0) I
9 think (...) äh (...) that means- (...) a: (2.0) hands free.
10 (...) eh speaking through a telephone hands free. (...) and (...) I know that because (...) äh (3.0) I assimilate
11 the fact that (...) they say äh benutzen sie beim fahren
12 immer eine freisprecheinrichtung. (...) und they say
13 (...) äh: (...) when you are driving. (2.0) so I think (...)
14 äh when you're driving. (...) this has to be (...) äh (...) some connection (...) there is connection between t'=the
15 telephone and driving. (...) so (...) if it says (...) that (...) while you're driving. (...) us=äh (...) use
16 always a handfree. (50.0) bestimmungen (...) äh (...) is an advice. (2.0) ähm because äh it says halten sie sich
17 immer an diesen bestimmungen. (...) then there comes
18 another: ähm (...) sätze (2.0) wenn sie beim
19 autofahren telefonieren und there's a (...) doub=double=dot (2.0) <zur seite gesprochen<ja.>> (...) äh (3.0) eh I don't know if you understand what I (...) want to say-
20
21
22
23
24
25
26
27 VL oh
28 Q the double dot-
29 VL ok?(...) yeah. uh=uh? (...) hm=hm? and then don't worry
30 about that. just go on.
31 Q uhm I (...) äh:: comes äh the advice says (...) that you
32 have to use a handfree: and (...) if you're talking you
33 have=and you gotta concentrate- and stop the car and
34 (2.0) use the telephone- (...) so that's why I=I think
35 bestimmungen is an advice. (141.0)
36 VL tente falar sobre todas as palavras que estão
37 sublinhadas; tá bom?
38 Q (28.0) hörgerät (...) is a (...) a listen=a (...) listen(...)ing listening device. (2.0) ähm (2.0) for
39 example for people that have ear problems (...) and they
40 have to use (...) these (...) you headphones- (...) so
41

42 they can hear=hear better- (...) ähm (2.0) I know that
43 ähm because (...) it says (...) hör´ (...) gerät. (.)
44 und hör äh I think´s kommt von hören´ (.) das ist (.)
45 to hear. (...) und äh (.) gerät´I think this object
46 (...) äh (...) hörgerät´should be then äh a listening
47 object. (83.0) Herzschi (.) Herzschi: rittmachern. (2.0)
48 äh (.) I think it is (...) obviously is a (...) äh
49 (...) something that has to do with the heart. (2.0)
50 uhm (.) äh: I´m not sure if it is (...) heart problems-
51 (.) or (.) ähm (.) for example someone had an heart
52 operation and (.) it has some kind of (.) äh (.)
53 electric (...) apparat in äh that (...) the heart need
54 (...) ähm marcapasos. (.) or something like that.
55 (2.0) <zur seite gesprochen<verstehen;>> (3.0) äh:m
56 (.) and it says too that (.) eh: is=there is a
57 reference in the text to: (2.0) keep away from the
58 chest- (.) the: telephone. (...) äh (...) uhm (.) that
59 hm (2.0) makes (.) me think even more that
60 herzschi: rittmachern (.) has to do with the heart. (...)
61 and it has to be: (...) something (.) äh electric´ (.)
62 because äh it (.) the whole text talks about electric
63 äh: electromagnetic waves. (2.0) uhm electromagnetic
64 waves äh function with electric apparats; so (.) it
65 should be a marcapasos or something like that- (...)
66 that has to do with the heart. (258.0) I think äh
67 verfügt (...) ist (.) something that I can search
68 (...) uhm because it says we=wenn ih:r mobilgerät über
69 ein (.) eine zeitgebundene (.) einschaltautomatik
70 verfügt- (2.0) müssen sie diese funktion vor dem
71 einsteigen deaktivieren. (...) so I think (2.0) äh
72 verfügt (.) is (...) search (...) because äh (.)
73 einschaltautomatik äh should be like äh (2.0) äh (3.0)
74 to (...) automatically (...) äh search for it. (.)
75 zeitgebundene äh I don´t know really what it means´
76 (...) äh (2.0) but maybe has to do something with the
77 time (.) o:r (...) maybe (the days?)- (.) like gps:
78 or something like that I don´t know. (...) uh maybe:
79 (2.0) äh (4.0) äh yeah maybe something like that
80 because you (2.0) äh somehows affect (.) the:=the
81 plane (2.0) and that´s why it must be deactivated.
82 (.) for the flight. (2.0) so I think verfügt is (.)
83 like searching (2.0) hm zeitgebundene (...) hm: I´m
84 (.) sure (61.0) entsprechende (...) äh (...) has to do
85 something with äh talking (...) because if I äh
86 separate the word- (...) äh I think I should be
87 something like ent´ sprechen´ (.) sprech´ (.) ende.
88 (...) oder: (.) uhm ent´ sprechen´de. (2.0) but I
89 think is the first one because de´ I don´t find it (.)
90 in any or (...) a possible word (.) that could be äh
91 minimizing to de. (2.0) so (.) maybe is like (.) ähm
92 (2.0) äh finishing talking (2.0) or (3.0) during a

93 conversation- (...) something like that but (...) äh
 94 definitely has to do something with speaking; or
 95 talking- with someone- äh (...) und (.)
 96 definitely=definitely äh talking with the telephone.
 97 (9.0) hinweisschilder äh I don't have an idea what it
 98 could be' (2.0) uhm äh aufgefördert (.) I don't know
 99 (.) what it is (...) a:nd (...) abschirmung (...)
 100 abschirmung' äh (...) maybe has to do with a: (2.0) hm
 101 (...) cirujanos (...) äh (...) weil b=because (...) äh
 102 (...) ch=chirur=chirurgie' (2.0) I=I think is the way
 103 äh (...) äh to say it (2.0) and (...) if I (own?)
 104 again and (...) decom- (...) descompongo (...) äh the
 105 word' (...) it shoul be: maybe something like ab' (...)
 106 schirmung. (...) and schirmung äh I think it is like I
 107 said before (...) from (.) a (2.0) chir=chirurgie-
 108 (...) hm something like that. (.) but I'm=I'm not
 109 sure.
 110 VL muito bom' muito obrigada' (...) ((lacht))(2.0)
 111 gustavo' (.) nossa você fez um trabalho assim completo
 112 ((lacht))achou o texto difícil-
 113 Q hm.
 114 VL mais ou [menos-]
 115 Q [ja:]mais=mas o menos.
 116 VL nossa eu achei que ia ser mais difícil pra você. (.)
 117 e::: uh (2.0) você fez muito bem (.) a a tarefa (.)
 118 falou bastante sobre cada palavra e (...) e com
 119 bastante cuidado- (...) brigada; foi muito bom mesmo.
 120 Q (?)
 121 VL e (.) eu tenho só mais um texto' é o segundo e o
 122 último (...) e neste texto' (.) não há palavras
 123 sublinhadas.
 124 Q hm=hm.
 125 VL tá? (...) o que eu peço que você faça é que você vá
 126 lendo' (...) quando você encontrar uma palavra
 127 desconhecida' (...) fala sobre ela novamente- como
 128 você fez aqui com esse- tá bom? (...) pode o=pode
 129 ocupar o tempo de novo' se você preferir ler tudo
 130 primeiro em silêncio: depois você só vai falando:
 131 quais são né qual que é a palavra que é pra você é
 132 desconhecida- e (...) o que você imagina que ela possa
 133 significar.
 134 Q hm=hm.
 135 VL tá bom?
 136 Q ((hustet))(43.0) kartons- (...) I think the uh meaning
 137 is kind of obvious (...) ähm because in spanish is
 138 cartón. (...) und uh (2.0) äh: äh I think it is the
 139 same meaning but I'm (...) I don't want to (...) to make
 140 a false äh statement. (...) but ähm (...) I=I'm really
 141 sure it is the same meaning just say to check it.
 142 (4.0) papierabfall- (2.0) hm (3.0) I'm not sure of it.
 143 (...) but äh (4.0) it oi=obviously has to do with

144 paper. (...) äh (...) but (...) I'm not sure what what it
145 means. (...) maybe is something like a (3.0) äh (2.0)
146 desperdicio. Uh (...) maybe too much paper is
147 wasted=wasted yeah. (...) hm: hof' (...) äh (...) me=äh
148 hof should be a place or something like that' (...) äh
149 because it=it says den stehen (...) im hof stehen.
150 (...) so (...) it should be like a place uhm specific
151 place (...) and those kartons und tuten sind (...) äh im
152 hof (...) stehen. (3.0) äh papiertonnen (...) äh I=I
153 think is like the (...) paper containers. (...) äh
154 because it says that äh they have been full (...) for
155 two days- (...) and so: if some=it it says it's full
156 is because it has to contain something. (...) and (...)
157 papiertonnen äh papier (...) is paper und tonnen
158 should be like the container; so ah that may me
159 thinks' may=makes me think' (...) that it should be a
160 paper container. (...) äh like a special garbage
161 container- but for paper only. (71.0) folgende
162 vorschläge. (2.0) hm (...) maybe is=is like advices-
163 (...) or (...) some (...) solutions ideas to solve the
164 problem; (...) or: help with the problem- (...)
165 because it says äh lassen sie die verpackungen im
166 supermarkt. (2.0) äh (...) it says obviously to do not
167 bring them. (...) and to leave them in the supermarket.
168 (...) schneiden sie kartons in kleine stücke. (...) äh
169 (2.0) it's äh like a list of (2.0) ähm (2.0) i=ideas
170 or advices or what people can do' (...) to (...) ähm
171 (...) fix the problem. (3.0) I don't know what
172 werbe=werbematerial äh is. (...) ähm (...) but maybe is
173 (...) äh (2.0) I don't know' like (...) ähm (...) some
174 paper that p=people find (...) in=in the streets or
175 supermarkt or people give them in the street like
176 (...) äh (...) advertisement or something like that
177 (...) hm (...) I'm not sure' but it should be'
178 something related with paper (7.0) falten' (...) uhm (...)
179 I don't know what it is' (...) äh (...) fest (...) I
180 don't know what it is. (8.0)
181 VL <flüsternd<that's it->> (2.0) ok? (...) excellent.
182 (...) hm=hm? (...) agora nós podemos desligar'

