

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês

Gabriela Wally Griep

Pelotas, 2021

Gabriela Wally Griep

Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Bernardo Kolling Limberger

Pelotas, 2021.

Gabriela Wally Griep

Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 22/12/2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (Orientador)

Doutor em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Ana Beatriz Areas da Luz Fontes

Doutora em Psicologia pela Universidade do Texas em El Paso.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G848i Griep, Gabriela Wally

Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas
em inglês / Gabriela Wally Griep ; Bernardo Kolling
Limberger, orientador. — Pelotas, 2021.

153 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2021.

1. Pomerano. 2. Acesso lexical. 3. Inglês. 4.
Processamento da leitura. 5. Cognatos. I. Limberger,
Bernardo Kolling, orient. II. Título.

CDD : 469.5

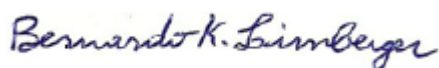
Gabriela Wally Griep

Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 22 de dezembro de 2021

Banca examinadora:



Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Orientador/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Isabella Mozzillo

Membra da Banca

Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Ana Beatriz Areas da Luz Fontes

Membra da Banca

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico este trabalho à minha família, aos meus
amigos, professores e ao povo pomerano.*

Agradecimentos

Aos meus pais, por sempre incentivarem meus estudos e meu sucesso.

À minha irmã, por nunca deixar de me estender a mão e me aconselhar.

Ao meu namorado, por sempre partilhar e ouvir minhas frustrações, ser meu ombro amigo nos momentos difíceis.

Aos meus amigos, por sempre acreditarem em mim e me auxiliarem. Em especial à Nathália por estar presente em todas as fases da minha vida, dividindo os momentos de aflição e os de alegria. À Jaíse, por me mostrar o quão leve e bonita a vida pode ser apesar das dificuldades.

Aos meus amigos e colegas de mestrado e doutorado: Aline, Raphaela, Vinicius, Cássia e Rômulo por compartilharem os desafios desta etapa. E também aos colegas do Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo (LAPLIMM), em especial, à Gisleia pelo apoio no trabalho, e ao Lisandro por ter auxiliado em vários momentos da pesquisa, por sempre ter sido prestativo e atencioso ao resolver conosco os problemas encontrados ao longo do trabalho.

Aos meus professores, que me ensinaram, não só meros conteúdos, mas também a crescer individualmente e profissionalmente.

Ao professor Bernardo, por ter embarcado nessa jornada comigo, por ter me ensinado coisas pelas quais nunca imaginei me apaixonar tanto. E claro, por todo o apoio e incentivo em cada etapa do trabalho.

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e final, Dra. Isabella Mozzillo e Dra. Ana Beatriz Fontes. Além disso, um agradecimento especial ao Dr. Felipe Bilharva pela participação e contribuição na banca de qualificação.

Aos participantes e ao povo pomerano por ajudarem a dar mais visibilidade a essa cultura e língua tão ricas.

E principalmente a Deus, por ter me guiado e me dado forças desde o princípio. Muito obrigada.

Resumo

GRIEP, Gabriela. **Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês**. Orientador: Bernardo Kolling Limberger. 2021. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar o efeito do conhecimento do pomerano no acesso lexical e na aprendizagem da leitura de palavras cognatas em inglês. Assim, se buscou analisar se uma língua minoritária, como o pomerano, pode trazer algum benefício na aprendizagem do inglês, língua majoritária e hegemônica no mundo. Para isso, foram aplicados um questionário de histórico da linguagem (SCHOLL; FINGER; FONTES, 2017) e uma tarefa de decisão lexical em inglês, baseada em Limberger (2018), na qual foram apresentados aos participantes cognatos entre inglês e pomerano, não cognatos e pseudopalavras. A tarefa de decisão lexical foi aplicada antes e depois das atividades de instrução explícita sobre cognatos. Houve, portanto, uma sessão de pré-teste e uma sessão de pós-teste. Foram realizadas três atividades de instrução explícita sobre cognatos: a) “Caixas das Línguas”, baseada em Busch (2013); b) tarefa de reconhecimento de cognatos entre línguas, fundamentada em Spinassé e Käfer (2017) e Broch (2014) e c) leitura de texto em inglês com perguntas de interpretação de acordo com o trabalho de Muilwijk (2014). Os participantes foram adultos com idades entre 20 e 50 anos, com escolaridade mínima de ensino médio completo, com nível de proficiência autoavaliada de A2 e que usassem a língua inglesa no seu cotidiano. Os resultados mostraram um efeito de facilitação do conhecimento do pomerano no inglês no tempo de resposta durante o pré-teste e na acurácia durante o pós-teste da tarefa de decisão lexical. Assim, eles foram mais rápidos na primeira aplicação da tarefa e mais precisos na segunda aplicação. E na comparação entre as duas aplicações da tarefa (pré-teste e pós-teste), houve uma diferença significativa na acurácia e no tempo de resposta dos cognatos, mas não dos não cognatos. Os resultados da instrução explícita também evidenciaram que os participantes puderam se conscientizar sobre as relações lexicais entre o pomerano e o inglês. Além disso, foi possível observar uma facilitação da leitura em inglês na última atividade, a qual possuía vários cognatos com o pomerano. Isso pode ser observado pois a maioria acertou cada uma das questões propostas. Desse modo, a pesquisa pode contribuir para um maior reconhecimento da língua minoritária pomerana, visto que ela pode auxiliar na aprendizagem de uma língua majoritária. Além de servir de amparo para as práticas pedagógicas de professores de Língua Inglesa em comunidades de origem pomerana, ou seja, eles poderão usar o pomerano no ensino do inglês. Por fim, o estudo também reforça o conjunto de estudos sobre o multilinguismo, o acesso lexical e sobre as línguas minoritárias.

Palavras-chave: Pomerano. Inglês. Cognatos. Acesso Lexical. Processamento da leitura.

Abstract

GRIEP, Gabriela. **Pomeranian influences on the reading of cognate words in English**. Advisor: Bernardo Kolling Limberger. 2021. 134f. Dissertation (Masters in Languages) - Program in Language, Center of Languages and Communication, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021

The main objective of the present work was to investigate the effect of knowledge of Pomeranian on lexical access and on the learning of reading cognate words in English. Thus, it was sought to analyze whether a minority language, such as Pomeranian, can bring some benefit in learning English, a majority and hegemonic language in the world. To this end, a language history questionnaire (SCHOLL; FINGER; FONTES, 2017) and an English lexical decision task, based on Limberger (2018), were applied. In the English lexical decision task the participants were presented with cognates between English and Pomeranian, non-cognates, and pseudowords. The lexical decision task was applied before and after the explicit instruction activities on cognates. Therefore, there was one pre-test session and one post-test session. Three explicit instruction activities on cognates were performed: a) "Language Boxes" based on Busch (2013); b) cross-language cognate recognition task based on Spinassé and Käfer (2017) and Broch (2014) and c) reading of an English text with interpretation questions according to the work of Muilwijk (2014). The participants were adults aged between 20 and 50 years, which had at least completed high school, with a self-assessed proficiency level of A2, and that use the English language in their daily lives. The results showed a facilitation effect of Pomeranian's knowledge on English on the response time during the pre-test and on accuracy during the post-test of the lexical decision task. Thus, they were faster in the first application of the task and more accurate in the second application. The results of the explicit instruction also evidenced that the participants were able to become aware of the lexical relationships between Pomeranian and English. Furthermore, a facilitation of reading in English could be observed in the last activity, since the text had several cognates with Pomeranian. This can be observed as each question was answered correctly by most of them. Thus, this research can contribute to a greater recognition of the Pomeranian minority language, since it can help in the learning of a majority language. In addition, it can support the teaching practices of English language teachers in communities of Pomeranian origin so that they can use Pomeranian to teach English. Finally, the study also strengthens the body of studies on multilingualism, lexical access, and minority languages.

Keywords: Pomeranian. English. Cognates. Lexical access. Reading processing.

Lista de Figuras

Figura 1	Mapa da antiga província da Pomerânia com destaque à linha Oder-Neisse.....	24
Figura 2	Mapa do Reino da Prússia de 1871 a 1918.....	25
Figura 3	Árvore Etimológica.....	28
Figura 4	Representação esquemática do Bilingual Interactive Activation Model – BIA (A) e do Bilingual Interactive Activation Plus Model – BIA+ (B).....	34
Figura 5	Imagem exemplificando a tela no momento da tarefa de decisão lexical.....	46
Figura 6	(A) Exemplo da silhueta para a atividade “Repertório Linguístico” – (B) Exemplo da atividade “Retrato Linguístico” completada por participante.....	49
Figura 7	Exemplo da atividade “Caixa das línguas”.....	50
Figura 8	Exemplo parcial da atividade 2 a ser preenchida.....	52
Figura 9	Gráfico das medidas da acurácia (em porcentagem).....	64
Figura 10	Gráfico das medidas do TR (em milisegundos).....	64
Figura 11	Exemplo da atividade “Caixa das línguas” preenchido por um participante.....	65
Figura 12	Exemplo parcial da atividade de Reconhecimento de cognatos.....	67

Lista de Tabelas

Tabela 1	Cognatos entre pomerano e inglês e similaridade ortográfica em comparação com o alemão (escala: 0 a 1) – lista organizada pela frequência na língua-alvo.....	30
Tabela 2	Medidas dos critérios psicolinguísticos.....	46
Tabela 3	Características gerais dos participantes da pesquisa (n = 29).....	57
Tabela 4	Médias e desvios padrão (entre parênteses) da proficiência autoavaliada (1 a 6) dos participantes (n = 29).....	58
Tabela 5	Médias e desvios padrão (entre parênteses) dos dados sobre a idade de aquisição dos participantes (n = 29).....	59
Tabela 6	Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do inglês pelos participantes e a sua frequência (n = 29).....	60
Tabela 7	Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do pomerano pelos participantes e a sua frequência (n = 29).....	61
Tabela 8	Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do português pelos participantes e a sua frequência (n = 29).....	62
Tabela 9	Médias da acurácia (porcentagem) e dos tempos de resposta (em ms) e desvios padrão (entre parênteses) na leitura de palavras em inglês na tarefa de decisão lexical durante o pré-teste.....	63
Tabela 10	Médias da acurácia (porcentagem) e dos tempos de resposta (em ms) e desvios padrão (entre parênteses) na leitura de palavras em inglês na tarefa de decisão lexical durante o pós-teste.....	63

Tabela 11	Resultados da atividade 2: Reconhecimento de cognatos isolados, em porcentagem e desvio padrão entre parênteses relacionados às características das palavras.....	69
Tabela 12	Palavras do texto da atividade de Compreensão de texto com a quantidade de vezes que a palavra foi mencionada e traduzida pelos participantes (n= 29).....	70
Tabela 13	Palavras do texto da atividade de Compreensão de texto com a quantidade de vezes que a palavra foi mencionada e traduzida pelos participantes após a leitura em voz alta. (n= 29).....	72
Tabela 14	Número de respostas da terceira questão da atividade de compreensão de texto em inglês.....	73

Lista de abreviações e siglas

BIA+	<i>Bilingual Interactive Activation Plus Model</i> (Modelo de ativação interativa bilíngue +)
L1	Primeira língua
L2	Segunda Língua
RHM	<i>Revised Hierarchical Model</i> (Modelo hierárquico revisado)
RSVP	<i>Rapid Serial Visual Presentation</i> (apresentação visual serial rápida)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

1 Introdução	13
2 Revisão da literatura	17
2.1 Multilinguismo	17
2.2 Línguas minoritárias	21
2.3 Pomerano	23
2.3.1 Aspectos históricos	23
2.3.2 Aspectos linguísticos	26
2.4 Cognatos	31
2.4.1 Efeito de facilitação cognata no acesso lexical	32
2.4.2 Aprendizagem de cognatos	37
3 Método	41
3.1 Objetivos e hipóteses	41
3.2 Participantes	41
3.3 Instrumentos	42
3.3.1 Questionário	42
3.3.2 Tarefa de decisão lexical	43
3.3.3 Atividades de instrução explícita	46
3.4 Coleta de dados	53
3.5 Análise de dados	54
4 Resultados	55
4.1 Participantes	55
4.1.1 Caracterização linguística dos participantes	56
4.2 Resultados da tarefa de decisão lexical	61
4.3 Resultados das atividades de instrução explícita	63
4.3.1 Atividade 1: Caixas das línguas	63
4.3.2 Atividade 2: Reconhecimento de cognatos isolados	65
4.3.3 Atividade 3: Compreensão de texto com o auxílio do pomerano	67
5 Discussão	73
6 Conclusão	77
Referências	79
APÊNDICES	85

1 Introdução

Há muitas línguas que circulam e são usadas por diferentes grupos linguísticos, só no Brasil são mais de duzentas (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2021). Por isso, de acordo com Cenoz (2013b), o multilinguismo é um fenômeno presente e comum em diversos contextos ao redor do mundo. Indivíduos multilíngues podem ser falantes de diferentes tipos de línguas, como por exemplo, línguas minoritárias. Línguas minoritárias seriam aquelas que estariam à margem de uma língua majoritária dominante (ALTENHOFEN, 2013a). No Brasil, a língua majoritária seria o português, e o pomerano, objeto do nosso estudo, seria um exemplo de língua minoritária. Essas línguas são geralmente utilizadas em contextos específicos e, muitas vezes, correm perigo de extinção devido ao seu uso limitado. Ações de promoção dessas línguas são muito importantes para a sua valorização e perpetuação.