PARTICIPANTE 12:

*Masculino - 32 anos - nascido em Caracas, Venezuela

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 25.09.2009, às 19h

Duração da gravação: 14min15s

Transcrição

1 VL i:sso. (.) a hora que você quiser; e pode ficar o tempo
2 que quiser em silêncio também; (.) não tem problema;
3 porque eu=eu gravo tudo junto e depois eu marco (..) os
4 silêncios também; (.) né? e=e enquanto você faz
5 essa=essa atividade- (.) eu não posso interromper´
6 (...) eu não posso falar com você;
7 M ok-
8 VL então vou deixar você fazer até o final e eu fico ali
9 atrás.
10 M ok-
11 VL tá? ((lacht))
12 M äh:: (.) una cosa-
13 VL hm=hm?
14 M () leer una vez; verdad?
15 VL pode ler quantas vezes quiser´
16 M ok;
17 VL pode ler duas três vezes´ como quiser;
18 M hm=hm-
19 VL mas lembre-se´ não é um teste; (..) não é pr=não é
20 assim eu tenho que dar um jeito de acertar- (..) [não´(..) não´]
21 M [é ok ok ok;] ((liest leise))(116.0) schalten sie ihr
22 mobiltelefon aus´ (.) s=sobald sie durch entsprechende
23 hinweisschilder dazu aufgefordert werden. (2.0) seria
24 como: (3.0) apague su tele=su telefono móvil tan
25 pronto- (...) como: tan pronto´ (9.0) como se le:
26 requiera ser así en el: en el letrero- (.) não sey;
27 (3.0) entsprechende´ seria como (3.0) sprechende
28 hinweisschilder seria como el letrero que dá la
29 información´ (...) sprechende? (..) que habla así´ (..) o que dá;
30 o que dice algo´ y hinweisschilder é el letrero que dá: instrucciones;
31 (...) dazu aufgefordert; o sea aufgefordert seria´ oh::: (3.0) como impelido´
32 como movido a hacer algo; (4.0) äh como solicitado a hacer algo;
33 (14.0) aufgefordert é solicitado; (116.0) no intiendo lo que significa zeitgebundene´ (...)
34 ni verfügt; (.) verfügt é como: (3.0) como tener; (.) parecier;
35 (..) parecier é igual a su: (..) su telefono tiene alguna: característica o alguna opción alguna::
36 función- (...) parece que verfügt seria como tener; (.) provavelmente. (...)
37 pero no intiendo. (4.0) ni

42 Zeitbegundene´ ni verfügt; (...) provavelmente verfügt
 43 sea como tener. (2.0) tener una función- (3.0) tener
 44 a: alguna característica; (9.0) herz(.)schritt machen?
 45 (...) parece que significa marcapaso; (3.0) por que?
 46 (3.0) porque herz é corazón; (...) schritt é paso;
 47 (...) y se está hablando em teléfono; (...) algo
 48 eléctrico; enton se parece que provavelmente
 49 electricidad intervenga con el mecanismo eléctrico en
 50 el marcapaso; (2.0) o se ha dicho que (a pareja?)
 51 corazón: (2.0) y: (2.0) (depo?) en telefono´ (2.0) y
 52 que se mantenga lejado (por?) parece (...) clarifica
 53 más que en realidad significa marcapaso. (20.0)
 54 hörgerät´ (2.0) dispositivo para oír- (18.0)
 55 abschirmung; (.) parece como és ser un escudo; (...) o
 56 alguna protección; (9.0) si- pois: en contra de
 57 frequência (.) de onda de frequência de radio. (35.0)
 58 bestimmungen´ (.) en este caso seria como disposicione
 59 o regla- o (.) o reglamentos. (...) por que? (2.0)
 60 porque dice que en algunas´: (..) en algunos países
 61 (..) el uso del telefono mó=móvil: al manejar está
 62 regulado; (...) enton se preste atención a essas (..) a
 63 essa=a esso reglamentos; (7.0) hm´ (2.0)
 64 freis(.)precheinrichtung entonce seria: (2.0) öh: un
 65 sistema para hablar: öh sin utilizar las manos; (.) o
 66 manos livres; (5.0) o speaker (vamos dicer?) en
 67 teléfono em inglés; (2.0) en muodo speaker. (22.0)
 68 VL isso? (2.0) uh=uh? (...) muito bom´ muito bom´ você
 69 achou difícil o texto?
 70 M não´ não´ [não´]
 71 VL [não?] (...) que bom? (...) é:: (...) o=os dois textos
 72 foram: copiados de um livro preparatório (.) pra:=pra
 73 exames pro nível a dois;
 74 M a dos.
 75 VL uh=uh´
 76 M a dos-
 77 VL uh=uh?
 78 M a sí;
 79 VL pra: (..) seis meses´ (.) de aprendizagem- eu acho que
 80 tá muito bom´
 81 M a: bueno´
 82 VL hm=hm? (...) esse é o segundo texto´
 83 M hm=hm´
 84 VL o último´ ((lacht)) (.) neste não=não há palavras
 85 sublinhadas.
 86 M hm;
 87 VL tá? nesse eu peço que você leia também e- (.) se
 88 aparecerem palavras desconhecidas´ você faz a mesma
 89 coisa q=que você fez com o outro; (...) procura
 90 entender de alguma forma-: fala sobre o que você pensa-
 91 : (...) se aparecerem palavras desconhedidas;
 92 M y (devele?) subrayálas?

93 VL n::não´ não precisa; (..) só falar.
94 M ok;
95 VL tá?
96 M ((liest leise)) (64.0) papiertonnen; (2.0) parece que
97 significa contenedor de basura- o: recipiente onde se
98 bota la basura- (...) porque dice que lleva dos dias
99 lleno- (3.0) y: (.) parece una carta (...) que llamava
100 la consciência dos habitantes de un:: (...) de una a
101 casa o só de una: residencia estudantil; (...) o de una
102 (...) comunidad- (52.0) hausverwaltung. (3.0) parece
103 que é como una administración:- del:=del edificio o de
104 la casa () deve ser un edificio- (2.0) parece ser un
105 edificio grande; como é este por ejemplo- (4.0) se le
106 hace una recomendación al habitante del edificio- (3.0)
107 hm=hm-
108 VL ótimo-(...) então´ (..) esse texto foi mais fácil;
109 M sí-
110 VL você não achou: só achou essas duas palavras
111 desconhecidas-
112 M sí;
113 VL hm=hm? muito bem´

PARTICIPANTE 13:

*Feminino - 23 anos - nascido em São Paulo, Brasil

Local da gravação: sala de aula silenciosa na Volkshochschule em Marburg

Início da gravação: 22.09.2009, às 16h

Duração da gravação: 13min10s

Transcrição

1 VL eu deixo aqui (.) bem direcionado (.) acho que aqui;
2 porque daí você pode levantar a folha; se quiser
3 D hm=hm'
4 VL né? (.) eu vou ficar pra lá' (.) pra não interferir; só
5 se eu ver que você fica muito tempo em silêncio' (.) eu
6 vou lembrar você que cê deve (.) pensar em voz alta;
7 D ok.
8 VL ((lacht))
9 D mas eu só posso ler' (.) e depois só essas palavras
10 sublinhadas eu vou falar em português. (..) pode ser
11 assim?
12 VL pode'
13 D ok.
14 VL você pode ler em alemão- (.) pode em=em voz alta
15 mesmo' (.) mas (.) uh: o que você (...) uh tentando
16 entender essas sublinhadas' você fala em português;
17 daí.
18 D <<flüsternd>tá.> handbuch- telefonieren in der
19 öffent(lich)(keit). (.) in der (.) in öffentlichkeit
20 einrichtung wie zu beispiel krankenhäuser (.) schulen
21 büros gibt (.) es (...) häufig apparate die auf (.)
22 elektronikmagnetische wellen empfindlich reagieren.
23 (.) schalten sie ihr mobiltelefon a u s' (.)
24 sodald=sobald sie durch (.) entsch: <<flüsternd>ah
25 entsprechen> (.) uh: final- (...) da conversa? (...)
26 ((flüstert)) pf: (.) esse eu não sei? (...) dazu:
27 <<flüsternd> () aufgefordert werden> (25.0) eincima'
28 (.) do quê? (.) <<flüsternd>aufge> verbo' (.) flugzeug
29 (2.0) schalten sie ihr mobiltelefon aus- s::obald sie
30 vom personal der flug(.)gesellschaft dazu aufgefordert
31 werden' (.) wenn ihr mobilgerät über eine s
32 <<flüsternd>zeitgebundene> (2.0) um tempo': (3.0)
33 ((flüstert)) (3.0) deixar um tempo' (.)
34 Einschalt(.)automatk (...) ((flüstert)) também não
35 sei' müssen sie diese funk=funktion vor dem einsteigen
36 (...) deaktivieren' (.) medizinische geräte- personen
37 mit hert (...) coração' (3.0) de mentira; não.
38 <<flüsternd>mentira-> (5.0) coraçãos' que são'
39 ((flüstert)) sollten das mo(.)biltelefon immer fünfen
40 centimeter von der brust' (..) entfernt (.) halten'
41 (.) wenn der=wenn das gerät (...) eingesch:altet ist'