A língua minoritária pomerana é o enfoque deste estudo. O pomerano foi trazido para o Brasil por meio da imigração do povo que vivia na antiga Pomerânia, que hoje se encontra entre os territórios da Alemanha e da Polônia, na região sul do Mar Báltico. Estima-se que os primeiros imigrantes chegaram ao Rio Grande do Sul por volta de 1850 (COARACY, 1957; WILLE, 2011). Na região sul do estado, um grupo de imigrantes se estabeleceu na colônia de São Lourenço, que foi criada pelo alemão Jacob Rheingantz, em 1857 (COARACY, 1957). Mais tarde, a colonização foi se expandindo para outras regiões e, atualmente, as cidades com maior número de falantes são São Lourenço do Sul, Canguçu, Arroio do Padre e Pelotas.

Um dos motivos para a escolha dessa língua como tema da pesquisa foi pelo fato de ela sempre estar presente na minha família, na interação com colegas de aula, nas festas da comunidade, enfim, ela sempre me rodeou. No entanto, não aprendi a falar a língua desde a infância, pois cresci sendo cuidada por uma babá que não falava a língua minoritária. Meus pais continuaram falando português comigo, tanto que só fui aprender pomerano quando fomos morar com a minha avó, quando eu tinha por volta de cinco anos. Ela quase não falava português, e eu não falava pomerano, mas como ela cuidava de mim, cada uma aprendeu um pouco da língua da outra para podermos nos comunicar.

Mais tarde, quando ingressei na faculdade, escolhi Letras - Português e Inglês (Licenciatura). Ingressei no curso mesmo não sabendo quase nada da língua. Fui aprendendo na faculdade e, dois anos depois, ganhei uma bolsa em um curso de

línguas. Esses anos na graduação foram muito difíceis por eu não ter proficiência na língua. Foi nessa época que percebi o quanto o pomerano me ajudava a aprender o inglês, principalmente na compreensão. Atualmente, trabalho com o ensino de inglês e percebo que o pomerano também contribui na aprendizagem dos alunos que falam essa língua. Muitas vezes, eles usam pomerano para se comunicar em inglês ou percebem a semelhança entre algumas palavras das línguas e compreendem mais facilmente. É então que vejo a importância do meu conhecimento das duas línguas para que eu possa guiá-los, fazendo comparações e fomentando o multilinguismo desses alunos.

Dessa forma, uma das implicações do presente estudo é promover um maior reconhecimento do pomerano tanto para a sua valorização como também para estimular uma abordagem pedagógica que envolva as línguas prévias dos falantes para uma aprendizagem multilíngue. Para isso, buscamos verificar semelhanças entre essa língua minoritária e o inglês (que é uma língua majoritária), de forma a investigar possíveis benefícios que o pomerano possa oferecer na leitura do inglês.

Quando falamos sobre as semelhanças entre as duas línguas, nos referimos, nesse estudo, a palavras cognatas. Os cognatos são palavras que compartilham semelhança fonológica e/ou ortográfica em duas ou mais línguas e que possuem o mesmo significado (HALL, 2002). Essas palavras são um fenômeno rico por serem amplamente pesquisadas nos estudos sobre bilinguismo e multilinguismo, principalmente por poderem ser utilizadas na aprendizagem de outras línguas com base nos conhecimentos prévios e possibilitarem a investigação de interações entre as línguas no léxico mental. Estudos como os de Schwartz e Kroll (2006), Barcelos (2016), Toassi (2016), Limberger (2018), Pickbrenner (2017) e Bosma e Nota (2020) abordam o efeito de facilitação dos cognatos. Esse efeito tem relação com o acesso ao léxico mental. Supõe-se que cognatos são processados mais rapidamente que não cognatos devido à organização mental do léxico. Assim, quando os cognatos são lidos, como no caso da presente pesquisa, as respectivas representações ortográficas são ativadas paralelamente. Mesmo que haja uma variedade de estudos que abordem o efeito de facilitação cognata, são escassas as pesquisas que investiguem esse efeito em relação a línguas majoritárias e minoritárias (BOSMA; NOTA, 2020; LIMBERGER, 2018).

Diante disso, o objetivo geral do presente trabalho é verificar o efeito do conhecimento do pomerano no acesso lexical e na aprendizagem da leitura de

palavras cognatas em inglês. Assim, se busca analisar se a língua minoritária pomerana pode trazer algum benefício na aprendizagem e no processamento da língua majoritária, inglês.

Já os objetivos específicos desta pesquisa se dividem em três: a) Investigar a influência do conhecimento em pomerano no tempo de resposta e na acurácia durante o acesso lexical na leitura de palavras em inglês; b) Verificar o efeito da instrução explícita sobre os cognatos pomerano-inglês no acesso lexical em inglês; c) Analisar a influência do conhecimento de pomerano na aprendizagem e reconhecimento de palavras no inglês.

Assim, para investigar a influência do conhecimento de pomerano na leitura de palavras em inglês, foi apresentado aos participantes, num primeiro momento, um questionário para o reconhecimento das línguas presentes na vida dos deles (SCHOLL; FINGER; FONTES, 2017). Então, foi realizada uma tarefa de decisão lexical em inglês antes e depois de um trabalho de instrução explícita sobre cognatos, no qual foram realizadas atividades que promoviam uma conscientização linguística. Os participantes são adultos com idade entre 20 e 50 anos, com ensino médio completo e com nível de proficiência autoavaliada de, no mínimo, A2 em inglês (CONSELHO DA EUROPA, 2005), além de terem contato com a língua estrangeira com alguma frequência.

As hipóteses do estudo são baseadas nas discussões que serão apresentadas nas próximas sessões e são relacionadas aos objetivos específicos. Por isso, elas também se dividem em três. Primeiramente, se supõe que haverá diferenças no tempo de resposta e na acurácia, ou seja, os participantes serão mais rápidos e precisos no reconhecimento de palavras cognatas em comparação com as palavras não cognatas na tarefa de decisão lexical, o que indica que o léxico será integrado e que o acesso será não seletivo (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002; LIMBERGER, 2018; BOSMA; NOTA; 2020; TOASSI, 2016.); A segunda hipótese supõe que haverá um tempo de resposta menor e uma maior precisão no reconhecimento de palavras cognatas após a instrução explícita, influenciado pela maior conscientização sobre os cognatos (MUILWIJK, 2014; SPINASSÉ; KÄFER, 2017; BROCH, 2014; BUSCH, 2012). Por fim, a terceira hipótese supõe que haverá um efeito de facilitação na aprendizagem da leitura em inglês após a instrução sobre os cognatos (OTWINOWSKA; SZEWCZYK, 2019).

Assim, este trabalho inicia com a revisão da literatura, abordando os conceitos do multilinguismo, línguas minoritárias, pomerano e cognatos. Em seguida, o método da pesquisa é relatado. Após, os resultados encontrados são discutidos e, por fim, a discussão e a conclusão do estudo são apresentados.

2 Revisão da literatura

Neste capítulo, são apresentados conceitos necessários para a discussão e fundamentação da pesquisa: multilinguismo, línguas minoritárias, pomerano, cognatos e acesso lexical.

2.1 Multilinguismo

De acordo com Dewaele (2015), no início dos estudos linguísticos, tinha-se o monolingüismo como padrão e o bilingüismo e o multilingüismo como algo incomum. Ele relata que as primeiras definições de bilingüismo eram restritivas e tinham um forte viés monolíngue e que “para se qualificar como um bilíngue, supunha-se que a pessoa precisava ter controle nativo de duas línguas. O problema é a dificuldade de se determinar se alguém tem controle nativo em uma segunda língua (L2)¹” (DEWAELE, 2015, p. 1, tradução nossa)².

Já atualmente, de acordo com Grosjean (2008), o bilingüismo e o multilingüismo estão cada vez mais recebendo destaque e sendo estudados. Podemos considerar que, algumas das motivações sejam o processo de globalização e o advento da internet, os quais tornaram mais viável aprender/ter contato com outras línguas. Além disso, há muitas comunidades indígenas e comunidades multilíngues que foram formadas a partir de movimentos de imigração, que produzem um contexto plural de uso de línguas.

No entanto, quando nos referimos a falantes de duas ou mais línguas, não há um consenso quanto à classificação e à definição dos fenômenos. Aqui focaremos a relação entre bilingüismo e multilingüismo. De acordo com De Angelis (2007), os conceitos são tidos, muitas vezes, como sinônimos, ou são constantemente confundidos, pois as diferenças e/ou semelhanças divergem entre os estudiosos da área. Cenoz (2013a) afirma que, sob a visão genérica, a distinção entre os termos pode ser a de que o bilingüismo se refere aos estudos relacionados a duas línguas e o multilingüismo a duas ou mais línguas. Já Grosjean (2010) não faz distinção entre

¹ Neste trabalho, os termos ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’, ‘primeira língua’ e ‘língua materna’ e ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ são usados indistintamente.

² No original: “To qualify as a bilingual, one was supposed to have native-like control of two languages. The problem is the difficulty of determining whether somebody has native like control in a second language (L2)”.

os conceitos, ele cita que ambos se referem ao uso de duas ou mais línguas ou dialetos no dia-a-dia.

Na Sociolinguística, de acordo com Altenhofen (2013b, p. 33), o multilinguismo pode ser entendido como “a coexistência, na sociedade, de uma grande diversidade de línguas de toda ordem”. Há ainda, na perspectiva sociolinguística, o conceito de plurilinguismo, que pode ser entendido como a “habilidade de um indivíduo de se constituir plural, linguística e culturalmente” (ALTENHOFEN, 2013b, p. 35). Na Psicolinguística, o multilinguismo também pode se referir a um indivíduo plural, de acordo com Cenoz (2013a):

uma visão holística do multilinguismo vê a competência multilíngue como vinculada ao contexto social em que as práticas de linguagem ocorrem. Nesses contextos, as fronteiras entre as línguas e entre os diferentes dispositivos semióticos costumam ficar indefinidos³ (CENOZ, 2013a, p.13, tradução nossa).

Dessa forma, é possível dizer que no multilinguismo, atividades que abrangem mais de uma língua também são necessárias para que o indivíduo se constitua plural e tenha uma consciência linguística apurada (CENOZ, 2013a).

Além disso, o multilinguismo pode se referir a um país, uma região ou uma comunidade. Baker e Prys Jones (1998) falam sobre uma “comunidade linguística”, que seria “formada por aqueles que usam uma dada língua, em parte, na maioria ou em toda a sua existência diária” (BAKER; PRYS JONES, 1998, p. 96, tradução nossa)⁴. O tamanho dessa comunidade pode variar de alguns falantes para um grande número. Franceschini (2009) menciona que o estudo sobre o multilinguismo inclui “não só as línguas oficiais (nacionais) de um país ou região, mas também línguas regionais ou de migração e - no sentido mais amplo - variedades de línguas, como dialetos” (FRANCESCHINI, 2009, p. 29, tradução nossa)⁵.

Diante disso, neste estudo, é utilizado o termo “multilinguismo” segundo Kemp (2009), ou seja, a habilidade de usar três ou mais línguas, podendo o indivíduo ter ou não competência em todas as habilidades linguísticas de cada língua. A área de

³ “A holistic view of multilingualism sees multilingual competence as linked to the social context in which language practices take place. In these contexts, the boundaries between languages and between different semiotic devices are often blurred.”

⁴ No original: “At its simplest a language community is formed by those who use a given language for part, most, or all of their daily existence.”

⁵ No original: “The study of multilingual phenomena includes not just a country’s or region’s official (national) languages but also regional languages, minority languages, migration languages and – in the broadest sense – language varieties such as dialects.”

investigação do multilinguismo pode abordar, portanto, várias formas de uso e em diferentes contextos.

Cenoz (2013a) menciona que o multilinguismo pode ser considerado tanto como um fenômeno social, como individual. A autora cita que, na esfera individual, o falante pode aprender as línguas simultaneamente desde bebê ou sucessivamente quando exposto a outras línguas no decorrer da vida. Ela explica que “essas experiências estão relacionadas com as diferentes possibilidades de organização da memória bilíngue” (CENOZ, 2013a, p. 5, tradução nossa)⁶.

Além disso, quando tratamos de um falante multilíngue, a questão da proficiência vem à tona. Segundo Bassetti e Cook (2011), muitos acreditam que, para ser bilíngue ou multilíngue, é necessário dominar as línguas com um alto grau de proficiência. Mas, de acordo com Kemp (2009), os falantes nem sempre terão proficiência equiparada ou controle total em todas as línguas que eles sabem. Mas também, a ideia de domínio total de duas ou mais línguas já não é mais levada em conta. Kemp (2009) argumenta que isso se deve ao fato de que “cada língua do sistema integrado multilíngue faz parte do sistema completo e não é equivalente em representação ou processamento à língua de um falante monolíngue” (KEPM, 2009, p. 19, tradução nossa)⁷. Cenoz (2013a) também afirma que, atualmente, considera-se mais o uso para a caracterização do indivíduo multilíngue em comparação à fluência ou à proficiência.

Cenoz (2013a) ainda versa sobre uma visão holística com foco no multilinguismo, que teria três dimensões: o falante multilíngue, o repertório linguístico e o contexto social. Na primeira dimensão, ela menciona que os indivíduos multilíngues dispõem de um repertório linguístico mais amplo, podendo usar e variar as línguas de acordo com a situação e o domínio, ao contrário dos monolíngues, que usariam a mesma língua em todos os contextos com variação dentro da língua. E nesse repertório linguístico, que seria a segunda dimensão, as línguas estão dispostas para serem usadas como recurso durante a comunicação, sendo que as fronteiras entre elas não seriam demarcadas. Nessa visão, a ideia de uma língua por vez não seria adequada, pois todas as línguas estariam à disposição de uso pelo falante.

⁶ No original: “These experiences are related to the different possibilities in the organization of bilingual memory (...)”

⁷ No original: “(...) each language in the multilingual integrated system is a part of the complete system and not equivalent in representation or processing to the language of a monolingual speaker.”

Repertório linguístico, nessa visão, segundo Gumperz (1964), “contém todas as formas aceitáveis de formulação de mensagens”. Ele fornece as armas da comunicação do dia-a-dia. Os falantes escolhem dentre este arsenal de acordo com os significados que desejam transmitir” (GUMPERZ, 1964, p. 137-138, tradução nossa)⁸. A última dimensão, o contexto social, se refere ao fato de o contexto estar atrelado à performance do falante multilíngue. Assim, o falante pode possuir a habilidade de se adaptar a diferentes domínios (por exemplo, familiar, escolar, jurídico, religioso etc.) ao se comunicar, usando as diferentes línguas de acordo com sua necessidade.

Uma vez que os indivíduos multilíngues possuem essas habilidades de se adaptarem linguisticamente a diferentes contextos e um repertório linguístico variado, é possível dizer que eles são capazes de formar uma consciência metalinguística mais desenvolvida do que monolíngues (CENOSZ, 2013a; DEWAELE, 2015). Um exemplo de pesquisa que mostra essa diferença seria o estudo com língua de herança de Rauch, Naumann e Jude (2012). Os multilíngues tiveram escores mais elevados nos testes de consciência metalinguística em comparação aos seus pares monolíngues, inclusive na L3 (inglês). Além disso, o estudo mostra benefícios na leitura, que podem decorrer dos índices de consciência metalinguística mais avançados. Esses resultados dão suporte à ideia de que essa consciência pode ser desenvolvida em educação bilíngue e com o bilinguismo praticado em casa.

Essa consciência pode ser entendida como a possibilidade de o falante refletir sobre a natureza e o funcionamento da língua em seus diversos níveis (CENOSZ, 2013a; DEWAELE, 2015). Além disso, o falante multilíngue, por ter contato com outras línguas, pode desenvolver uma variedade de estratégias de aprendizagem que auxiliam na aquisição de outras línguas, como por exemplo, inferir o significado de uma palavra numa língua com o auxílio do conhecimento da língua materna ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) (CENOSZ, 2013b; PEYER; KAISER; BERTHELE, 2010). De acordo com Bowden, Sanz e Stafford (2005), os falantes multilíngues “buscam mais fontes de *input* e fazem um esforço inicial para usar a nova língua,

⁸ No original: “[The verbal repertoire then] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey”

mostram autodireção e uma atitude positiva em relação à tarefa” (BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005, p. 122, tradução nossa)⁹.

Neste trabalho, o multilinguismo de falantes de uma língua minoritária é investigado. A seguir, exploramos aspectos que caracterizam essas línguas, focalizando, então, na língua pomerana.

2.2 Línguas minoritárias

Em contextos multilíngues, várias línguas podem surgir, mas nem todas têm o mesmo prestígio ou valorização. As línguas majoritárias e as minoritárias podem coexistir numa mesma comunidade de fala, mas apresentam um dualismo. Altenhofen (2013) explica que esse dualismo ocorre entre o que é majoritário e o que é minoritário, entre o geral e o comum, e entende que línguas minoritárias seriam aquelas que estariam à margem ou ao lado de uma majoritária. Montrul (2013) destaca que há uma relação de poder entre essas línguas. As línguas majoritárias geralmente são faladas por membros de um grupo também majoritário, que têm visibilidade na mídia e *status* oficial. Já as línguas minoritárias geralmente pertencem a um grupo não tão prestigiado social, cultural ou politicamente. Altenhofen (2013) também destaca que “o ‘*status* político’ constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais que a ‘representatividade numérica’ ou o ‘*status* social’ de seus falantes” (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

Para melhor entendermos a dinâmica entre majoritário e minoritário, tomemos como exemplo as línguas no Brasil. O português é a língua oficial, majoritária, pois é veiculada pelo governo em seus documentos e leis. Também é a língua usada na televisão, no rádio e na internet, assim como na escola ou em bares, restaurantes e outros estabelecimentos.

Ao lado do português, há 201 línguas indígenas, além das 56 línguas de imigração como japonês, talian, hunsriqueano e pomerano (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2020; ALTENHOFEN, 2013). Segundo Eberhard, Simons e Fennig (2021), essas línguas são empregadas em domínios mais específicos, principalmente na família ou dentro de uma comunidade local. Um exemplo é o município de Canguçu

⁹ No original: “They look for more sources of input, make an early effort to use the new language, and show self-direction and a positive attitude toward the task”.

(RS), em que o pomerano também é usado no comércio, em restaurantes e eventos comunitários.

No entanto, conforme Altenhofen (2013), esse *status* é dinâmico e pode variar dependendo da comunidade em questão. Ainda tomando o português como exemplo, no Brasil, ele é a língua oficial; porém, “o português pode ocupar um espaço próximo ao de uma língua minoritária, como sugere, por exemplo, o contexto de plurilinguismo da Comunidade Europeia” (ALTENHOFEN, 2013, p. 95). Dessa forma, o *status* de uma língua pode variar, dependendo da territorialidade e dos usos de uma língua.

Ainda tomando o Brasil como exemplo, há línguas minoritárias que foram trazidas por grupos de imigrantes, que foram se desenvolvendo no país. E devido ao contato linguístico com o português e com outras variedades de outros imigrantes, essas línguas são consideradas línguas brasileiras, apesar de apresentarem um *corpus* semelhante ao da língua de partida (SPINASSÉ, 2016).

Dentre as línguas minoritárias, há ainda as línguas de herança. Segundo Montrul (2013), os falantes de línguas de herança são aqueles que tiveram contato com “um imigrante ou com uma língua minoritária desde a infância e também são muito proficientes na língua majoritária falada na comunidade de fala mais ampla” (MONTRUL, 2013, p.168, tradução nossa)¹⁰. Ou seja, podemos entender que elas são específicas do ambiente familiar. Segundo Mozzillo e Spinassé (2020), diferentemente da língua de imigração, uma língua de herança não possui, necessariamente, *status* de língua local e, além disso, “ela também é uma língua minoritária e/ou minorizada, por estar inserida em meio a uma sociedade que fala outra língua – majoritária – de forma oficial, sendo restrita a um grupo social ou mesmo apenas ao ambiente familiar do indivíduo” (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020, p.1300).

Assim, algumas línguas de herança podem ser caracterizadas como línguas minoritárias, mas nem todas são minoritárias, visto que as línguas de herança podem não estar relacionadas ao território no qual são faladas. Por isso, é preciso entender que os conceitos de línguas minoritárias e de herança, por mais semelhantes que sejam, não conferem as mesmas ideias.

Além disso, as línguas minoritárias muitas vezes são caracterizadas como dialetos. No entanto, esses dois conceitos são distintos, mas compartilham algumas

¹⁰ No original: “(...) individuals who have been exposed to an immigrant or a minority language since childhood and are also very proficient in the majority language spoken in the wider speech community”.

características, como apresentarem algum tipo de subordinação a uma língua majoritária (ALLARDT, 1984). Além disso, Kemp (2009) explica que:

Cada língua é caracterizada por variação dentro da comunidade de fala que a usa. Essas variedades, por sua vez, são mais ou menos divergentes umas das outras. Essas variedades divergentes são frequentemente chamadas de dialetos. Eles podem ser distintos o suficiente para serem considerados línguas diferentes ou suficientemente semelhantes para serem considerados meramente característicos de uma determinada região geográfica ou grupo social dentro da comunidade de fala¹¹ (KEMP, 2009, p.17, tradução nossa).

Dessa forma, dialetos seriam uma variação de alguma língua, seja ela majoritária ou minoritária. Portanto, qualquer língua possui diferentes variedades. Uma variação evidente no pomerano, que abordamos a seguir, é a geográfica. Nesta dissertação, consideramos a variedade gaúcha da língua.

2.3 Pomerano

Como abordado anteriormente, este trabalho busca estudar o efeito do conhecimento da língua minoritária pomerana na aprendizagem e na leitura de palavras cognatas na língua inglesa. Assim, a seguir, apresenta-se um panorama histórico e, então, linguístico do pomerano, de forma a caracterizar a língua.

2.3.1 Aspectos históricos

O pomerano foi trazido para o Brasil por meio da imigração do povo que vivia na Pomerânia, hoje uma região histórica, ou seja, a Pomerânia já não se configura como tal. Atualmente, o seu território se encontra entre a Alemanha e a Polônia, na região sul do Mar Báltico (Figura 1). De acordo com Wille (2011), o nome da região (*Pommern*) tem origem eslava e se refere à sua localização, *Po-Morje*, que quer dizer ‘os que habitam ao longo do Mar’.

¹¹ No original: “Every language is characterized by variation within the speech community that uses it. Those varieties, in turn, are more or less divergent from one another. These divergent varieties are often referred to as dialects. They may be distinct enough to be considered separate languages or sufficiently similar as to be considered merely characteristic of a particular geographic region or social grouping within the speech community”.



Figura 1- Mapa da antiga província da Pomerânia com destaque à linha Oder-Neisse (fronteira entre as atuais Alemanha e Polónia)

Fonte: Schulz (2011, tradução de Bilharva da Silva, 2019, p. 38)

Salamoni *et al.* (1995) relatam que a Pomerânia foi inicialmente habitada por tribos eslavas. E segundo Vahl (2017), a região era constituída de terras baixas com muitos lagos, rios e grande abundância de alimentos e era um local de fácil penetração por estar na ligação do centro da Europa com a sua porção oriental. Por essas características, seu território foi alvo de invasões de povos como: hunos, vikings, poloneses, suecos, dinamarqueses e alemães.

Além disso, Salamoni *et al.* (1995, p. 18) relatam que “em data muito antiga dois centros se constituíram com diferentes destinos: a Pomerânia Ocidental ou Oderiana e a Pomerânia Oriental ou Visuliana”. No processo de germanização, a Pomerânia Oderiana, em 1231, se tornou um feudo de Brandemburgo e, em 1620, foi repartida entre a Suécia e Brandemburgo. Salamoni *et al.* (1995, p. 18) explicam que “ela retornou na maior parte ao reinado da Prússia em 1720, depois total e definitivamente em 1815”. Além disso, a Pomerânia Visuliana foi apoderada por Frederico II da Prússia em 1772 (SALAMONI *et al.* 1995, p. 18). Assim, a partir desse período, a Pomerânia acabou por pertencer inteiramente ao Império Prussiano. No entanto, conforme Tressmann (2008), “em 1871, com a união dos estados alemães, ela [a Província Prussiana da Pomerânia] passa a fazer parte do Império alemão” (Figura 2) (TRESSMANN, 2008, p. 2).



Figura 2 - Mapa do Reino da Prússia de 1871 a 1918 (em azul: Pomerânia; em cinza: províncias da Prússia; em branco: outras províncias do Reino Alemão)
Fonte: Adaptado de Anton (2020).

Em 1939, iniciou-se a II Guerra Mundial, que teve a Alemanha como perdedora. Assim, a Alemanha submeteu-se a entregar parte de seu território aos vencedores, de modo que “a Pomerânia Oriental é anexada à Polônia e a Pomerânia Ocidental passa a integrar o atual Estado de Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha” (TRESSMANN, 2008, p. 2). Diante disso, a população pomerana enfrentou conflitos com o exército vermelho (forças armadas da União Soviética), sendo expulsa de seu território, algumas pessoas fugiram para a Alemanha Ocidental e outras para a Oriental. Com esses episódios, a Pomerânia deixou de existir como tal e passou a integrar majoritariamente a Polônia e uma pequena parte da Alemanha (BILHARVA DA SILVA, 2019).

Conforme Tressmann (2008), foi no final da década de 1850, quando a Pomerânia ainda era uma província da Prússia, que os primeiros pomeranos emigraram para o Brasil. Wille (2011) e Rölke (1996) relatam que os motivos para a imigração foram muitos, dentre eles a má situação econômica, o uso cada vez mais racional da terra e a industrialização. Com as novas tecnologias, como novos implementos agrícolas, o adubo mineral e a invenção da máquina a vapor, muitos trabalhos que antes necessitavam muitas pessoas, foram sendo substituídos pelas novas ferramentas, cujo manuseio requeria poucos trabalhadores. Assim, com os

novos conhecimentos e métodos sendo empregados no campo, cada vez mais sobrava mão-de-obra.

De acordo com Seibel (2016), os pomeranos foram, em sua maioria, para países como Canadá e Estados Unidos devido à facilidade de deslocamento. Porém, segundo o autor, eles também migraram para a América Central, a Austrália, a África do Sul e o Brasil.

No Brasil, os núcleos de colonização, segundo Salamoni *et al.* (1995, p. 19), “foram estabelecidos alguns pelo governo imperial ou provincial e outros por iniciativa privada”. Coaracy (1957, p. 5) explica que havia dois objetivos da colonização por imigrantes, para “assegurar a posse do imenso e indefinido território e promover-lhe o povoamento por elementos aptos a desenvolver as suas potencialidades econômicas”. A partir do ano de 1850, o governo imperial objetivou trazer imigrantes que viessem se dedicar à agricultura.