42 tragen sie dage=das gerät (.) niemals in einer (.)
 43 brusttaschen- (.) wenn sie eine (3.0)
 44 <<flüsternd>hörergerät?> pf (...) eletro: () (3.0)
 45 barulho? não. (...) elet=eletro alguma coisa; (.)
 46 ((flüstert)) (3.0) cê ouve´ (.) um aparelho- (.) vê
 47 um aparelho´ tragen´ können sie eventuell nicht jedes
 48 mobilfunt=funkgerät´benutzen´ (.) wenden sie sich an
 49 den hertstell=teller´ ihres ho=hörerätes (.) um eine
 50 gegen (.) ge:geeignets (.) alternativ(.)modell (.) zu
 51 finden´ (.) wenn sie andere medizinische geräte
 52 benutzen- fragen sie bitte ihren arzt (.) ob eine
 53 ausreichend <<flüsternd>absch:schirmung> (3.0) se
 54 existe outra forma? (...) hm (..) é? ((flüstert)) tem.
 55 (..) uma outra frequência de rádio? (..) gegen radio
 56 (.) <<flüsternd>abschirmung> ((flüstert)) também não
 57 sei´ gegen radiofrequenzwellen gegeben ist. (..) telefonieren beim autofahren´ in (.) einigen (.)
 58 ländern ist die (.) benutzung (..) von mobiltelefonen
 59 im f=fahrzeug (.) durch (.) besondere (.) gesetze
 60 gere:(.)gelt- (.) halten sie sich immer an diese
 61 bestimmung´ (3.0) hm=hm´ ((flüstert)) dessa forma?
 62 ((flüstert)) forma? (..) wenn sie beim autofahren
 63 telefoniert´ (..) benutz:en (.) s:sie beim fahren immer
 64 eine freispreich (.) inrichtung. ((flüstert)) um outro
 65 caminho? (.) uma outra direção- (3.0) uma outra (.)
 66 direção vaga () (2.0) ((flüstert)) pode falar em
 67 uma outra direção agora? (2.0) unterbrechen sie das
 68 (.) g:gespräch wenn sie (.) sich nicht auf das fahren
 69 (.) konzentriert können´ (..) halten sie z:um
 70 telefoniert and und parken sie das park bevor die (.)
 71 das mobilgerät benutzen. (...) weiter rats(.)schläge
 72 zum verantwortlich fahren und telefonieren finden sie
 73 unter (..) w w w´ (.) wordex ponto com (..) com (.)
 74 call=callsmart ponto d e. (6.0)
 75 VL é isso mesmo (.) é isso mesmo. queria que você äh
 76 fosse falando o=o que te vem à mente quando você
 77 encontra essas palavras; né? com relação ao possível
 78 significado delas. (..) e=e esse é o segundo
 79 texto´ (..) o último´ ((lächelt))
 80 D hm=hm´
 81 VL esse não tem nada sublinhado.
 82 D hm=hm´
 83 VL tá? (...) keine unterstrichene wörter. (...) mas eu peço
 84 que você faça a mesma coisa que você fez aqui. (.) vá
 85 lendo´ (.) em voz alta ou não´ (..) mas quando você
 86 chegar a uma palavra desconhecida- (.) você tenta
 87 decifrar. (2.0) diz o que que passa na tua cabeça
 88 enquanto você tenta entender essa palavra.
 89 D hm=hm´
 90 VL tá bom?
 91 D liebe mitbewohner´ (..) seit ein paar woche bleiben

93 (.) immer wieder kartons und tuten mit papier(.)abfall
 94 (.) im hof (..) stehen. (..) die papier(.)tonnen sind
 95 schon nach (.) zwei tagen voll. (..) wir lesen zu viel
 96 zeitung. (..) wir haben zu viel verpackung:en´(.) wir
 97 bekommen zu viel w:erbematerial.
 98 <<flüsternd>material.> (..) material q=q (..) werbe;
 99 (2.0) que não pres=material que não pres não não tem
 100 Utilidade? (2.0) ((flüstert)) werbematerial.
 101 <<flüsternd>nós temos (3.0) temos muitos material sem
 102 importante´ (.) pode ser isso-> was machen wir jetzt?
 103 wohin mit dem papier wenn den papiertonnen (.) voll
 104 (.) sind? (...) wir haben folgende
 105 v:vo=vor=vorschläge´ (..) lassen sie die verpackung im
 106 supermarkt. (.) schneiden sie kartons in kleine
 107 stücke´ (..) nehmen (.) sie (.) kein (.) verben uh?
 108 (..) ver ver verbung- ((flüstert)) (3.0) ((flüstert))
 109 <<flüsternd>um material sem sua utilidade´>
 110 ((flüstert)) nehmen sie kein werbe(.)material. (4.0)
 111 uh. (2.0) ((flüstert)) material sem utilidade´ falten
 112 sie die zeitung fest zusammen´ (..) das wichtigste ist
 113 aber dass sie bitte keine kartons oder tuten nehmen.
 114 (.) die papiertonne stell weil. sie nicht mitgenommen
 115 werden. mit freundlich grüßen die
 116 haus(.)ver(.)waltung. (3.0) waltung. (...)
 117 <<flüsternd>verwaltung> (...) (dona não é mit?) (6.0)
 118 treinadora; sei lá.
 119 VL e encontrou palavras desconhecidas?
 120 D eh hausverwaltung` (..) und (.) werbematerial.
 121 VL e se você tenta (.) decifrar; que que cê pensa?
 122 D cuidar pra não trazer (.) hm material´ (..) sem (.)
 123 utilidade? (.) werbung? (.) werber- (2.0) die
 124 hausverwaltung coordenadora=ora. (6.0) () (2.0)
 125 uma pessoa (..) que tá (..) ((flüstert)) (2.0)
 126 hausverweltung não é: ((flüstert)) (4.0) pessoa que
 127 coordena; que <<flüsternd>não é; mas não é
 128 coordenadora.> (..) é; uma pessoa que coordena (.) lá
 129 (.) pra (.) deixar tudo certo limpo (.)
 130 <<flüsternd>tipo um prédio; sei lá> (..) essas duas
 131 eram;
 132 VL hm=hm´ (3.0) ganz genau; (..) cê sabe que cê não
 133 precisa (.) acertar traduzir- (.) que não é um
 134 exercício [assim;]
 135 D [SIM-] () esse daqui é bem fácil; né? () pra
 136 entender; mas essas duas palavras acho que não faz
 137 diferença se eu não entender-

PARTICIPANTE 14:

*Masculino - 19 anos - nascido em União da Vitória, Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 23.09.2009, às 17h15min

Duração da gravação: 24min59s

Transcrição

1 P dienen der sache; (---) uuhm- (--) bom sache é coisa,
2 (--) é: eu acho que é uma- (-) dienen é uma=uma
3 característica com uma- (2.0) uuhm- (--) tá escrito
4 minúsculo, (---) e: (-) dienen me lembra dienst; (-)
5 não sei por que- (---) então pode ser um: serviço da
6 coisa; um:a: um benefício da coisa- como: (--) algo=o
7 que torna ela boa; (--) sei lá; uma característica.
8 (2.0) ((atmet ein)) a próxima palavra: (-) é- (-)
9 ging von bord; (---) quer dizer=pa=pa=parece um=uma
10 frase cortada. (--) porque ging é (-) passado de
11 gehen, (---) parece que (2.0) so (2.0) er ging von
12 bord. (---) como. (-) ele ta vindo da. (---) bom; não
13 tem=não tenho mais certeza o que que bord significa;
14 mas (--) ta parecendo (--) como. (-) não borda mas:
15 (--) a:bordo de um navio. (---) se=como=como em
16 inglês- on board; (--) pode=pode significar isso;
17 (---) mas tá=está estranho isso=so- (2.0) próxima
18 palavra é unterdrücken? (--) é o verbo: pressionar?
19 (---) é: (-) vej esse verbo direto, (---) com: (---)
20 vem de druck, que é pressão- (--) ((atmet ein)) e::
21 (--) ((lächelt)) é simples essa palavra; veio na
22 mente assim; automaticamente; (--) ((atmet ein))
23 schubblade, (---) uh:: (--) eu não lembro o que
24 significa mas eu já vi essa palavra antes, (2.0) so
25 schu: ((lacht)) pode ser que tenha alguma coisa a ver
26 com sapato, (2.0) e: (--) blade do inglês, (-) ou
27 blade me lembra lâmina mas- (---) não=não sei; isso
28 pode ser por exemplo uma lâmina de patinação- (--)
29 alguma coisa que estiver embaixo do sapato- (2.0)
30 não=não tenho certeza- (3.0) uh- é eu não sei o que
31 significa- (---) eingestellt? ((atmet ein)) vem de
32 einstellen, (-) que é: configurar, einstellungen (-)
33 configurações, (-) e eingestellt é configurado. (2.0)
34 fácil, (--) uhm: (-) ausgeprägte? (---) e=eu também
35 já vi essa palavra, (-) mas (-) eu (-) não (-) lembro
36 o que ela significa, (---) ((atmet ein)) uh pra mim,
37 (-) pelo que eu me lembro, que eu ouvi, tem alguma
38 coisa a ver com:: (3.0) com:: (---) pronunciado. (--)
39 como por exemplo um:: (---) die ausgeprägte namen;
40 alguma coisa assim que fo=que foram- (2.0) uh (-)