Estima-se que os primeiros imigrantes chegaram ao Rio Grande do Sul por volta de 1850. Em 1857 se estabeleceram na colônia de São Lourenço, que foi criada pelo alemão Jacob Rheingantz (COARACY, 1957). Essa colônia se transformou na atual cidade de São Lourenço do Sul, mas a colonização se espalhou por outras regiões, e atualmente as cidades de Pelotas, Arroio do Padre e Canguçu concentram a maioria dos descendentes pomeranos do estado (COARACY, 1957; WILLE, 2011). Além do Rio Grande do Sul, Tressmann (2008) relata que há comunidades pomeranas no Espírito Santo, em Minas Gerais, Rondônia e Santa Catarina.

2.3.2 Aspectos linguísticos

A partir do contexto histórico brevemente apresentado, é possível entender melhor a caracterização da língua pomerana. Primeiramente, devemos lembrar que o pomerano é uma língua, e não um dialeto, como ainda é frequentemente caracterizado pelos falantes. Além disso, a língua é mais comumente veiculada da forma oral. A sua escrita ainda não é padronizada e, geralmente, como base para a produção escrita são usados os dicionários de Tressmann (2006) e Schneider (2019).

Sobre sua origem, Tressmann (2008, p. 5) explica que “o pomerano, especificamente, é uma língua baixo-saxônica, isto é, uma língua saxônica das terras baixas da região do Mar Báltico, Europa”. O autor também relata que, com a colonização germânica, o quadro linguístico da Pomerânia se modifica. Isso ocorreu

por conta dos colonos da Baixa Saxônia, Vestfália e Renânia, regiões da Alemanha, que eram trazidos pelos nobres germânicos. Esses colonos também traziam suas variedades linguísticas, as quais podem ter influenciado o pomerano. Assim, de acordo com Tressmann (2008, p. 3), “[a] partir do ano 1400, o *Pomerisch* ou Pomerano, formado a partir de línguas pertencentes à subfamília Baixo-Saxão, se solidifica e passa a ser língua corrente na Pomerânia”. No entanto, o alemão é introduzido na Pomerânia a partir de 1530, com a Reforma Luterana. Dessa forma, se torna a língua veiculada na esfera formal (cultos, escola, repartições públicas) enquanto o pomerano se torna a língua do ambiente informal (família, comunidade).

No Brasil, a língua pomerana é usada em ambientes informais, visto que os imigrantes se depararam com o português como a língua majoritária e, antes do Estado Novo, com o alemão-padrão na escolarização. Assim, adquiriu o *status* de língua minoritária no país.

De acordo com Tressmann (2008), o pomerano tem vinculação etimológica com o inglês, uma língua majoritária. Segundo o autor, o pomerano, o inglês, o neerlandês e o escocês descendem do saxão antigo. O pomerano seria uma língua baixo-saxônica e o inglês, por sua vez, anglo-saxônica, e a vinculação ao saxão antigo pode explicar a semelhança entre as línguas. Tressmann (2008) também discute que o pomerano não descende do alemão, que veio do alto-alemão antigo. No entanto, Beilke (2016) aponta que não há estudos suficientes que comprovem que o pomerano não tem nenhuma vinculação com o grupo de línguas alemãs. São necessários estudos nos diversos níveis linguísticos que apresentem evidências que validem a própria etimologia do pomerano, que teria surgido de vários dialetos, Beilke (2016) argumenta que o pomerano estaria vinculado ao baixo-alemão, podendo ser denominado lá como *Pommersches Plattdeutsch*, devido às semelhanças entre a variedade alemã e a brasileira.

Além disso, Habert (2007) apresenta uma árvore etimológica das línguas germânicas (Figura 3), e nela é possível observar que o baixo-alemão, no qual, segundo Beilke (2016), o pomerano estaria inserido, descende das línguas germânicas do Mar do Norte, assim como o inglês, que pertence ao ramo anglo-frísio. Essa pode ser outra evidência para a semelhança do pomerano com o inglês. Por outro lado, o alemão-padrão descende das línguas francônicas e alpino-germânicas, mas de acordo com a árvore etimológica de Habert (2007), é possível ver que as três línguas descendem do germânico do oeste. Assim, como relatado anteriormente, há

controvérsias sobre a real etimologia do pomerano, não é possível afirmar que o pomerano e o alemão não possuem vinculação etimológica, como afirma Tressmann (2008).

Outro fator que pode explicar a vinculação do pomerano com o inglês é segunda mutação consonantal do alemão¹², que atingiu a parte sul da Alemanha (abaixo da linha de Benrath), mas não a parte norte. Ou seja, o pomerano e o inglês não passaram por essa mutação. Tressmann (2008, p. 7) relata que “podemos constatar certo grau de uniformidade entre os léxicos, por exemplo, do Pomerano e o Neerlandês, e entre essas línguas e o Saxão antigo”.



Figura 3 - Árvore Etimológica – Tradução nossa.
Fonte: Adaptado de Habert (2007, p.8), grifo nosso.

Assim, mesmo havendo controvérsias sobre a origem do pomerano, parece comum a ideia de que ele se vincula etimologicamente com o inglês. Por isso, a aproximação do pomerano com o inglês (e com outras línguas de origem germânica) pode ser observada em uma série de palavras cognatas. Para efeito de exemplificação, selecionamos os substantivos mais frequentes em inglês (que é a língua-alvo deste estudo) (DAVIES; GARDNER, 2010) e calculamos a similaridade ortográfica entre palavras do pomerano-inglês e pomerano-alemão (Tabela 1). As palavras em pomerano foram escritas de acordo com as convenções de escrita sugeridas por Tressmann (2006) e revisadas por Schneider (2019). Utilizamos o site

¹² Na segunda mutação consonantal do alemão, as consoantes oclusivas germânicas *p*, *t*, *k* passaram, em determinados contextos, para africadas: *pf*, *ts*, *kx* e fricativas *f/ff*, *s/ss*, *x* (TRESSMANN, 2008).

NIM (GUASCH *et al.* 2013), que faz o cálculo da similaridade de acordo com a fórmula de Van Orden (VAN ORDEN 1987, p. 196)¹³. Para fins de comparação, incluímos alemão, devido ao pertencimento das três línguas à família germânica e à identificação dos falantes com essa língua e cultura.

Tabela 1 – Cognatos entre pomerano e inglês e similaridade ortográfica em comparação com o alemão (escala: 0 a 1) – lista organizada pela frequência na língua-alvo.

Pomerano	Inglês (língua-alvo)	Similaridade ortográfica (P-I)	Alemão-padrão	Similaridade ortográfica (P-A)
Jår	year	0,25	Jahr	0,56
weeg	way	0,36	Weg	0,92
dag	day	0,59	Tag	0,50
man	man	1	Mann	0,82
leevent	life	0,34	Leben	0,48
huus	house	0,49	Haus	0,72
hand	hand	1	Hand	1
week	week	1	Woche	0,35
nacht	night	0,66	Nacht	1
wåter	water	0,78	Wasser	0,60
muter	mother	0,65	Mutter	0,89
bauk	book	0,52	Buch	0,38
woord	word	0,94	Wort	0,61
Sijr	side	0,51	Seite	0,35
fåter	father	0,65	Vater	0,49
Ėn	end	0,08	Ende	0,06
doir	door	0,67	Tür	0,26
stråt	street	0,70	Straße	0,54
morgen	morning	0,49	Morgen	1
licht	light	0,78	Licht	1
Média (DP)		0,62 (0,25)		0,65 (0,25)

Legenda: P – pomerano; I: inglês; A: alemão; DP: desvio padrão
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Davies e Gardner, (2010)

¹³ Similaridade ortográfica como a razão entre similaridade grafêmica da palavra 1 e palavra 2 e similaridade grafêmica entre a palavra 1 consigo mesma.

Ao observarmos os cognatos entre as línguas e a média (pomerano-inglês: 0,62; pomerano-alemão: 0,65), é possível perceber que o pomerano e o inglês possuem uma similaridade um pouco menor do que o pomerano e o alemão-padrão. O pomerano é comumente comparado com o alemão, devido à vinculação pomerana à cultura alemã de modo geral e ao domínio alemão da Pomerânia no período de 1870 (TRESSMANN, 2008). Apesar disso, vemos que as semelhanças com o inglês devem ser salientadas, pois esses exemplos também sugerem que, pela relação etimológica, o pomerano pode influenciar a leitura em inglês, visto que as línguas dispõem de cognatos muito semelhantes, como: “*week-week*”, “*woord-word*” e “*wâter-water*”.

Assim, entende-se que, ao trabalhar com essas línguas, elas podem oferecer uma ajuda mútua no aprendizado. No entanto, é preciso mencionar e refletir sobre o fato de os falantes da comunidade pomerana ainda terem certo receio quanto ao uso de duas línguas num mesmo ambiente, como por exemplo, a escola. Altenhofen (2004) discorre sobre o assunto lembrando a época da política de nacionalização do ensino implementada em 1938 por Getúlio Vargas. Essa política linguística repressiva proibia o uso da língua minoritária dos imigrantes e reforçava o uso do português. Com o passar do tempo, isso gerou ideologias acerca do bilinguismo e do multilinguismo que perduram até hoje. Altenhofen (2004) também menciona alguns exemplos desses mitos e ideologias, como a visão do Brasil “como um país monolíngue”, onde só a língua majoritária preponderava, na qual a língua minoritária era proibida como prática política e didática. Ainda hoje é difícil inserir o pomerano nas práticas pedagógicas, principalmente porque a maioria dos professores não são falantes da língua. E muitas vezes, o pomerano é visto como culpado do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem do português. Por isso, é importante que estudos que valorizem o uso do pomerano ao lado de outras línguas sejam fomentados.

De modo geral, faltam estudos sobre a língua pomerana do Rio Grande do Sul, o que comprovamos com uma revisão de literatura recente (LIMBERGER *et al.*, 2021). O estudo teve como objetivo verificar o estado da arte da pesquisa linguística que envolve o pomerano do RS. Ao todo, foram encontrados 20 textos sobre a língua pomerana e o bilinguismo envolvendo essa língua. Os resultados da revisão revelaram que o pomerano foi investigado de formas variadas (aprendizagem, fonética/fonologia, psicolinguística, línguas em contato). No entanto, as lacunas estão relacionadas à

descrição do pomerano falado no RS, à escrita e às políticas linguísticas. Dessa forma, ao descrever, analisar e discutir o pomerano, os estudos poderão contribuir para o resgate e a valorização histórica de um povo tradicional, além de contribuir com pesquisas relacionadas a outros campos de pesquisa do bilinguismo/multilinguismo, como por exemplo, o ensino e aprendizagem de línguas e a Psicolinguística.

2.4 Cognatos

De acordo com Helms-Park e Dronjic (2013), a definição dos cognatos pode variar de acordo com a perspectiva. Na visão histórica, por exemplo, a abordagem é etimológica, e nela, cognatos são palavras de uma ou mais línguas que venham de um mesmo ancestral. No entanto, na perspectiva da Psicolinguística, são consideradas cognatas “palavras em duas ou mais línguas que compartilham semelhança fonológica e/ou ortográfica e, normalmente (mas não necessariamente), também estão relacionadas semanticamente” (HALL, 2002, p. 69, tradução nossa).¹⁴ Helms-Park e Dronjic (2013) comentam que, na concepção psicolinguística, os graus de semelhança formal (fonológica e/ou ortográfica) geralmente recebem o foco da definição dos cognatos, pois isso influencia o reconhecimento dessas palavras. Portanto, neste estudo, são consideradas cognatas as palavras que se assemelham ortograficamente e que possuem o mesmo significado, já os falsos cognatos são aqueles que diferem em significado. Além disso, há ainda as não cognatas, que são palavras que não compartilham a mesma origem nas línguas, não têm semelhança ortográfica nem fonológica, mas possuem o mesmo significado (SÁNCHEZ-CASAS; GARCÍA-ALBEA, 2005).

Assim, de acordo com Otwinowska-Kasztelanic (2011), pela semelhança entre as palavras, é possível dizer que os cognatos são elementos linguísticos que podem causar facilitação na aprendizagem de outras línguas. Já os não cognatos não teriam o mesmo efeito e seriam mais difíceis de aprender e reconhecer. A seguir, será abordada uma discussão sobre esse efeito de facilitação dos cognatos no que tange ao acesso lexical.

¹⁴ No original: "(...) two or more languages which share phonological and/or orthographic form, and normally (but not necessarily) are also related semantically".

2.4.1 Efeito de facilitação cognata no acesso lexical

No processo de reconhecimento das palavras, o falante busca as informações sobre elas em seu léxico mental. Para Dijkstra (2005), o léxico mental seria uma espécie de base de dados, na qual todas as palavras do falante seriam armazenadas. O acesso a esse léxico consistiria nessa busca por todas as informações relacionadas às palavras, como ortográficas, fonológicas e semânticas.

O léxico mental é flexível e capaz de armazenar uma grande quantidade de palavras novas. Além disso, ele pode conservar e recolher informações de uma palavra em diferentes aspectos linguísticos, como sintaxe, fonologia e semântica (TOASSI, 2016). No entanto, conforme Toassi e Mota (2015), há divergências na literatura quanto à organização do léxico mental. Não há consenso sobre a existência de apenas um léxico, no qual todas as informações das línguas estariam armazenadas integradamente, ou separado, no qual cada língua teria o seu próprio léxico. De acordo com essa divergência, os modelos disponíveis na literatura também abordam diferentes perspectivas.