41 pronunciados ou::(---) declarados; (---) pra mim: (-)
42 sei lá; vem isso à mente pode=posso tar completamente
43 errado- (---) ((atmet ein und aus)) uhm tem uma
44 palavra imensa- dienstleistungsunternehmen, (2.0) so
45 dienst=dienst serviço leistung (-) desempenho, (---)
46 e: unternehmen eu não lembro o que significa. (3.0)
47 tão é o (--) o desempenho do serviço. (--) é=é=é um
48 verbo, que tem a ver com o desempenho do
49 serviço;(2.0) ((atmet ein)) tá unternehmen: uh- (--)
50 nossa eu não- (--) não me vem à mente o que isso
51 possa significar; (2.0) não; não lembro. (2.0)
52 ((atmet ein) (---) besetzung? (---) vem de besetz:
53 (--) e é- (--) o ato de: (-) ocupar, (---) um espaço
54 ou um:(2.0) uma posição, (3.0) <flüsternd<é->>
55 (--)((lächelt)) me vem à cab=me vem à mente: (---)
56 automaticamente- (3.0)uh::- (---) umsätze? (2.0) eu
57 não <lächelnd<lembro>> o que significa, (---) mas
58 (-) pelo- (---) p=por satz que é uma frase, (---) me
59 s=pode: (---) pra mim parece (-) que é um
60 também=um=um (-) pedaço do texto; como hm:: é um
61 tipo de conjunto de palavras- (--) ou; (-) ou mesmo
62 um grupo menor que isso. (2.0) pra mim é=é o que
63 (--) é o que mais; (-)me: vem à mente assim quando
64 eu vejo essa palavra- ((atmet ein)) com umsatz;
65 como; (-) pode ser um: grupo de frases- ou:: (---)
66 ou mesmo um pedaço de alguma frase- (2.0) é;
67 (-) é isso que me vem à mente. (2.0) unterschätzt?
68 (---)uhm- (---) sei o=assim; (-) uh me=me vem schatz
69 à mente, que é tesouro, (---) pode ser que
70 unterschätzt é como: (--) como: (--) subestimar-
71 (---) como: (2.0) uh: (---) não dado o devido valor-
72 (---) por (-) unter, (-) schätzt; unterschätzen,
73 (---) ((atmet aus)) isso é o que me (---)vem à mente
74 com essa palavra? (2.0) vermittlung? (--) é:(---)
75 encaminhar, (2.0) como: vem=vem de mitteln? q=que é
76 um meio de atingir um objetivo de fazer uma coisa-
77 (--)como se (-) vermitteln fosse: (---) uh (---)
78 você dar condições pra que algo aconteça. (2.0) algo
79 parecido com isso. (2.0) gewerkschaft? (2.0) é:m
80 ((atmet aus)) (---)claro; vem de werk, d=de
81 trabalho, (---) gewerkschaft pode=pode ser algum
82 tipo de:: (2-0) uh: (-) agrupamento de trabalhadores
83 ou: (2.0) ou um tipo de: oficina; (2.0) algo assim;
84 (3.0) flutuationsrate? (--) uhm; (-) é a taxa de
85 flutuação, (---) isso assim: (--) q=quando vi
86 primeiro essa palavra eu acho que eu nem: (-) tive
87 muito que pensar; porque (-) flutuation- vem
88 d=parece flutuation- do inglês e: (-) rate rate do
89 inglês; (---) so=essa palavra me vem: muito inglês à
90 mente- (---) no alemão todo praticamente- ((atmet
91 ein)) (--) e:: (---) tá automático;(-) o que isso

92 significa pra mim. (2.0) einsteigen? (--): uh
93 embarcar, (-) eu ouço isso o tempo todo porque eu
94 ando de ônibus. (2.0) uh- (--): g=grundsätzlich?
95 (---) é:como:: (---) ((atmet ein)) (---) uh(---)
96 como base, como é=é um adjetivo que: (---) por
97 exemplo quando você vai explicar- (-) alguma coisa,
98 (---) você: começa dizendo grundsätzlich: (---) uh ist
99 uh daí você descreve: (-) você descreve a base-
100 (---) pra uma explicação- pra uma informação; (---)
101 und grund é: motivo, (---) também pode ser o que está
102 por baixo; o que. (---) o que dá motivo- (-)pra
103 alguma coisa acontecer o que: uh (2.0) uh: (2.0)
104 sim, o que= o que ((lächelt)) que bas=que uma=uma
105 coisa em que uma informação se baseia; ((atmet ein))
106 (---) e: (---) e=essa é minha explicação pra essa
107 palavra; (-) é o que:(---) o que me vem à mente.
108 (---) herumgesprochen? (---) ((lächelt)) (---) tem
109 sprechen, no meio, (---) e:: herum, (---) e=eu t=eu
110 tenho mmuita dificuldade com ess=com essa; (---)
111 partícula herum; ((atmet ein)) eu geralmente quando
112 uma palav=quando ela aparece eu não sei o que ela
113 significa; (---) e eu também não sei o que essa
114 palavra significa- ((atmet ein)) mas eu me lembro
115 que herumlaufen, é alguma coisa como: andar
116 errantemente- ou sem uma direção exata- (---) então:
117 herumgesprochen pode ser alguma coisa falada sem
118 motivo: (---) ou sem: (---) uhm(---) uma devida
119 organização: (-) algo do gênero; (2.0) e a última
120 palavra mitkriegen? (---) que: é claramente montar
121 uma lutar junt=ao lado de outra pessoa ou: em grupo-
122 (2.0) como lutar né junto mit- (-) mitkriegen- (---)
123 simples;

PARTICIPANTE 15:

*Feminino - 29 anos - nascido em Jaboticabal, SP, Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 23.09.2009, às 17h15min

Duração da gravação: 10min11s

Transcrição

1 VL pronto. (--) agora está gravando, eu deixo- (.) o
2 microfone assim- direcionado pra você? (.) você fica
3 à vontade.
4 P tá bom. hm- (12.0) ((flüstert)) (5.0) ((flüstert))
5 (10.0) abschirmung? (2.0) acho que: (3.0) alguma coisa
6 relacionada com ausência; (4.0) ah::m- (1.0) auf (.)
7 ge (.) fordert? (5.0) me lembra? (.) alguma coisa
8 relacionada com: (3.0) forget. ((lacht)) (12.0) ((atmet
9 ein)) (3.0) Bestimmungen- (4.0) é; (2.0) acho que a
10 primeira palavra né que me vem na cabeça é:, alguma
11 coisa (.) relacionada a melhor; de alguma coisa né mas
12 isso eu puxei lá do inglês; o best; né, (2.0) ((atmet
13 ein)) (3.0) entes(.)sprechende. (2.0) o sprechen?
14 (1.0)eu acho que eu s: (.) q=que eu me lembro dessa
15 palavra. acho que é falar, (3.0) <ausatmend<ai ai->>
16 (.) agora o significado- (20.0) será que é alguma
17 comunicação? (9.0) freisch: (.) prechen? (--) tung,
18 (6.0) ((flüstert)) (20.0) ((atmet aus)) (6.0)
19 ((flüstert)) (---) uma comunicação inicial? (2.0)
20 ((flüstert)) (12.0) ((flüstert)) (12.0) ((atmet aus))
21 (18.0) ((atmet aus)) (5.0) não faço a mínima ideia
22 dessa palavra; ((lächelt)) (2.0) herz.sch=schritt (.)
23 machen. (6.0) ((flüstert)) (6.0) essa palavra-
24 ((atmet ein)) (---) hin (.) weis? (2.0) schilden
25 kilden? (2.0) kilder? (3.0) weisen- (.) não é estranho
26 pra mim, ((lächelt)) (16.0) <ausatmend<hummm;>> (5.0)
27 uma palavra relacionada (---) me lembra um pouco=co
28 criança; (.) pelo fato do (3.0) child; (--) não child
29 é: (10.0) pode ser alguma coisa relacionada com
30 criança. (6.0) ((flüstert)) (5.0) hor=horgerät=geröt-
31 (6.0) de organizaçã=organizar? (5.0) ((flüstert))
32 (3.0) ((flüstert)) (3.0) ((flüstert)) (3.0) verfuget;;
33 (9.0) ((flüstert)) (6.0) verfuget (2.0) <ausatmend<ai->>
34 (4.0) ((flüstert)) (2.0) (rever?) (2.0) ((flüstert))
35 (2.0) zeit.gebundene- (---) <flüsternd<zeitge>> (3.0)
36 <flüsternd<gebunden>> (3.0) ((flüstert)) (3.0)
37 ((flüstert)) (6.0) ((atmet ein)) (10.0) não faço a
38 mínima ideia da última palavra; (25.0) ((atmet ein))
39 a primeira palavra que eu disse que eu não. (--) não
40 fazia ideia; que é. (--) herzt (---) herzts (--) ai;

41 (.) schrittmacher, (---) me lembra alguma coisa
42 relacionada com o verbo fazer; (9.0) (ora)
43 zeitgebunden::, (14.0) não sei; (--) não faço ideia,
44 (11.0)
45 VL Então; (.) [Milene; ((lächelt))]
46 P [[(lächelt)]] Era assim [que era pra fazer?]
47 VL [É isso mesmo,](.) é isso mesmo, (---) você acha (.)
48 difícil por serem palavras soltas;
49 P Sim.
50 VL Hm=hum,
51 P Sim isso mesmo; (---) é que nossa não dá nem [pra-]

PARTICIPANTE 16:

*Feminino - 21 anos - nascido em Santa Cruz do Tenerife,
Espanha

Local da gravação: sala de aula silenciosa no Centro de
Línguas da Universidade Philipps em Marburg

Início da gravação: 18.12.2009, às 14h

Duração da gravação: 48min49s

Transcrição

1 N <<liest die wörter>> (114.0) a ver. <<hüstelt>> (2.0)
2 hmm- (---) dienen der sache? (---) ahm quando la lei
3 pela primera vez no tenía: ni idea de que significava-
4 no: (--) sache sí? (-) pero la expresión no=no lo (vi
5 esse dicho?)? (--) pero ahora leyendo el texto supongo-
6 (---) que dienen' (-) tiene que ver con dienst' (--)
7 que es el verbo' (---) y:: (--) infiero que: bueno
8 que:: como habla de las mujeres pues que (--) como que
9 las mujeres ganaran- (---) el juego' (--) o:: sea una
10 expresión- (2.0) para explica:r (---) eso que las
11 mujeres son:- (--) en el trabajo pues tienen éxito' (--)
12 y son trabajadoras' (---) también el teamfähig pues (--)
13) también me=me ayuda un poco pues parece que es algo
14 positivo sobre las mujeres; (--) en (-) el puesto de
15 trabajo. (---) y eses son mas pues que seria una
16 expresión; que todavia significa eso; que (-) no
17 tampoco podemos mirar palabra por palabra al
18 significado' (---) ehm: (--) para deduzir el=el
19 significado de la expresión' pero así en conjunto' (-)
20 en contexto' (--) pues seria eso tener éxito' y: (--) y
21 hacer el trabajo bien hecho. (2.0) después- (---) hmm:
22 (2.0) <<atmet ein>> (2.0) a ver. (2.0) bord' (-) no
23 tengo ni idea de que significa; no sé si es el nombre
24 de una: (--) de outra: (-) agencia' de outra (---)
25 empresa? (2.0) o:: o que- (-) o si es un nombre um
26 sustantivo (--) alemán; (---) porque no es=que no puedo
27 sacarle ningun sitio que significa? (---) y por el
28 contexto' por la frase' (--) la pregunta' (2.0) n:: no
29 sé si quiere decir' (--) si es el nombre de una
30 empresa? (---) que el último hombre. (---) eh:m (3.0)
31 se fué; (-) de: bord' (--) la otra empresa' (--) a msc.
32 (---) o sea como si se hubice trasladado de trabajo'
33 hubice cambiado de trabajo' (---) hizo lo que puedo
34 inferir; (?) que puedo inferir. (3.0) hm si. (2.0)
35 <<flüstert>> (6.0) hmm. (2.0) <<flüsternd>vale> (2.0)
36 <<flüstert>> (7.0) ja- (-) unterdrucken? (---) ahm creo
37 que: (-) es pesado negativo? (-) totalmente negativo?
38 (---) hmm:: (2.0) que por eso: es la razón por la
39 cuestión de la mujer en la (caminada?) de trabajo? (---
40) y no sé si es deprecia:r' o:: (-) pero algo negativo;