Segundo o Modelo Hierárquico Revisado - RHM (KROLL; STEWART, 1994), por exemplo, acredita-se que as palavras de duas línguas são armazenadas em léxicos separados e que, ao adquirir o vocabulário de uma L2, as palavras podem ser processadas por meio de uma associação direta às da primeira língua (L1) ou por mediação conceitual (TOASSI; MOTA, 2015; KROLL; TOKOWICZ, 2005).

De Bot (2004) e Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999) discutem que há controvérsias quanto ao acesso do léxico mental. A primeira hipótese seria de que o acesso é restrito à língua-alvo, ou seja, seletivo. Por outro lado, a segunda hipótese postula que o acesso seria não seletivo, neste caso, mais de uma língua pode ser ativada no momento de uso da outra. Dessa forma, representações das duas ou três línguas são coativadas e competem durante a seleção lexical, ocorrendo uma busca paralela em todos os subsistemas e, conseqüentemente, influências translinguísticas.

O Modelo de Ativação Interativa Bilíngue (BIA) (DIJKSTRA; GRAINGER; VAN HEUVEN, 1998) (Figura 4A) simula o acesso ao léxico de forma não seletiva e com léxico integrado (KROLL; TOKOWICZ, 2005). Assim, no processo de leitura, o *input* visual influenciará a ativação dos traços das letras, e de acordo com a similaridade ortográfica, poderá haver um processo de ativação paralela “que resulta em competição nos níveis lexical e sublexical” (KROLL; TOKOWICZ, 2005, p. 10,

tradução nossa)¹⁵. Assim, pode se dizer que palavras como cognatos ou vizinhos ortográficos (palavras que são semelhantes, mas que diferem por uma letra) influenciam o reconhecimento de palavras de uma L2, devido ao compartilhamento de representações fonológicas e ortográficas.

O modelo BIA foi revisado por Dijkstra e Van Heuven (2002) e atualizado para o BIA+ (Figura 4B), que mantém a ideia de um léxico integrado e acesso não seletivo, mas introduz o nível lexical e sublexical da fonologia além de incluir a representação semântica.

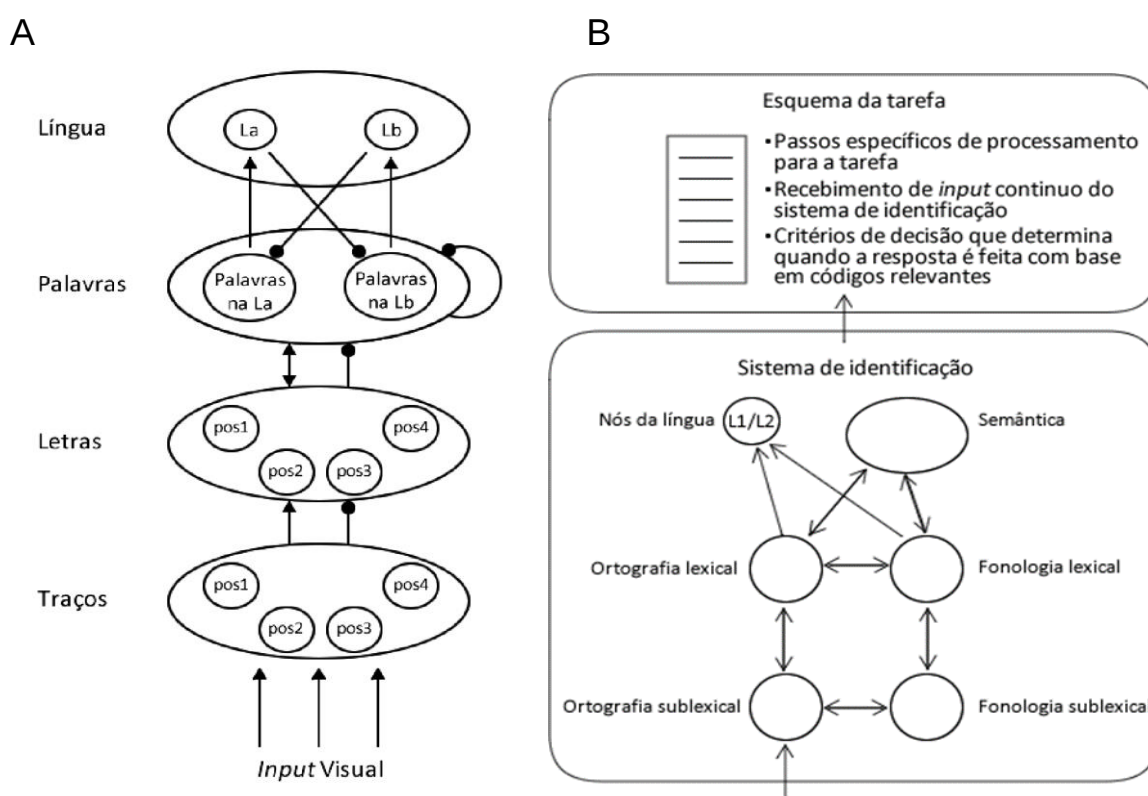


Figura 4 - Representação esquemática do Bilingual Interactive Activation Model – BIA (A) e do Bilingual Interactive Activation Plus Model – BIA+ (B)

Fonte: A – (DIJKSTRA et al., 1999, p. 475) e B – (Dijkstra e Van Heuven, 2002, p. 182) – Adaptação

Dessa forma, considerando a perspectiva do léxico mental integrado e o acesso não seletivo, os cognatos podem oferecer um efeito de facilitação. Isso é possível devido à organização do léxico mental, que, ao processar os cognatos, ativa as respectivas representações ortográficas paralelamente. Portanto, é possível dizer que os cognatos são processados e traduzidos mais rapidamente que não cognatos (OTWINOWSKA; SZEWCZYK, 2019). Revisamos alguns estudos empíricos que

¹⁵ No original: “For languages whose orthographies are similar, there will be parallel activation that results in competition at the lexical and sublexical levels”.

tratam desse efeito: Schwartz e Kroll (2006), Barcelos (2016), Toassi (2016), Limberger (2018), Pickbrenner (2017) e Bosma e Nota (2020).

Tais estudos foram selecionados ou por serem seminais, brasileiros ou por incluírem falantes de línguas minoritárias. O estudo de Schwartz e Kroll (2006) buscou investigar a natureza cognitiva do processamento lexical de uma L2 no contexto da sentença. Cognatos e homógrafos (palavras com ortografia similar, mas significados diferentes) foram usados para examinar o desempenho e o reconhecimento de palavras na L2 em dois contextos: com bilíngues espanhol-inglês altamente proficientes que vivem em uma comunidade bilíngue (experimento 1), e outro, com bilíngues espanhol-inglês, com proficiência intermediária, que vivem em uma comunidade monolíngue (experimento 2).

Nas tarefas, os participantes precisavam ler e compreender sentenças em inglês com cognatos e homógrafos em *Rapid Serial Visual Presentation* (RSVP). As palavras foram inseridas em sentenças de alta e baixa restrição semântica para que a influência da restrição fosse determinada. As sentenças com alta restrição semântica são formuladas com palavras-alvo previsíveis (por exemplo: *Before playing, the composer first wiped the keys of the **piano** at the beginning of the concert*). Nas sentenças com alta restrição semântica, então, é possível acessar o significado por meio de inferências porque as opções para preencher a lacuna são bastante restritas, enquanto nas sentenças de baixa restrição há várias possibilidades. Os resultados mostram que em sentenças de baixa restrição, houve um efeito de facilitação cognata.

A pesquisa de Barcelos (2016) buscou investigar o acesso lexical em indivíduos trlíngues, ou seja, buscou verificar a influência da L1 e L2 sobre a L3, e se o processo de acesso lexical em indivíduos trlíngues é seletivo ou não seletivo. Contou-se com uma amostra de 26 brasileiros, com idades entre 19 e 35 anos, trlíngues falantes de português (L1), inglês (L2) e francês (L3) de níveis de proficiência diversos. Os participantes realizaram dois experimentos de decisão lexical em francês, o primeiro composto por estímulos de palavras cognatas, palavras controle e pseudopalavras. As palavras poderiam ser cognatos com português, inglês ou ambas as línguas. O segundo experimento foi realizado da mesma forma do primeiro, mas era composto por falsos cognatos, palavras controle e pseudopalavras.

Os resultados de Barcelos (2016) indicam um acesso lexical não seletivo e demonstram a existência de um efeito cognato entre a condição de falsos cognatos francês-inglês e a condição de palavras controle na análise de percentual de erro.

Porém, não foi possível encontrar esse efeito cognato nos tempos de reação, além de não ser possível verificar o efeito cognato trilingue.

Toassi (2016) investigou o acesso lexical de falantes multilíngues de português brasileiro, alemão e inglês. A pesquisa teve o intuito de verificar se o acesso lexical de multilíngues é qualitativamente diferente do de bilíngues e monolíngues. Além disso, um dos objetivos específicos foi investigar quais cognatos facilitam mais a compreensão do inglês como língua-alvo, cognatos duplos (entre inglês e alemão, e, entre inglês e português) ou triplos (entre inglês, alemão e português).

Três experimentos envolvendo a compreensão e a produção da linguagem foram aplicados por Toassi (2016): (1) um de rastreamento ocular com uma tarefa de compreensão de sentenças contendo cognatos entre as três línguas dos participantes, (2) um de produção oral de narrativa, na qual havia figuras que representavam palavras cognatas nas três línguas dos participantes, e (3) um experimento de *priming* interlinguístico, no qual participantes tinham que nomear figuras em inglês, o mais correto e rapidamente possível. Para isso, 56 participantes foram divididos em três grupos: (1) falantes nativos de inglês (L1G), (2) falantes nativos de português brasileiro com inglês como L2 (L2G), e (3) falantes nativos de português brasileiro, com alemão como L2 e inglês como L3 – o L3G.

Os resultados indicam que para os participantes do grupo L3G, cognatos triplos facilitaram a compreensão das sentenças em inglês, enquanto o *prime* em alemão causou um aumento no tempo de reação. Além disso, os resultados relacionados à produção narrativa mostraram que os falantes do grupo L3G produziram mais cognatos entre inglês e alemão do que os do grupo L2G.

A pesquisa de Limberger (2018) objetivou estudar o processamento da leitura em falantes multilíngues, falantes da língua minoritária hunsriqueano. Todos os participantes eram adultos escolarizados com nível superior. Como grupo controle, participaram multilíngues que falam o alemão padrão, mas não a língua minoritária. Uma das habilidades investigadas foi o acesso lexical. Foram aplicadas uma tarefa de decisão lexical multilíngue e uma tarefa de compreensão de sentenças, nas quais os participantes precisaram ler palavras cognatas (alemão-hunsriqueano), isoladas ou em contexto de sentença. Os resultados do teste de decisão lexical revelaram um efeito cognato na leitura de palavras isoladas e no processamento de sentenças no grupo de falantes da língua minoritária, pois os testes mostraram diferenças na velocidade de leitura de cognatos e não cognatos. Os resultados foram interpretados

como evidência de acesso lexical não seletivo à luz do modelo BIA+ (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002)

Outro estudo que investigou falantes de alemão *standard* foi aplicado por Pickbrenner (2017), que analisou os efeitos de interação interlinguística no acesso lexical de multilíngues da língua-alvo alemão (L3), sendo o inglês a primeira língua estrangeira (L2) e o português brasileiro, sua língua materna (L1). A autora buscou analisar influências do efeito cognato entre o inglês e o alemão, numa tarefa de decisão lexical com palavras em alemão. Na tarefa de reconhecimento lexical em alemão, foram selecionadas três grupos de estímulos: (1) palavras cognatas em alemão e inglês; (2) palavras controle (não cognatas); e (3) pseudopalavras. Os participantes escolhidos foram 108 brasileiros, com português como L1, com 17 anos de idade ou mais, que estivessem frequentando curso de alemão nos níveis básicos e afirmassem possuir conhecimentos prévios de inglês. Os resultados do estudo não mostraram efeitos significativos de facilitação cognata no reconhecimento dos estímulos em alemão.

Bosma e Nota (2020) investigaram o efeito de facilitação de cognatos em crianças bilíngues falantes de frísio e holandês, no que tange à leitura de sentenças. O frísio é uma língua minoritária falada na província da Frísia, Países Baixos, o holandês, por sua vez, é a língua nacional. Os participantes da pesquisa eram um grupo de 37 crianças (23 meninas e 14 meninos), com idades entre 9 e 12 anos bilíngues em frísio e holandês. Todas as crianças tinham como língua dominante o holandês, mas elas também liam em frísio e falavam essa língua em casa.

Para investigar o efeito de facilitação, foi desenvolvida uma tarefa de leitura de cognatos, na qual foram apresentadas, em contexto de sentença, palavras cognatas idênticas, cognatas não idênticas e não cognatas. A leitura das palavras foi monitorada por rastreamento ocular. Os resultados mostram um efeito de facilitação cognata não gradual em frísio: somente os cognatos idênticos foram lidos mais rapidamente que cognatos não idênticos e não cognatos. No entanto, em holandês, nenhum efeito de facilitação foi encontrado. Com isso, é possível entender que as crianças bilíngues usam a língua de leitura dominante (holandês) quando leem na língua não dominante (frísio), mas o contrário não acontece. Bosma e Nota (2020) comentam que uma possível explicação para esse resultado também seria fornecida pelo modelo BIA+ (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002). As conexões entre as representações fonológicas, semânticas e ortográficas no sistema lexical frísio das crianças podem ser

relativamente mais fracas em comparação com as representações no sistema lexical holandês. Assim, o processamento da informação ortográfica poderá ser mais lento em frísio do que em holandês.