41 (--) ahm drucken? (-) lo conozco porque eh audrucken´
42 (---) por ejemplo´ (2.0) expresa:r (--) y: (al ser?) um
43 unter? (---) normalmente un unter es un- (--) prefijo-
44 qu (---) hm: bueno que siempre posa más negativo que
45 positivo. (--) normalmente se queda un significado- (-
46 -) enredato con el verbo? (2.0) que precede pues; es
47 más negativo que p=positivo´ (-) y yo por contestar em
48 la frase diria que este hombre fuere tentado de:- (--
49)ha intentado hacer algo negativo a los- (--) a los
50 colegas. (---) y:: (--) incluso ahí es pues como dice
51 que no impien=lo que no entendia lo dejaba en el cajón´
52 (---) lo:=lo hacía desaparecer´ (--) pues supongo que
53 el verbo este pues (-) es algo negativo (-) que hizo;
54 (---) y schublade lo: (--) ya conocía la palabra? (---)
55 <<atmet ein>> ah- (2.0) <<flüstert>> (2.0) e:l=el
56 próximo verbo? eingestellt? (--) aahmm (-) es mm
57 contratar? (--) y: bueno- (--) el verbo lo c=conocía
58 stellen? (-) de poner´ de colocar´ (-) y ahora por el
59 contexto pue:s (---) veo claro que a ve:r (-) que tiene
60 que ser pues el significado de contrata:r- de coje:r-
61 de: (---) sea; de. (---) sí´ (--) de: (---) sí; d=de
62 contratar vaya; (---) e:: mujeres; de contratar
63 mujeres. (---) es una no; (-) es un participio´ (--)
64 porque está em perfecto la frase? (2.0) en perfecto. (-
65 -) y: sí. <<lächelt>> (4.0) uhhh; (3.0) <<flüstert>>
66 (4.0) <<hüstelt>> (2.0) la sig=el siguiente: (--)
67 adjetivo? (---) ausgeprägte? (--) que también supongo
68 que viene de un verbo´ (-) y es un:: um participio? (--
69 -) <<atmet ein>> la frase en si no la= o sea no
70 entiendo (-) el significado de cada palabra ni de este
71 adjetivo? (---) ausgeprägte? ni (-) de (-) streben? (--
72 -) macht´ deduzco que significa- e (--) que es el
73 nombre de machen? (---) y (---) creo intuio´ que quiere
74 decir que las mujeres- (-) no demuestran: (--) o no se
75 hacen nota:r´ (-) o no: (--) o sea no se:: <<knallt die
76 zunge>> (---) a=al grupos des hombres´ pues quando al
77 final los quieren que toda la gente los vea- que toda
78 la gente- (---) pues: (--) si los:- (---) hmm (-) los:
79 hm: los am=les=les den el su aprecio´y: (---) y:
80 sup=que las mujeres no lo hacen porque están haciendo
81 el trabajo? (3.0) sin´ (---) sin mostrar por se estar
82 soberbia;- o no sé- yo no sé como decirlo. (--) y este
83 ausgeprägte- pues supongo que es um adjetivo para
84 decir- (--) pues para describir el comportamiento pues
85 de los hombres´ (2.0) de esta opulencia´o:: (---) ah.
86 (5.0) ehm la siguiente´dienstleistungsunternehmen? (-)
87 ehm nunca la habia visto la palabra: (-) junta? (--)
88 pero como ha dicho antes la podría: (--) destroz ar em
89 tres´ (---) y:: (-) unternehmen puedes hablar de
90 compañías´ de empresas´ (-) leistung emprendimiento y
91 dienst (-) servicio. (-) pues- (-) pues- compañías- (-)

92 que se dedican al rendimiento de servicio:: (2.0) o::
93 algo así; y ahora bueno en el contexto puede ser que
94 si=que si refira a com=a compañías- a empresas' (--) y
95 que supuesto un tipo específico; entonces que: ya que
96 eso de:: (---) que se encargan de: (---) de (realizar?)
97 el rendimiento de::- de servicio. (3.0) <<hüstelt>>
98 (2.0) <<flüstert>> (12.0) besetzung? (-) no es=no lo
99 tengo muy claro. (2.0) das <<flüstert>> (5.0) hmm-
100 (3.0) <<flüsternd>besetzt> ocupación- (-) puede ser de
101 besetzt- (---) besetzt; (--) creo que es cuando algo
102 está ocupado? (2.0) y p=puede ser obligaciones; (--)
103 responsabilidades; (--) que: (hemos hablado?) del
104 tipo:- deste tipo de: empresas'- (--) y las qualidades
105 que tiene que tener' (2.0) para dar el mejor servicio-
106 (---) y habla de alg- (-) gegenwärtig' (--) creo que es
107 actual' (--) y (?) esos son- (---) hmm está hablando
108 pues de la resp=las obligaciones que tienen este tipo
109 de empresas' o:: (2.0) o: responsabilidades' o: (-) sus
110 ocupaciones; de que: (-) sí. (--) que tienen que hacer.
111 (2.0) y: los (llamarían?) de besetzt; (3.0)
112 <<flüstert>> hmm' (---) um=umsätze? (-) ahora que lo
113 veo en contexto creo que significa' (---) hmm- (?) no;
114 (2.0) a:: el=los resultados. (---) el:: (---) tiene
115 otra palabra en español; tiene una palabra sí mas (---)
116 del campo? de:: (--) de la colonia? (---) pero bueno;
117 es=son los resultados después de un año? (---) pues; los
118 resultados. (3.0) umsatz y umsätze: el plural; (2.0)
119 sí. (--) y eso si (?) por contexto sí. (--) me acordar
120 ahora. (3.0) <<flüstert>> (4.0) hm. (3.0) unterschätzt?
121 (-) hmm. (-) es outra palabra que nunca ha visto? (--)
122 pero (-) diría? igual (-) o sea- (---) más o menos como
123 (-) unterdrücken. (---) que:: como (estában a?) las
124 mujeres en puestos de trabajo- que: hay (-) empresas
125 que normalmente- o: que (?) no acostumbran a contratar
126 mujeres- (---) pues- (-) eso que están desprotegidas'
127 (---) algo negativo por el unter? (2.0) hm o sea
128 desprotegida': (-) o les: (--) ye=no son; (--)
129 r:respetada:s' (-) no=no tienen pues tanta: (--) o sea
130 tanta importância para los hombres. algo negativo
131 también. Pero: bién bién el significado no le pudo
132 sacar. (9.0) hm: (9.0) <<flüstert>> (3.0) hm; (7.0)
133 <<flüsternd>vale> (2.0) härte und vermit=vermittlung;
134 (---) vermittlung: de mittel:? (---) algo
135 quizás' vermittlung' por mittel- (2.0) hm: (--) sí. (-)
136 en:: (3.0) algo de hmm: (---) una conexión pero: (--)
137 enlace o:: (---) härte suena como más; algo: separado?
138 bueno; más (-) hart. <<klopft auf dem tisch>> <<lacht>>
139 y vermitteln pues más de conciliación o mejor; más de
140 conciliación. (---) más de conexión' de relación' (---)
141 sí; y un poco puede ser entre härte y hacer la
142 separación en mittel' (-) yo diría que podría

143 significar eso. (4.0) hm. (3.0)
144 <<flüsternd>geserkschaft> (2.0) hm. gewel=hm:: (-)
145 gewerkschaft- (---) schaft? (-) ok? (-) schaft sé que
146 es un sustantivo; (--) bueno porque está en mayúscula y
147 por el schaft? (-) y schaft normalmente son grupos? (---)
148) mannschaft- (-) por ejemplo? (2.0) a:m (-)
149 gesellschaft- hm (--) y esto a ver por el contexto de
150 la frase. (---) que supongo que está hablando (-) de
151 una organización o algo; la organización del trabajo
152 puede ser; por el werk; (2.0) y:mm y eso schaft que es
153 un grupo? (---) un grupo de personas- y yo creo que sea
154 su organización. (---) pues de:: (---) m suíza? (2.0)
155 que: se encarga de posición de los trabajadores. (---)
156 porque además como está=está hablando de trabajadores-
157 de lo que ganan y todo pues (-) tiene que ser la (---)
158 los responsables de: (---) de los salarios de los
159 trabajadores de: (-) las empresas etcétera. (3.0)
160 <<flüstert>> hm- (3.0) <<flüstert>> (7.0)
161 flutuaktionsrate? (---) ok rate? (---) por el inglés?
162 rate? (2.0) e: y flutuaktion? (2.0) en la=en español
163 tenemos flu <<lacht>> flutuación; (-) que no sé=no
164 estoy segura que es lo mismo no? pero la flutuación es
165 cambios' (---) y pues podría ser eso; que (---) no hay
166 cambios' (-) o sea es una- (---) una: (---) hm rate-
167 (---) un:: (---) un numero unos resultados- unas medias-
168 sin muchos cambios; (-) que no hay muchos cambios en el
169 mercado. (-) en el mercado laboral; (2.0) flutuaktion;
170 sí; tiene que ser eso. (-) flutuak=aktion es (?) como
171 flutuación. em español; porque además términos estos
172 pues que vienen no sé=no sé si vienen de latin o que-
173 los grupos; (-) tienen=tienen la mismas- la misma raiz-
174 (---) y:: y además (habían dicho?) eso pues que ochenta
175 por ciento de las mujeres vuelve? (---) quando puede ser
176 eso que no hay mucha=que no es mu- (-) pasar de estable
177 es mercado es bastante estable; (6.0) am; vale;
178 <<flüstert>> (6.0) hm; (---) e: y supongo? (4.0)
179 supongo que no está hablando de to=o sea todo es sobre
180 el embarazo; sobre (?) que tener hijos; no sé si es
181 schwanger o que- (---) y no es' (-) claro; (-) hablan
182 de quando después supongo del embarazo pues vuelven? (---)
183 y habla con einsteigen? (2.0) pues es a la vuelta
184 al trabajo- (2.0) pues quantas horas' (2.0) quieren
185 como continuar o (---) steigen? yo sé que steigen o es
186 subir::- (2.0) y einsteigen pues puede ser pues; (-) no
187 en sentido- (---) en sentido físico pero: (2.0) en el
188 sentido (---) en un sentido pues más: (2.0) más
189 figurado; (---) pues cuenta (?) continuar con el
190 trabajo' o (---) o se remonta' como remontar el trabajo'
191 volver al trabajo' (---) einsteigen. (2.0) hm' (7.0)
192 hm; (6.0) vale. (2.0) grundsätzlich grundsätzlich' (---)
193 hm (-) conozco la palabra grund? (-) que es razón'

194 motivo? (---) y: c=es un adverbio- por el lich- (---) y
195 yo diría eso que tiene que ver pues com razón' (--) com
196 motivo talvez (--) por un: motivos? o:: (---) algo así
197 o sea un advérbio pues que- (-) para expresar que esta
198 persona pues tiene motivos para hacer eso; (---) que:
199 que tiene razones. (5.0) y:: bueno (-) por lo que ponen
200 también después entscheidend ist- (--) <<knalt die
201 zunge>> hmm sobre que ellos también pues nos Dan
202 rendimiento: y:: equipo:: (-) que forman um equipo:
203 esto puede ser pues supongo son las razones por las que
204 él (-) también contrata hombres; (5.0) hm? (---)
205 <<flüstert>> herungesprochen. (--) herungesprochen?
206 (2.0) hmm- (2.0) que herum es el prefijo? (---) y
207 gesprochen es sprechen? (2.0) hmm' (---) (?) como a
208 decidirse o algo; porque habla de- (-) la política de
209 personal' de: recursos humanos' (2.0) o:: decidirse
210 o::: determinar:- (---) que ha determinado pues que (--
211) no haya más hombres del diez por ciento o algo así;
212 (--) se ha:: (--) se há postulado se ha:: (-) se (6.0)
213 <<flüstert>> (---) hmm' (4.0) el mitkriegen? kriegen?
214 sig=creo que significa' pues es una palabra que
215 significa mucho. (-) pero yo no (había dicho?) porque
216 yo no sabía (?) el significado y creo que por
217 contextos' (-) quando habla la gente creo que es com
218 (--) äh: (-) conseguir' (2.0) (?) mitkriegen? (2.0) creo
219 que no es=con el mit supongo que a veces una cosa que
220 queria conseguir? (---) queria conseguir y pues (--) no
221 sé- (---) con el equipo' o: en (--) hm. (---) no sé. o
222 sea no sé bien si hay diferencia con el kriegen? (---)
223 pero:: (---) sí pero bueno (---) le=tiene relación pues
224 con el arbeitsplatz' y: (-) los=con los colegas äh=äh-
225 <<lächelt>>
226 VL hm=hm? muito bem- isso mesmo; <<lacht>> muito
227 obrigada;
228 (---) você tá cansada?
229 N no:- está bien.
230 VL não? <<lacht>> é isso mesmo. é isso mesmo que eu
231 queria que você fizesse. hm=hm? hm=hm? y=y o segundo
232 texto'
233 N hm.
234 VL o último. (--) né? é:: le n:não tem palavras
235 sublinhadas. (---) este texto eu peço que você; leia'
236 (---) e quando encontrar palavras que você não
237 conhece' (-) que você faça a mesma coisa que fez aqui;
238 (--) tente descobrir;
239 N vale.
240 VL fale sobre o que você acha que poderia ser.
241 N vale.
242 VL tá bom?
243 N to=todas las que no intienda;
244 VL isso.

245 N uh? uh::;(2.0) hablo leo em voz alta (?);
246 VL pode ser; (-) [pode ser]; se ajuda você? hm=hm?
247 N [vale;] <<flüstert>> hm: (?)
248 VL pode ler uma vez em si[lêncio]´
249 N [sí:]
250 VL você prefere?
251 N porque es mejor.
252 VL é:´
253 N en el otro puedo hablar mejor; <<lächelt>> <<liest
254 leise>> (175.0) <<hustet>> (2.0) a ver; (-) hmm ja
255 brockenhäuser? (---) de (-) brocken´ bueno porque define
256 (--) después en el texto se define a ver este: tipo de
257 casas´ (-) pero (---) supongo que es una palabra que:
258 tiene que ver con: (-) con l=con la: con la actividade
259 que se: que se re: que se realiza ahí- (-) porque además
260 como dice haus? (-) supongo que no es sólo el nombre sino
261 que se refiro pues a algo de:´ de este tipo de (-) de::
262 comercios; (2.0) y de mercados; (---) vale. (--) ahm:
263 (2.0) trodelmarkt? (-) tampoco no intiendo´ (---) puede
264 ser (?) (--) ahm: (2.0) un intercambio. mercado de
265 intercambio o: un troquel quizás; o sea en español
266 hablamos de troquel troquel me parece que era? trueque.
267 trueque. (-) y t=trueque significava cambio; (2.0) y::
268 puede ser eso pues que se habla de un mercado donde se
269 intercambian cosas´ (--) trodel. (---) pero no: (-) no
270 estoy muy segura pero esto podría ser; (3.0) <<flüstert>>
271 verwunderung tampoco este (-) también (-) es una palabra
272 que he visto? (---) y::m (---) pero que no: (-) no estoy
273 segura de que significa? (--) blicken? (-) creo que: (-)
274 es que: <<flüsternd>auf die menschen in den> (---)
275 blicken no sé si es (-) como parpadear o- (2.0) no esto
276 segura; (3.0) <<flüstert>> sí; puede ser parpadea:r´ y el
277 verwunderung lo que quiere decir es que- hmm: (---) con=n
278 wunder wunderbar:- (--) hm: (-) pues algo que es
279 maravilloso; (entonces yo creo?) que pues que la gente de
280 los otros países pues se queda como fascinado;
281 maravillado; (-) y esto es lo que significa mit
282 verwunderung blicken. (--) que: les llama la atención´
283 que:: les queda sorpresa´ y:: asombro etcétera. (2.0) hm;
284 (9.0) am: (3.0) eher? (--) sé que es una palabra que sale
285 mucho´ que es una palabra así: (-) una coletilla´ (-)
286 pero tampoco sé (?) el que significa´ creo que son de
287 esas palabras que no tiénes un (?) significado- (--) así
288 importante? (---) pero que bueno; que son (palabras
289 tales?) que cuestan quando aprendes´ una lengua nueva´
290 pues (-) cuesta (?) (6.0) hmm- (-) nippes; es la primera
291 vez que la veo? (-) pero me imagino que es como dinge. (-
292) porque habla de´(---) que son: (-) cosas´ (---) de los
293 (--) hm: drei jahrzehn´ (-) de las últimas´(--) três
294 décadas; (---) (que el lo qual?) nippes creo que quiere
295 decir eso; como dinge: cosas; (---) etcétera. (7.0) ahm:

296 funfzigern? (3.0) es la primera vez que la veo- pero me
297 imagino que' <<flüsternd>aus den fünfzigern> cincuenta-
298 de los años cincuenta; me imagino que habla; que es o- (-
299 -) o sea tiene que ver con algo de años época etcétera;
300 (---) huviese dicho otro siglo pero jahrzenten yo creo
301 que son décadas' (-) o sea (-) esas (?) tres décadas como
302 (?) funfzigern es los años cincuenta o algo así- (---)
303 por: relación con la hora' con la época (?) pues (-) se
304 trata de eso- de los (-) años cincuenta; (7.0)
305 <<flüstert>> (6.0) hm (3.0)<<flüstert>> ah
306 kostbar'=kostbarkeiten? (--) o sea kostbar? (---) que no
307 (-) se puede- (2.0) porque el bar es el: (-) es un
308 sufijo? (2.0) que significa posible? able? posible de (--
309) kosten; (-) de que cueste. (---) es que yo ha creído a
310 pesar que kostbar era que no custaba. (---) pero creo que
311 no. que el bar significa able por lo qual aún es posible
312 que cueste. (--) o: (-) que tenga precio; que tenga
313 coste; que tenga valor; (---) (?) valioso:-
314 valuable=valuable? (2.0) keiten? es un nombre ahora sí.
315 como es un nombre? y por los ejemplos que puenem después
316 de: (-) porcelana:- (---) ähmm (---) vidrio cristal: y: y
317 plata- creo que son cosas que cuestan dinero; que son
318 valiosas. (--) que se (?) cosas que (-) que se veen
319 realmente pues (-) tienen (---) valor. (5.0) no sé;
320 <<lacht>> o algo así. <<flüsternd>kostbarkeiten> (---)
321 sí. (2.0) creo además es eso que no sé; (?) (2.0) es que
322 no sé; (--) uh porque claro el vase=vase (?) también
323 tiene valor' (---) son nippes; (---) no sé; no estoy muy
324 segura; (-) yo diria que son cosas la primera (?) que si
325 pues que es porcelana; sí. (-) yo diria que son cosas com
326 valor. (-) valiosas. (6.0) besitzer' es una palabra que
327 (-) oigo bastante- pero no estaba segura' pero creo que
328 es dueño' ah: por contexto totalmente' (-) creo que es
329 dueño' uno dueño' (7.0) hmm. (3.0) <<flüstert>> (2.0) am
330 stammen? (---) supongo que venga de Stamm' que es la
331 raíz' con lo qual vienen de' proceden de- (2.0)
332 wohnungsauflösung=lösung' puede ser wohnung está claro
333 piso? a=auflösung puede ser' (---) lösung es solución' (-
334 --) auf a veces es fuera? (---) puede ser hmmm <<knallt
335 die zunge>> mudanzas; o: sí algo mudanzas; de pisos; o::
336 (-) o:: (-) un piso que se quiera (?) porque álgu: (-) há
337 muerto o algo entonces pues es quando (--) todas esas
338 cosas pues se llevan al=al mercado;