Os estudos de Limberger (2018), Toassi (2016), Barcelos (2016) e Pickbrenner (2017) foram realizados com participantes multilíngues, relacionando os efeitos dos cognatos e o acesso lexical. Dentre esses estudos, somente no de Pickbrenner (2017) não foi possível identificar um efeito cognato. Em seu texto, a autora comenta que uma possível explicação para não ter encontrado o efeito é de que o contexto brasileiro é muito vasto e heterogêneo, e que o efeito estaria vinculado ao perfil dos participantes, principalmente ao nível de proficiência variado entre os participantes.

Embora o efeito cognato não seja encontrado em todas as condições e tarefas, os estudos brasileiros replicaram-no de alguma forma. Barcelos (2016) encontrou um efeito entre a condição de falsos cognatos e a condição de palavras controle na análise de percentual de erro, mas não encontrou nos tempos de reação, além de não encontrar o efeito cognato trilingue. No entanto, Toassi (2016), em seu estudo, verificou que o grupo de cognatos triplos facilitaram a compreensão das sentenças em inglês, porém, o *prime* em alemão causou um aumento no tempo de reação.

As pesquisas de Schwartz e Kroll (2006) e de Bosma e Nota (2020) encontraram o efeito cognato em participantes bilíngues, sendo que, no segundo estudo, uma das línguas era minoritária. Limberger (2018) também pesquisou o acesso lexical e o efeito dos cognatos entre uma língua minoritária e uma majoritária, o alemão. Os cognatos ofereceram um suporte da língua majoritária na leitura da língua majoritária, mas nem Bosma e Nota (2020) nem Limberger (2018) identificaram um efeito da língua minoritária na língua da alfabetização (holandês e português, respectivamente). O processamento das palavras na língua dominante pode já ter atingido um limiar de velocidade nessa língua que é a mais “forte” (DE BOT, 2004).

2.4.2 Aprendizagem de cognatos

De acordo com os estudos anteriormente revisados, podemos considerar que geralmente os cognatos são reconhecidos com mais rapidez que não cognatos. Por isso, é possível dizer que eles se tornam aliados ao se aprender uma língua. Além disso, Otwinowska e Szewczyk (2019) abordam que estudos psicolinguísticos sobre a

aprendizagem de vocabulário mostram que os cognatos também são mais rapidamente recuperados da memória e mais difíceis de esquecer.

Assim, numa abordagem multilíngue, o uso dos cognatos na aprendizagem de línguas é voltado para uma formação da competência multilíngue e multicultural. Candelier *et al.* (2004) abordam que essa competência visa munir o aprendiz, para que ele possa usar a aptidão adquirida em uma língua para formular novas aptidões em uma outra. Dessa forma, haverá uma integração das habilidades em um conjunto de competências.

Por isso, a didática do multilinguismo tem sido uma abordagem usada em países com mais de uma língua oficial e em regiões em que línguas minoritárias estão presentes (WIATER, 2006, HUFEISEN; NEUNER, 2003 *apud* SPINASSÉ; KÄFER, 2017). Segundo Spinassé e Käfer (2017), essa abordagem se refere ao trabalho com mais de uma língua, simultaneamente, por meio de abordagens plurais. Ou seja, as línguas não são ensinadas separadamente, mas sim, lado a lado, de modo que o conhecimento e as habilidades de uma possam ser transferidos para as outras.

Dessa forma, a didática do multilinguismo (WOLFF, 2021) desenvolve conceitos multilíngues e pode tornar o aprendizado mais eficaz, assim como pode fomentar a riqueza de línguas e culturas. Além disso, a abordagem pode produzir uma conscientização sobre as línguas que permeiam o repertório linguístico dos alunos. Ela não trata apenas sobre as línguas aprendidas na escola, mas vai além. Pode, por exemplo, oferecer aos alunos um contato com línguas de imigração ou outras línguas faladas na comunidade. Assim, o conhecimento da língua dos alunos é expandido e sua consciência linguística é desenvolvida.

Em seu trabalho, Broch (2014) versa sobre as abordagens plurais, que são atividades usadas na didática do multilinguismo. Essas atividades integram diversas línguas e culturas, Broch (2014) cita quatro abordagens reconhecidas no campo educacional. A primeira seria a *abordagem intercultural*, que objetiva desenvolver atividades para que os aprendizes possam se engajar sobre a complexidade e identidades múltiplas de uma falante. A segunda, despertar para as línguas (*awakening to languages*) seria um trabalho de conscientização linguística, no qual os aprendizes teriam contato com línguas que não são comumente ensinadas nas escolas, como, por exemplo, línguas de imigração ou línguas indígenas. Assim, conforme Otwinowska e Szewczyk (2019), essa conscientização linguística (*language awareness*) seria um fator importante na aprendizagem de uma língua de uma forma

plural. Segundo a “*Association of Language Awareness*”, a conscientização linguística seria a promoção de “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino e no uso de línguas” (*Association of Language Awareness*, tradução nossa).¹⁶ Assim, se o indivíduo tem consciência da similaridade das línguas, da relação que elas possuem, acredita-se que ele poderá adquirir uma maior vantagem em sua aprendizagem. Ou seja, é provável que o aprendiz desenvolva habilidades e estratégias para a aprendizagem de outras línguas, e assim ele poderá reativar e adaptar essas estratégias para novos desafios linguísticos, facilitando assim, a aprendizagem de novas línguas (CENOZ, 2013b).

A *intercompreensão* entre línguas que se relacionam seria a terceira abordagem. Esse conceito possui diferentes definições, mas de acordo com Capucho (2004 *apud* ALAS-MARTINS, 2014, p. 86), seria o “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”. Dessa forma, é possível entender que, na intercompreensão, ao falarem línguas de famílias próximas, os indivíduos conseguem se entender, mesmo que cada um use a sua própria língua. Por fim, a quarta, a *didática integrada* visa a estabelecer ligações entre línguas que fazem parte do currículo da escola, de forma que elas ofereçam um suporte mútuo à aprendizagem.

Assim, considerando essas perspectivas de ensino multilíngue e a noção de que os cognatos oferecem um efeito de facilitação, é possível dizer que um trabalho voltado à aprendizagem do inglês aliada ao pomerano, línguas que possuem vinculação etimológica, pode ser de grande importância para potencializar a aprendizagem. Essa abordagem pode oferecer mais destaque para a língua minoritária e pode facilitar a aprendizagem do inglês e influenciar a forma que os falantes usam o pomerano, ou seja, os alunos poderão usar o seu conhecimento para aprender uma língua altamente prestigiada no mundo e motivar outras pessoas a aprender essa língua minoritária.

No entanto, é importante que os professores de Língua Inglesa tenham a consciência que os cognatos entre essas línguas são um fator benéfico e que podem

¹⁶ No original: “(...) explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”. Disponível em: https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Acesso em: 17 out. 2020.

auxiliar na sua prática pedagógica. Isso se faz necessário, pois, como Broch (2014) salienta, a escola nem sempre está aberta para tratar de todas as línguas e variedades, ainda mais quando elas são minoritárias ou de baixo prestígio. Por isso, é importante que essas informações cheguem aos professores, e que essa prática seja motivada dentro da sala de aula para que o repertório linguístico dos alunos enriqueça.

3 Método

3.1 Objetivos e hipóteses

Considerando a discussão apresentada ao longo do texto, a pesquisa tem como objetivo geral verificar o efeito do conhecimento de pomerano no acesso lexical e na aprendizagem da leitura de palavras cognatas em inglês. Assim, se busca analisar se uma língua minoritária, como o pomerano, pode trazer algum benefício na aprendizagem de uma língua majoritária.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a. Investigar a influência do conhecimento em pomerano no tempo de resposta e na acurácia durante o acesso lexical na leitura de palavras em inglês;
- b. Verificar o efeito da instrução explícita sobre os cognatos pomerano-inglês no acesso lexical em inglês;
- c. Analisar a influência do conhecimento de pomerano na aprendizagem e reconhecimento de palavras no inglês.

As hipóteses são baseadas nas discussões apresentadas e são relacionadas aos objetivos específicos:

- a. Haverá diferenças no tempo de resposta e na acurácia, ou seja, os participantes serão mais rápidos e precisos no reconhecimento de palavras cognatas em comparação com as palavras não cognatas na tarefa de decisão lexical, o que indica que o léxico será integrado e que o acesso será não seletivo (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002; LIMBERGER, 2018; BOSMA; NOTA, 2020; TOASSI, 2016);
- b. Haverá um tempo de resposta menor e uma maior precisão no reconhecimento de palavras cognatas após a instrução explícita, influenciado pela maior conscientização sobre os cognatos (MUILWIJK, 2014; SPINASSÉ; KÄFER, 2017; BROCH, 2014; BUSCH, 2012).
- c. Haverá um efeito de facilitação na aprendizagem da leitura em inglês após a instrução sobre os cognatos (OTWINOWSKA; SZEWCZYK, 2019).

3.2 Participantes

Para a realização da pesquisa, os participantes foram recrutados num primeiro momento, por meio da veiculação de um cartaz ([Apêndice A](#)) nas redes sociais

Instagram, Facebook e pelo Whatsapp. Após os candidatos demonstrarem interesse por meio dessas redes, foi solicitado um número de contato telefônico e um e-mail.

A partir disso, o contato com os participantes foi feito por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, devido à facilidade de comunicação por meio dessa ferramenta. Depois do recrutamento, todos responderam ao questionário de histórico da linguagem (ANEXO A) (ver sessão sobre os instrumentos). A partir dele, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão.

Como critérios de inclusão, foram considerados indivíduos adultos, que tivessem idades entre 20 e 50 anos, com nível de escolaridade mínimo de ensino médio completo, para formar uma amostra mais homogênea possível. Uma das razões para se considerar essa escolaridade é também devido ao critério do nível mínimo de proficiência em inglês, visto que a maioria estuda a língua na escola. Assim, o nível de proficiência escolhido foi de, no mínimo, inglês básico A2 (CONSELHO DA EUROPA, 2005). No entanto, essa proficiência foi autoavaliada e checada por meio do questionário de histórico de linguagens que eles responderam. Além disso, outro critério avaliado foi em relação ao uso; o inglês precisava ser usado no cotidiano em uma ou mais habilidades.

Quanto aos critérios de exclusão, não foram incluídos participantes que possuísem algum transtorno de aprendizagem como dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou com visão e audição não corrigida, de modo que essas características não influenciassem o desempenho dos sujeitos nas tarefas.

Além disso, para integrarem a pesquisa, os participantes que foram selecionados a partir do questionário leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Apêndice B](#)). Uma descrição dos sujeitos consta na seção 4.1.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Questionário

Este instrumento foi utilizado para coletar informações sobre os participantes de modo a aplicar os critérios de inclusão e exclusão, bem como para coletar dados referentes à aprendizagem de línguas. O questionário de histórico da linguagem é baseado em Scholl, Finger e Fontes (2017), adaptado para que supra as necessidades desta pesquisa. As questões abordadas no questionário variam sobre informações de identificação como idade, sexo, escolaridade. Além disso, traz

perguntas mais específicas sobre o histórico de aprendizagem das línguas do participante, como, por exemplo, quais línguas foram adquiridas, como e quando foram adquiridas, e de que forma são usadas. Apesar de incluirmos, neste trabalho, falantes de três línguas, o questionário indaga sobre quatro línguas para que, desta forma, participantes altamente proficientes em outras línguas não fossem selecionados, como por exemplo, fluentes em alemão. Além disso, há questões que tratam sobre transtornos de aprendizagem e problemas de visão e audição não corrigida. Ao final, também há perguntas sobre a proficiência nas quatro habilidades linguísticas no pomerano, no inglês e no português e a semelhança entre o inglês e o pomerano. O questionário foi enviado para os participantes na forma de um formulário do *Google* e pode ser visto na íntegra na página no [Apêndice C](#).

3.3.2 Tarefa de decisão lexical

A tarefa de decisão lexical em inglês foi baseada no paradigma apresentado por Limberger (2018), foi montada com o *software PsychoPy 3* (PEIRCE; MACASKILL, 2018) e aplicada de forma remota com o auxílio do sistema *Pavlovía*¹⁷. A tarefa consistiu em apresentar uma palavra em inglês no centro da tela, e o participante precisou decidir se ela existe ou não.

Foram apresentados quatro blocos de palavras em inglês ([Apêndice D](#)) para que a atenção dos participantes não ficasse sobrecarregada. Entre cada bloco houve uma pausa administrada pelo próprio participante. Primeiramente foi apresentado um bloco de treino para que os participantes pudessem se familiarizar com o programa. Após, foram apresentados os outros três blocos experimentais, que contaram com 10 palavras cognatas e 10 não cognatas e 20 pseudopalavras (10 palavras com base em cognatos e 10 com base em não cognatos), totalizando 40 palavras por bloco e 120 nos três blocos. As três condições de palavras são: cognatas (palavras com similaridade ortográfica e semântica, ex. *glass* – *glas* ‘copo’), não cognatas (palavras com similaridade semântica, mas não ortográfica, ex. *thief* – *spitsbuub* ‘ladrão’) e pseudopalavras (palavras inventadas para fins de pesquisa e que seguem as regras fonológicas e ortográficas da língua, ex. *skay*, *groam*). Todos os estímulos foram constituídos de substantivos, nas três condições: 30 palavras cognatas com o

¹⁷ Disponível em: <https://pavlovía.org/docs/home/about> Acesso em: 04 jul. 2021

pomerano, 30 não cognatas e 60 pseudopalavras. A escolha por substantivos segue os estudos prévios anteriormente reportados. As palavras cognatas e não cognatas foram selecionadas com o auxílio dos dicionários de Tressmann (2006) e Schneider (2019) para a escrita e verificação das palavras em pomerano. Já as pseudopalavras foram geradas pelo *software Pseudo* (VAN HEUVEN, 2020). O bloco de treino foi realizado com palavras diferentes da real tarefa, sendo cinco palavras de cada uma das quatro condições (cognatos, não cognatos e pseudopalavras dos cognatos e pseudopalavras dos não cognatos), totalizando 20 palavras. Assim, a tarefa contou com três condições: cognatos, não cognatos e pseudopalavras. Todas as palavras usadas na tarefa podem ser encontradas no [Apêndice D](#).

A aplicação da tarefa ocorreu em dois momentos: uma logo após a seleção dos participantes, e a outra posteriormente às atividades de instrução explícita sobre cognatos, descrita a seguir. Antes de realizar a tarefa, foi explicado como ela funcionaria. Foi instruído que os participantes respondessem à pergunta “Essa palavra existe?”. E eles precisaram responder “sim” ou “não” por meio de duas teclas do computador (f = não; j = sim). As explicações relacionadas à tarefa foram realizadas em português, de modo a assegurar o entendimento do participante para assim não ocorrerem erros devido à falta de compreensão do que precisaria ser feito, levando em conta que o nível de inglês dos participantes foi de, no mínimo, A2. Além disso, como o português é a língua dominante dos participantes, ela pode influenciar o acesso lexical mesmo que a instrução fosse em outra língua; também por isso, julgou-se pertinente a instrução nessa língua. Para ajudar na explicação, foi montado um pequeno slide com algumas imagens do que os participantes veriam. As imagens usadas foram: a tela de preenchimento da sessão e do número do participante; a primeira tela da tarefa, a qual continha a descrição da realização; a tela que aparecia após o fim do treino e a tela que aparecia entre os blocos pedindo um descanso ([Apêndice E](#)).

Tanto no treino como nos três outros blocos os estímulos foram apresentados um por vez, com intervalo de dois segundos e de forma sequencial, sendo todos eles em inglês. Eles apareceram aleatoriamente para cada participante, no centro da tela, na fonte Arial (tamanho 18), com a fonte branca e a tela cinza (Figura 5). Entre os estímulos, foi apresentado um ponto de fixação com tempo de duração de 400ms. O ponto de fixação serviu para que o participante mantivesse a atenção na tarefa,

inclusive durante a troca de estímulo. Foram registrados o tempo de resposta e a acurácia do reconhecimento das palavras.

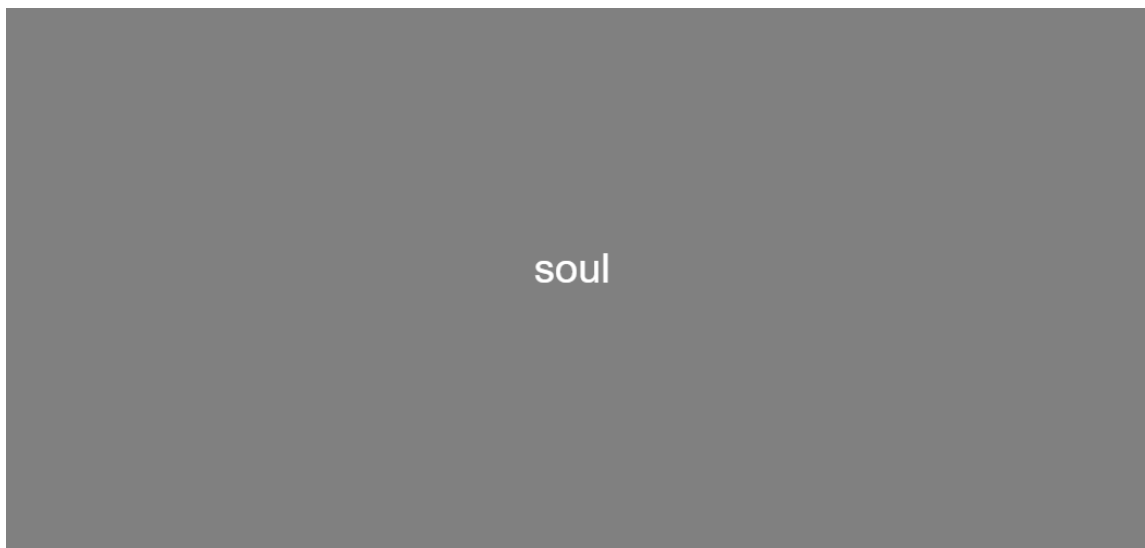


Figura 5 - Imagem exemplificando a tela no momento da tarefa de decisão lexical.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de um print screen do sistema *Pavlovía*

3.3.2.1 Critérios Psicolinguísticos

Os critérios psicolinguísticos que foram adotados para a seleção dos estímulos foram: extensão, frequência por milhão, vizinhos ortográficos e similaridade ortográfica. Para a medição desses critérios foi utilizado o *site Clearpond* (MARIAN *et al.*, 2012) e o site NIM (GUASCH *et al.*, 2013) para a similaridade ortográfica (Tabela 2). Depois da pré-seleção dos estímulos possíveis de serem adotados na tarefa, o critério estabelecido para a seleção dos cognatos foi de, no mínimo, 0,65 de similaridade ortográfica (escala de 0 a 1) e uma frequência em torno de 10 por milhão, mas com alguma flexibilidade, devido à dificuldade de encontrar estímulos que estivessem de acordo com os critérios. Por outro lado, os não cognatos não deviam ter similaridade ortográfica superior a 0,50. Além disso, foi preestabelecido que as palavras deveriam ter, no mínimo, o escore 10 de frequência por milhão, podendo haver uma flexibilidade de até 8 de frequência. As pseudopalavras foram geradas pelo *software Pseudo* (VAN HEUVEN, 2020) e foram selecionadas a partir dos cognatos e não cognatos já escolhidos. Por exemplo, da palavra “*river*”, que é um não cognato, selecionamos a pseudopalavra “*rivem*”. Depois de escolher as pseudopalavras, elas foram checadas no *Clearpond* (MARIAN *et al.*, 2012), para se ter certeza de que elas

não existiam em inglês. Após a seleção dos estímulos, eles foram separados em três blocos de forma aleatória. Para isso, o site *Random Word Generator*¹⁸ foi usado.

Tabela 2 – Medidas dos critérios psicolinguísticos.

	Cognatos	Não cognatos
Extensão (DP)	5 (0,95)	4,83 (1,49)
Frequência (por milhão) (DP)	59,14 (71,57)	58,93 (113,84)
Vizinhos ortográficos (DP)	9,73 (5,72)	8,66 (7,95)
Similaridade ortográfica	0,85 (0,13)	0,06 (0,14)

DP = desvio padrão.

Assim, as palavras e pseudopalavras nas condições foram pareadas entre si de acordo com esses critérios psicolinguísticos ([Apêndice F](#)). As diferenças apareceram, como se esperava, somente na similaridade ortográfica ($19,183(29) = p < 0,001$), os cognatos possuem uma similaridade ortográfica maior do que os não cognatos.

3.3.3 Atividades de instrução explícita

Após a primeira aplicação da tarefa de decisão lexical, foi feito um trabalho de instrução explícita sobre a influência dos cognatos pomerano-inglês na aprendizagem de inglês. Foram aplicadas três atividades, a primeira aborda todas as línguas do falante, mas as duas últimas focam os cognatos pomerano-inglês. Antes da aplicação, as tarefas foram avaliadas e testadas com quatro falantes de pomerano e aprendizes de inglês.

A aplicação das atividades ocorreu por meio de seis grupos, e as três atividades foram feitas consecutivamente, no mesmo dia, de acordo com os grupos. Esses grupos foram organizados de acordo com a disponibilidade dos participantes. Por isso, o número de indivíduos variou em cada um dos grupos (G1 = 6, G2 = 8, G3 = 3, G4 = 4, G5 = 4 e G6 = 3). Os encontros aconteceram pela WebConf (plataforma da UFPel) e quando esta plataforma esteve fora do ar, foi usado o *Google Meet*. Os encontros foram gravados para que as informações discutidas fossem armazenadas para posterior análise. Diferentemente da tarefa de decisão lexical, os encontros das

¹⁸ Disponível em: <https://randomwordgenerator.com/> Acesso em: 10 jul. 2021

atividades de instrução explícita duraram cerca de uma hora e meia cada. Uma vez que a coleta de dados foi realizada de modo remoto, os materiais foram compartilhados por meio de documentos do *Google* como o *Google Docs*, *Google Forms* e também por meio de um formulário no *Zoho Forms*. Além disso, foi feita uma pequena apresentação de slides para conduzir os encontros ([Apêndice G](#)). A seguir, são explicadas as três atividades aplicadas.

3.3.3.1 Atividade 1 - Caixas das línguas

Primeiramente, foi desenvolvido um "despertar" das línguas dos participantes. Esse "despertar" consistiu em fazer os participantes refletirem sobre as línguas que eles usam e/ou têm contato. Para essa atividade, os conceitos da atividade de repertório linguístico aplicados por Busch (2012) foram a base. A atividade sugerida pela autora se denomina "Retrato Linguístico" e tem exatamente a ideia de proporcionar o "despertar" das línguas, de fazer os falantes pensarem sobre suas práticas linguísticas.

Para Busch (2012), o repertório linguístico também precisa levar em conta a percepção do próprio falante sobre quais línguas fazem parte da sua vida diariamente. Por isso, o retrato tem como objetivo proporcionar uma explicação e reflexão sobre as práticas, recursos e atitudes da linguagem. A imagem é também "considerada como um modo de construção de significado por si só, que segue uma lógica diferente do modo verbal e, portanto, precisa de outra abordagem analítica específica". (BUSCH, 2012, p. 511, tradução nossa)¹⁹.

Na atividade de Busch (2012), ela propõe uma silhueta (Figura 6A) para ser preenchida com cores de acordo com a perspectiva do falante quanto às línguas que fazem parte do seu repertório linguístico, ou seja, com os códigos, as línguas, e os meios de expressão e comunicação que desempenham um papel em sua vida. Um exemplo da silhueta preenchida por um participante da fronteira de Sarre (estado da Alemanha) e Lorena (França) na pesquisa da autora está na Figura 6B.

Dessa forma, a atividade de "Retrato Linguístico" proposta por Busch (2012) foi adaptada para uma atividade que denominamos "Caixas das Línguas". Essa atividade

¹⁹ No original: "The picture is also considered as a mode of meaning making in its own right, which follows another logic than the verbal mode and therefore needs another specific analytical approach (see the discussion of the language portrait below)."

tem o mesmo objetivo proposto pela autora: fazer com que os falantes reflitam sobre quais línguas eles usam, quando e como. No entanto, ao invés de usar uma silhueta como em Busch (2012), a atividade consistiu em usar caixas. Cada caixa contém uma língua na "tampa" e dentro dela o participante preencheu com as situações em que usa aquela língua. Por exemplo, dentro da caixa do pomerano, pode-se ter o uso da língua com a família, comunidade e amigos, já na do inglês, pode ser somente na escola e assim por diante.

Um dos motivos para a adaptação da silhueta para a caixa foi a questão de que a atividade proposta por Busch (2012) foi feita de forma presencial, e nela os participantes precisavam colorir o desenho. Porém, a atividade da presente pesquisa foi realizada de forma *online*, por isso, o preenchimento com as situações facilitaram a realização da atividade. Além disso, a caixa mantém a ideia de auxiliar o participante a pensar em que contextos ele usa cada língua, possibilitando a reflexão sobre o seu contexto multilíngue e sobre o seu repertório linguístico.

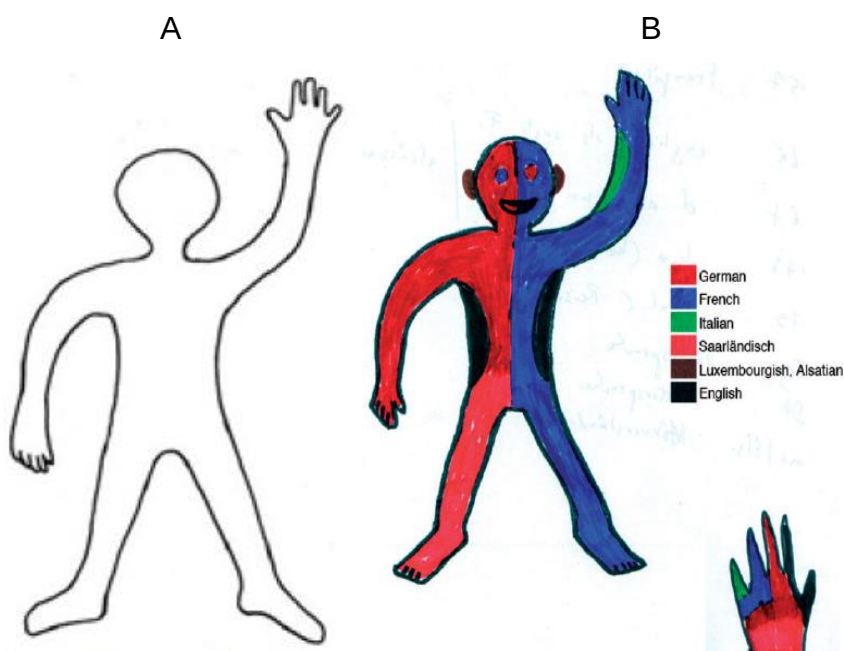


Figura 6– (A) Exemplo da silhueta para a atividade “Repertório Linguístico” – (B) Exemplo da atividade “Retrato Linguístico” completada por participante.