PARTICIPANTE 17:

*Feminino - 26 anos - nascido em Valparaíso, Chile

Local da gravação: sala de aula silenciosa no Centro de

Línguas da Universidade Philipps em Marburg

Início da gravação: 29.01.2010, às 13h25min

Duração da gravação: 06min37s

Transcrição

1 VL so´jetzt geht´s los; (-) kannst ruhig von=äh über jedes
2 wort sprechen.
3 P ok. (-) dienen der sache? (2.0) weiß nich´(-) was das
4 bedeutet´ (-) aber ich denke dass=also ich kenne ah der
5 und sache; (-) aber dienen kenne ich nicht´ ich denke
6 dass uh::: das bedeutet das (--) der sache´ zu (-)
7 einem person (--) gehören; (-) zum beispiel: sind
8 diese sein=d:d:dieses (---) zum beispiel (---)uhm (--)
9 konnte icht fragen- (---) ist diese´ (schreifte?)´ uhm
10 (--) ist diese (2.0) sache´ (---) von dir? (---) ich
11 glaub dass e:s hat etwas zu tun mit das; <<atmet ein>>
12 ging von bord
13 VL tu puedes hablar en español si quieres también
14 P ah ok bien; ahm; que pienso que la primera: ahm (-) que
15 la primera frase tiene que ver con: ah::m (--) con:
16 pertenencia. (--) ahm (-) ging von´ bord´ äh ich kenne
17 ging und von und bord´ also die drei worte die hier
18 stellen´ aber´ (2.0) zwar; ich habe keine ahnung was (-
19) sie zusammen heißen- (--) äh ging von bord- also
20 bord´ kann man auf spanisch denken dass bord- (---)
21 bedeutet borda:? o borde:? (---) ah (-) ah (-) com
22 tiene que ver con locación´ con lugar´ borde´ no sé.
23 <<atmet auf>> (---) ah- (3.0) que puede- (---) quizás
24 tiene que ver con caerse de un barco? (---) no sé. (-)
25 ahm (-) unterdrucken? (-) ahm:: (--) a (-) eso
26 significa em alemán: (-) ahm: (--)
27 <<flüsternd>unterdrucken>. (---) ah creo que signif=ah
28 no; das is untersuchung´ (---) ahm- (--) <<atmet ein>>
29 drucken es (-) presión´ en al=en español- (---) y (-)
30 des (-) pues un(-) ter (-) es (--) abajo´ äh ah claro;
31 bajo presión. (-) unterdrucken; (--) ahm (-) después
32 schublade´=schublade:: das weiß ich was das heißt- zum
33 beispiel in ein (--) ahm in ein kommode gibt es
34 schublade; (--) ah eingestellt? (--) ahm: (-) von dem
35 bus?(-) ja? (2.0) ausgesprächte; ich hab keine ahnung
36 was das heißt- <<atmet ein>> ahm: vielleicht das hat
37 etwas zu tun mit sprache? (-) weil gesprächte´ (--)
38 vielleicht. dienleistungs (-) unternehmen´ (-) hm:: (-)
39 dienst- (-) leistungs- (3.0) dienst- (--) es (-) una
40 tarea? (2.0) una labor´ leistungs?unternehmen- (-) yo
41 sabía esa palabra pero ahora no me acuerdo; (2.0)

42 besetzung:? (--) uhm:: besetzung ist ein: ein:: una
43 reunión? (--) umsatz- umsätze´ uhm: (-) das ist uhm: (-
44 --) una traducción? (--) uhm (--) unterschätzt´ ich
45 hab keine ahnung das das heißt- unterschätzt- (---)
46 unter:´nochmal wie unterdrucken´ ist (-) abajo und
47 tschätzt? (-) no sé que significa- (2.0) ah (-)
48 tschätzt´no no- (---) ähm vermittlung? (4.0) no sé. (--
49) vermittlung- (2.0) ich hab keine ahnung was es
50 bedeutet- (---) geserkschaft? (2.0) auch nicht´ (-)
51 keine ahnung was das heißt? (2.0)
52 <<flüsternd>gewerkschaft> keine ahnung; habe ich nie
53 gehört- <<lächelt>> (---) flutua=flutuaktionsra:te? ist
54 eine wort das ich kenne von:(---) ahm: (---) finanz? (-
55 -) flutuaktion- uhm: c=conozco la palabra flutuar´ (--)
56 en=en español´ (---) uhm: (2.0) pero: (---) n:=es=son
57 palabras específicas de la economía´ y no sé que
58 significa fluctuar en español tampoco;<<lächelt>> (-)
59 pero: ah=ah=son=parece que es una palabra que viene de
60 la economía´ (-) p=t=término económico. (-) einsteigen?
61 (3.0) uh=uh=einsteigen vom bus? (-) grundsätzlich? Uh
62 (-) das is:: (-) uhm: (---) uhm: (2.0) uf=äh: es kommt
63 von grunden? (-) wenn=wenn man ein grund hat´ dann man
64 hat ein=ein (-) ah (--) una <<lächelnd>razón>´ (---)
65 entonces esto significa en español: (-) uhm: (2.0) uhm
66 (---) que viene de la: de la <<lächelnd>razón>; (-) no
67 sé como traducirlo- (---) ah:m (2.0) herungesprochen
68 (--) uh=ich weiß nicht was das heißt´ (-) aber
69 gesprochen is:t m::=h=verhan=vergangenheit von
70 sprechen? (--) und herum: (-) m (---) keine ahnung-
71 habe ich gehört´ aber: ich erinnere mich nicht was das
72 heißt´ und mitkriegen? (--) uhm (-) mit etwas´ äh=ähm:
73 m=mit etwas´ (-) a=ein (--) äh=c=es lograr algo con=a
74 través de un=otra cosa; con algo´ (--) con=con um
75 objeto lograr un=una=u:un: (-) un objetivo; mitkriegen
76 con algo; (3.0)
77 VL hmm?

PARTICIPANTE 18:

*Masculino - 29 anos - nascido em Belo Horizonte, Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 19.12.2010, às 16h

Duração da gravação: 05min04s

Transcrição

1
2 VL pronto; tá gravando Raphael. (-) po=a hora que você
3 quiser pode falar.
4 R tá. (---) <<atmet aus>>
5 VL eu até vou sair da sala (-) porque daí eu não posso
6 ficar conversando com você.
7 R umhu-
8 VL deixa você bem à vontade. (-) tá bom?
9 R tá bom. (12.0) <<atmet aus>> (23.0) a:: (-)
10 abschirmung (-) não tenho uma idéia clara (-) do
11 que seja (-) ahm (-) aufgefördert (-)
12 aufgefördert- (-) é um verbo (-) auffordern (-) eu
13 acredito (-) mas eu não sei o que que significa- (---
14) é: bestimmungen? (-) é:m (-) eu procurei o (-) o
15 radical dela' bestimmung? (---) pode ser o verbo
16 bestimmt? (-) bestimmten? (-) que é: (-) determinar?
17 (-) ou concordar? (---) ah (-) ah: entsprechende /--
18 eu procuro o que é: (-) qual o radical' sprechen? (-) é
19 entsprechen (-) em (-) conversar- ou (-) dialogar: a
20 respeito de alguma coisa- acredito que seja isso; (2.0)
21 hmm (-) freisprechen: sprecheneinrichtung- (---) émm:
22 (2.0) deve ser alguma afirmação: (-) von direção=sem
23 direção' né' uma fala livre' (2.0) herzschrift (--)
24 herzschriftmachen? (--) deve ser escrever ou fazer uma
25 escrita com (--) com sentimento- com o coração' ou
26 então não sei- né- são várias=são três palavras juntos'
27 (---) um substantivo herzschrift- (-) que é escrita? (-
28 -) e machen? (--) que talvez seja de um verbo machen?
29 (2.0) é:: é hinweisschilder? (-) eu sei o que é
30 hinweis? (--) que é aviso' (---) schilder: eu não tenho
31 uma idéia' mas talvez dentro de um contexto eu
32 entenderia' (2.0) o que seria? (-) hörgerät? (---) ah-
33 talvez um aparelho de auditivo' (-) de audição' (---)
34 de hören- e gerät é um aparelho. (---) verfügt. (-)
35 talvez seja verfügen. (2.0) uhm (4.0) não sei do que
36 que é? (2.0) é:m (3.0) zeitge (-) bundene- (---)
37 zeitgebundene- (2.0) zeit' (---) <<flüsternd>tempo>
38 (2.0) <<flüsternd>gebundene-> (7.0) ah: não tenho
39 idéia; bund? (--) talvez- (--) mas aí já é outra coisa;
40 (4.0) ah (10.0) <<atmet ein>> verfügt' (--) verbo
41 verfügen verfügen (3.0) não sei. (4.0) é eu acho que é
42 isso- nessa primeira (-) conjunto de palavras aqui eu

43 acho que é isso. (31.0) se bem que schritt pode ser
44 passo- herzschriftmachen (---) herzschriftmachen- (---)
45 schritt passo herz coração? macher: (-) fazer fazer
46 passo coração' nossa- (8.0) karim eu acho que eu não
47 tenho mais idéia do que- (3.0) é a karim que ta aí? (-)
48 é a karim?
49 VL você já falou todas?
50 R eu já-
51 VL então tudo bem.

PARTICIPANTE 19:

*Feminino - 29 anos - nascido em Warrenton, Virginia, Estados Unidos

Local da gravação: sala de aula silenciosa no Centro de Línguas da Universidade Philipps em Marburg

Início da gravação: 14.12.2010, às 10h30min

Duração da gravação: 07min16s

Transcrição

1 VL ok; (-)so' it is recording' (--) and- you can take (--)
2 ah: (-) as long as you want' (--) right? (--) please
3 talk about each one' (-) all the words you've=you've
4 marked'
5 T ok.
6 VL mhm' (-) and ah: (-) meanwhile I'm going downstairs to
7 talk to the secretary- i'll be right back' but then
8 i'll sit elsewhere because i should not talk to you
9 while you're doing that;
10 T ok; all right;
11 VL <<lächelt>> ok' ok [i'll be right back;]
12 T [i see you then.] (6.0) so; (---) my: first word i:s
13 vernarbtes? (--) and i chose this word because i
14 haven't seen it; (-) uh::m (--) in this c=in this form
15 before' (-) I (?) the word narbe' (--) which means- (-)
16 mmh (---)which means scar' of some sort- (--) uhhh (-)
17 so here i=i think that this could be (--) uhm (-) an
18 adjective' (--) vernarbtes' (---) uhm (-) it's got
19 (---) a neutral ending- the tes or des i suppose i
20 should say' (---) and the:: prefix ver' which usually
21 carries this sort of negative connotation' (---) so
22 something is vernarbtes it's scarred up badly? i'm
23 assuming? (-) uh (--) the next word is pocken' (---)
24 pocken uh appears to be: (2.0) a noun' (-) uh it's got
25 a (-) a capital (-) p' (--) and I ne=i've not seen this
26 word on its own- (-) uh I don't believe before- (---)
27 however i have seen it in combination with the word (-)
28 uh (2.0) <<flüsternd>oh> (-) something with pox'
29 chickenpox' windpocken=windpocken i think it is' (-)
30 uhm (---) so i'm going to guess that this word means
31 pox- of some sort of- (--) perhaps some sort of medical
32 term- (-) or (3.0) uh:(2.0) some infection on the skin?
33 (-) perhaps' (2.0) <<atmet ein>> the next word is
34 elefantenbullen. (2.0) uh::: (-) an interesting word'
35 (--) it ap=ppears to be a compound word' (--) uhhh (---)
36 between elefanten and bullen' (---) uhm (---) i would
37 assume here because i know the word bullen and
38 elefanten- (---) that this is a type of bu:ll? (-)
39 maybe a huge bull' (---) uhm (---) of (-) gigantic
40 proportions' (2.0) the next word is elterlichen; (---)

41 and again ah (-) this- (--) because of this affix or
42 this the=the ending´ (--) appears to be an adjective-
43 (---) uhm (--) elter=elterlichen- (---) it (2.0)
44 <<atmet aus>> (---) this first part elter: even though
45 it doesn't have an n reminds me of the word eltern´ (-)
46 which is parents- (2.0) so i (--) i might say that (-)
47 uh (-) this could be an=an adjective´ (-) for:
48 parental- maybe: elterlichen rats or parental advice or
49 something like this´ (2.0) but i can't really be sure
50 because this missing n- uhm: (-) that is (?)- (3.0) so
51 the next word is s:stierwäscher; (-) and i: (-) p:
52 e:ven=even combining- (-) the two words- (--) uhm: (-)
53 from a compound word point of view doesn't make sense
54 to me- <<lacht>> (--) and perhaps is someone who washes
55 stier´ or bulls´ i:: <<atmet ein und aus>> maybe- maybe
56 this job exists? <<lacht>> uhm (--) but it doesn't can
57 be a noun because there's a capital s´ (2.0) uh: the
58 wäscher? (--) ja: there are women´ the wäscher- do wash
59 clothes´ (-) which is why i think m=i made this
60 connection to: (---) maybe someone who works in a zoo´
61 or- (--) washes this animals; i don't know. (---) so;
62 (---) our next word is bildhaften; (2.0) uhm: and i'm
63 having problems sort of-(2.0) also ok; bildhaft
64 i've=i've heard; and i=i think´ (-) if=if i remember
65 correctly bildhaft (-) ähm: (-) is something that is is
66 (?); uhm: sort of exquisite in its=in its combination-
67 also- (--) as sie sah bildhaft´ as of she looked great´
68 (--) and (-) I think that would be (inappropriate?) of
69 the word´ (---) uhm: (--) but again this affix here:
70 uhm (?) that it is (--) perhaps (-) an adjective- (--)
71 uhm: could be in the dative- (2.0) uh i don't know- you
72 can't really say´ (---) just (?) of this affix? (--)
73 uhm but i think it might mean something that is (---)
74 pretty attractive: or (---) somewhere near perfection
75 in its: (--) uhm (2.0) combination- <<hustet>> so.
76 (---) the last one is:? düsen? <<lacht>> (---) düsen.
77 (--) i know that there's a city in the north of germany
78 called düsen- (---) on the coast- (--) but: uh:: pf:
79 (---) düsen; <<flüsternd>düsen düsen´> (2.0) <<atmet
80 aus>> (5.0) well a capital d´ (--) could be a noun´
81 (2.0) düsen; (3.0) düsen. (4.0) düsen. (---) ff:: (3.0)
82 phonetically it sort of sounds like (-) it could be
83 related to dozen; but i don't think that that's the
84 case- (---) dozen- (---) düsen- (---) hm.(4.0) is there
85 a sort of word in german that means to doze- doze off;
86 to sleep lightly- (2.0) (?) düsen; (-) but i'm not
87 really sure how that's written- (---) uhm it could be
88 involved? (-) ah i'm not really sure- (---) i think of
89 sleep. (---) in a way; i think because of this düsen´
90 dozen´ to doze off- (---) so perhaps it something
91 connected to uhm sleeping´ or=or relaxing: uh:(--) pp::

92 (--) you know- (2.0) yeap' (--) ok. (-) that's it;
93 VL all right;
94 T stop?
95 VL ok;

PARTICIPANTE 20:

*Feminino - 22 anos - nascido em Jí-Paraná, Rondônia, Brasil

Local da gravação: sala silenciosa na residência da pesquisadora em Marburg

Início da gravação: 11.02.2011, às 15h

Duração da gravação: 06min24s

Transcrição

1 VL então; agora ta gravando´
2 V ok-
3 VL pode falar c=c=como você quiser- se quiser fazer
4 pausas- [fique bem à vontade.]
5 V [ok.] (---) mhm. (---) essa primeira palavra´ immerhin.
6 (3.0) me parece familiar claro por causa do: do immer´
7 (3.0) já ouvi também; já conhe=conheço essa palavra
8 mas:: (---) talvez não teria tão bem certeza: (-) do
9 significado. (--) é alguma coisa claro a ver com
10 sempre; mas (2-0) o que seria eu acho que- (-) talvez
11 no contexto eu conseguiria deduzir; o que que é mas´
12 (2.0) sozinha assim? (2.0) não tenho muita certeza.
13 Gleichermaßen? (3.0) deduzo pelo: (-) pela outra
14 palavra que eu conheço que é einigermassen´ (2.0) então:
15 acredito que:: seja o significado que: da mesma medida;
16 alguma coisa assim. (2.0) hm? genascht? (3.0) genascht;
17 (2.0) talvez seja uma palavra que venha de naschen?
18 (---) seja um pretérito de naschen´ (---) também não
19 tenho bem certeza´ mas parece´ (2.0) stopfen; (4.0)
20 stopfen´ (4.0) hm não tenho idéia; não conheço a
21 palavra´ (2.0) vern´ (2.0) vernarbtes- (---) também´
22 (3.0) n:ão tem nada na palavra que me faria lembrar de
23 outra´ (---) ou que pudesse explicar a origem? (3.0)
24 pocken? (2.0) também não´ (---) ansprüchen´ (3.0)
25 conheço a palavra é: deve ser o=o: plural de anspruch´
26 (3.0) que eu conheço também´ (--) herde´ (---) parece
27 que é o plural de herd; (3.0) elefantenbullen? (2.0)
28 elefanten é- (--) é claro o que é- (2.0) mas bullen
29 (2.0) não conseguiria supor o que que significa a
30 palavra- (3.0) elterlichen´ (2.0) alguma coisa a ver
31 com eltern´ (---) eu suponho que seja o=o=o adjetivo´
32 (-) da palavra´ (---) stierwäscher´ (2.0) stier é t (-)
33 touro wäscher- (2.0) alguma coisa com (2.0) com roupa;
34 não sei- (---) waschen wäschen (3.0) bildhaften´ (2.0)
35 posso deduzir alguma coisa que tem a ver com (2.0)
36 quadro´ ou alguma coisa assim- (--) bild´ (2.0)
37 bildhaften- (8.0) não sei. (2.0) geläufig´ (4.0)
38 <<atmet aus>> geläufig´ (4.0) parece ser adjetivo´ (3.0)
39 alguma coisa a ver com laufen´ (6.0) sei lá- corrido
40 alguma coisa assim´ (2.0) aufgesetzt´ (2.0) darf ich
41 aufsetzen´ (6.0) ô ka eu não sei? (2.0) hm(2.0) am

42 pfote´ (---) conheço´ pata´ (---) betätigung? <<atmet
43 aus>> (6.0) betätigung- (2.0) alguma coisa que (-) vem
44 de: (---) tätig´ (4.0) alguma coisa assim; (---) alguma
45 coisa com ocupação- (3.0) <<flüsternd>tätigung> (---)
46 <<flüsternd>tätig> (5.0) stadtwappen´ (-) stadt ist
47 klar´ (-) wappen- (---) não sei? (2.0) zugehen´ (3.0)
48 claro pra mim o que é´ (2.0) ir pra algum lugar´ não
49 sei- (-) düsen´ (6.0) não tenho idéia do que é a
50 palavra- (--) überreden´ (6.0) hm; (--) überreden?
51 (---) conheço a palavra? (8.0) mas o significado ao
52 certo eu não (2.0) não vou saber aqui explicar também?
53 (2.0) ausspruch´ (---) conheço a palavra também´ alguma
54 coisa a ver com=com aussprache´ (4.0) geschöpf´ (2.0)
55 keine ahnung. (4.0) geschöpf- (6.0) eu conheço a
56 palavra erschöpfen. (---) talvez seria alguma coisa
57 parecida- uma=alguma palavra da família(--) erschöpfen-
58 (3.0) mas o resto´ (2.0) pronto;
59 VL uhum?
60 V foi rápido-
61 VL <<lacht>>