Fonte: Busch (2012, p. 511 e 513)

Dessa forma, cada participante recebeu um documento do *Google Docs* contendo seis caixas. As quatro primeiras já continham as línguas: português, pomerano, inglês e espanhol (devido à proximidade com a fronteira com o Uruguai), mas as outras duas estavam em branco para que o participante preenchesse de acordo com o seu repertório (ver Figura 7). Na instrução da tarefa, foi disponibilizada

uma lista com os contextos de uso possíveis (por exemplo: lazer, trabalho, estudo etc.) para que os participantes pudessem ter uma base para responder. No entanto, eles foram instruídos que, se quisessem, poderiam inserir outros usos que não estivessem listados. Essa lista pode ser consultada no [Apêndice H](#).

Depois de completarem a tarefa, as seguintes perguntas foram feitas para os participantes: a) Vocês já tinham parado para pensar em todas as línguas que fazem parte do dia a dia?; b) Tem algum contexto que vocês usem mais de uma língua? Quais? Por quê?; c) Vocês acham que uma língua influencia a outra? Expliquem. Dêem exemplos. Essas perguntas foram feitas para que os participantes refletissem sobre as línguas que permeiam seu dia a dia e sobre seu repertório linguístico. Busch (2012) explica que, em seu estudo, o retrato linguístico "serve como um meio de obter explicações sobre práticas, recursos e atitudes de linguagem e age, ao mesmo tempo, como um ponto de referência" (p. 511, tradução nossa)²⁰. Assim, caixas e as perguntas, por sua vez, tiveram o mesmo propósito.

Português	Pomerano	Inglês
Espanhol		

Figura 7- Exemplo da atividade "Caixa das línguas"
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Assim, além de refletirem sobre suas práticas linguísticas, os indivíduos tiveram a oportunidade de criar uma consciência linguística que poderá facilitar sua

²⁰ No original: "(...) serves as a means of eliciting explanations regarding language practices, resources, and attitudes and acts at the same time as a point of reference".

aprendizagem e reconhecimento das relações entre as línguas que usam, podendo ativar todo o repertório linguístico.

3.3.3.2 Atividade 2- Reconhecimento de cognatos isolados

A segunda atividade proposta teve como objetivo reforçar a consciência da relação entre palavras em inglês e pomerano. Ela se baseia nos conceitos da intercompreensão e conscientização linguística discutidos por Spinassé e Käfer (2017) e Broch (2014). Assim, na atividade havia um quadro com palavras escritas em pomerano que os participantes precisavam completar com a palavra equivalente em inglês. Dessa forma, os sujeitos precisaram relacionar essas duas línguas diferentes, mas próximas, pela intercompreensão. Ao mesmo tempo, eles puderam refletir sobre a semelhança entre elas. Assim, se buscou conscientizar os falantes de pomerano sobre essas semelhanças, a fim de que eles pudessem obter uma vantagem em sua aprendizagem.

Para isso, foi desenvolvido um formulário no site *Zoho Forms* que apresentava palavras escritas em pomerano (TRESSMANN, 2006; SCHNEIDER 2019) e os participantes completaram com cognatos do inglês. Na Figura 8 se encontra um exemplo parcial, mas no [Apêndice I](#) constam todas as respostas dos participantes. As palavras foram escolhidas pela similaridade e frequência no inglês, de modo que elas fossem variadas de acordo com essas características. Quanto à similaridade, foram escolhidas palavras que tinham similaridade ortográfica variável, tanto mais baixa (menos de 0,50) quanto mais alta (mais de 0,50). De semelhante modo, elas foram divididas por frequência: menos de 40 por milhão, baixa frequência e mais de 40 por milhão, alta frequência. Esses dados foram medidos através do NIM (GUASCH *et al.*, 2013) e do *Clearpond* (MARIAN *et al.*, 2012). Esses critérios foram escolhidos para garantir a variabilidade dos estímulos quanto à similaridade ortográfica. Além disso, essas palavras foram escolhidas de maneira que não fossem as mesmas da tarefa de decisão lexical, já que o objetivo da instrução foi desenvolver a consciência sobre os cognatos e não treinar as palavras do experimento.

No caso de não saberem algumas palavras, os participantes foram instruídos a preencher com “não sei” ou com um “x”. Além disso, eles foram avisados de que, se necessário, eles poderiam escutar as palavras em pomerano para facilitar a compreensão e o reconhecimento das palavras, visto que o pomerano é mais

comumente utilizado na oralidade. Para isso, a pesquisadora ou algum participante voluntário pronunciou a palavra desejada para o grupo.

Atividade 2

Para cada palavra preencha com a equivalente em inglês: *

Escreva nos campos abaixo:

elwen	
kroon	
bruun	
drup	
korke	
wul	
plinke	
sündag	
kâl	
nâdel	
wâterfal	

Figura 8 - Exemplo parcial da atividade 2 a ser preenchida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de um *print screen* da plataforma *Zohoo Forms*.

Quando todos os participantes terminaram de preencher o formulário, as palavras foram checadas em grande grupo. Ou seja, a cada palavra corrigida, os participantes diziam a sua resposta e compartilhavam suas ideias sobre quando eles preencheram com as palavras. Nessa parte, a pesquisadora também oferecia a tradução das palavras em português, para que o significado ficasse claro, e perguntava qual palavra em inglês eles haviam preenchido e, em seguida, colocava a palavra equivalente. Abaixo (quadro 1), encontra-se a tabela completa compartilhada com os participantes no momento da checagem das palavras:

Quadro 1 – Cognatos pomerano-inglês da atividade de Reconhecimento de cognatos isolados

Pomerano	Inglês	Pomerano	Inglês
elwen	eleven	wåterfal	waterfall
kroon	crown	foss	fox
bruun	brown	huunerd	hundred
drup	drop	flaig	fly
korke	cork	pan	pan
wul	wool	spen	spider
plinke	blink	doud	dead
sündag	Sunday	loos	loose
kål	coal	god	god
nådel	needle	jong	young

Ao final, a pesquisadora fez algumas perguntas para os participantes. Primeiramente, ela questionou se eles já tinham notado essas semelhanças entre as palavras do pomerano e do inglês. Depois, pediu que dessem outros exemplos dessas palavras. Após discutirem um pouco, foi explicado para eles que essas palavras parecidas entre as línguas se chamavam “cognatos” e que eles existem entre todas as línguas germânicas e são muito úteis para aprender novas línguas.

3.3.3.3 Atividade 3 - Compreensão de texto com o auxílio do pomerano

A terceira e última atividade teve como objetivo apresentar um texto em inglês, com perguntas sobre reconhecimento de cognatos e reflexão sobre a compreensão da leitura via cognatos. Essas questões foram baseadas no trabalho de Muilwijk (2014). A autora aplicou os conceitos de intercompreensão numa atividade de leitura em holandês, sendo que os falantes eram nativos em italiano. O texto escolhido foi um artigo de jornal que versava sobre a descoberta de uma nova espécie de dinossauros. De acordo com Muilwijk (2014), esse texto foi escolhido pois é um tópico conhecido pela maioria dos falantes, é um tema de conhecimento geral sobre o mundo. Ela também menciona que o texto foi adaptado, pois originalmente ele era um pouco longo.

A atividade aplicada por Muilwijk (2014) consistiu em duas partes: 1) leitura e compreensão do texto com questões dissertativas e de múltipla escolha e 2) tradução do texto completo. Todas as perguntas foram formuladas e respondidas em italiano. Uma das questões pedia que os participantes listassem todas as palavras que eles tinham entendido em holandês e traduzissem para o italiano. Depois disso, a pesquisadora leu o texto em voz alta e pediu que, se eles tivessem compreendido outras palavras, que anotassem e traduzissem também. As últimas questões foram discursivas e uma de verdadeiro ou falso. Elas abordavam o conteúdo do texto.

Assim, a atividade 3 foi embasada nesse procedimento de Muilwijk (2014). No caso do estudo da autora, foram usadas línguas de diferentes famílias, mas na presente pesquisa, se entende que o pomerano e o inglês pertencem à mesma família linguística, a germânica. No entanto, para não tornar a atividade tão exaustiva, na presente pesquisa não foi solicitado aos participantes que eles traduzissem o texto.

Por sua vez, o texto escolhido para o presente estudo foi uma narrativa, mais especificamente, a fábula *“The peasant and the apple tree”*, retirada do livro *“Aesop’s Fables”* (AESOP, 2003). Essa escolha justifica-se pelo fato de o gênero e o autor do texto serem familiares para a maioria dos leitores. Além disso, o texto não deveria ser conhecido pelos participantes; por isso, escolheu-se uma fábula que não é tão popular no Brasil. O texto foi adaptado para que fosse mais compreensível de acordo com o nível linguístico dos participantes (no mínimo, A2) e tivesse o máximo de cognatos com o pomerano possível. A versão original e a adaptação encontram-se no [Apêndice J](#), bem como a lista de cognatos entre o pomerano e o inglês ([Apêndice K](#)).

As questões sobre o texto foram enviadas por meio de um formulário do *Google*, as quais poderão ser consultadas no [Apêndice L](#). Todos os exercícios foram escritos em português, assim como em Muilwijk (2014), no qual eles responderam na sua língua nativa, pois era importante que eles entendessem a atividade e as frases. Foram quatro questões no total, na primeira, os participantes listaram todas as palavras que entenderam em inglês e tiveram que traduzir para o português. Essa questão teve como objetivo verificar quantas palavras os alunos conseguiram entender com a leitura. Na segunda, o texto foi lido em voz alta, e os participantes precisaram anotar e traduzir para o português todas as palavras que eles entenderam além das palavras primeiramente listadas, por meio da leitura em voz alta.

A terceira questão foi de verdadeiro ou falso. Foram apresentadas oito frases sobre a fábula e eles decidiram se elas eram verdadeiras ou falsas. Também foi

adicionada uma terceira opção: “não sei”, que, de acordo com Muilwijk (2014), pode ajudar a evitar a dedução das respostas. A quarta e última questão abordou a opinião dos participantes quanto ao auxílio do pomerano, ou seja, se na percepção deles, o pomerano contribuiu para o entendimento do texto em inglês.

3.4 Coleta de dados

A partir das respostas do questionário de histórico de linguagem, os indivíduos selecionados receberam uma explicação mais detalhada sobre a pesquisa, e aqueles que aceitaram fazer parte do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com as condições da pesquisa. A assinatura foi feita de forma digital por meio do site *Clicksign*²¹.

Toda a coleta foi feita de forma remota devido à pandemia da Covid-19. As plataformas que foram usadas para realizar os encontros com os participantes foram a plataforma Webconf da UFPel e o *Google Meet*, sendo a plataforma da UFPel a principal e em casos de erro, a do *Google* foi a de apoio.

A tarefa de decisão lexical foi aplicada com um participante por vez, as duas aplicações foram feitas com um intervalo de três semanas. O pré-teste foi aplicado entre os dias 23 de agosto e 02 de setembro, e o pós-teste foi realizado entre os dias 28 de setembro e 01 de outubro. As atividades de instrução explícita foram feitas em seis grupos (G1 = 6, G2 = 8, G3 = 3, G4 = 4, G5 = 4 e G6 = 3) após o pré-teste da tarefa de decisão lexical, nos dias 01, 02 e 03 de setembro. Os grupos foram organizados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Durante a tarefa e as atividades, foram usadas as seguintes plataformas para auxiliar a pesquisa: *Google Docs*, *Google Forms*, *Zohoo Forms* e *Pavlovia*.

3.5 Análise de dados

Os dados obtidos na tarefa de decisão lexical foram analisados quantitativamente. Para verificar o efeito cognato, foram comparadas a condição de cognatos com a condição não cognatos. Para avaliar o efeito da instrução sobre os cognatos, foram comparados os resultados do pré e do pós-teste. A análise estatística

²¹ Disponível em: <https://www.clicksign.com> . Acesso em: 15 ago. 2021

foi realizada com o programa SPSS® 19.0 (IBM CORP., 2010). As variáveis dependentes foram tempo de resposta de acurácia e a variável independente foi o status cognato.

Também foi verificado o efeito da instrução explícita de forma quantitativa, analisando e comparando os resultados das duas aplicações da tarefa de decisão lexical, com base na revisão da literatura. Os efeitos dos cognatos na aprendizagem de inglês foram analisados de forma qualitativa, de acordo com as respostas dos participantes nas tarefas de instrução explícita

4 Resultados

4.1 Participantes

A partir da análise do Questionário de Histórico da Linguagem, foram selecionados 30 participantes. No entanto, um deles não pôde continuar a sua participação na pesquisa após a realização do pré-teste, pois não foi possível encontrar um momento para as atividades de instrução explícita durante o período da sua realização, por motivos de colisão de horários entre a pesquisadora e o integrante da pesquisa. Por isso, totalizaram-se 29 participantes. Na tabela abaixo, encontram-se as suas características gerais:

Tabela 3 – Características gerais dos participantes da pesquisa (n = 29)

Características	Dados
Idade (DP)	27,97 (7,57)
Faixa etária	20 – 46
Sexo/gênero (F/M)	21/8
Anos de escolaridade (DP)	17,10 (2,88)

DP: desvio padrão; F: sexo feminino/ M: sexo masculino.

A maioria dos participantes eram jovens entre 20 e 30 anos, também participaram mais pessoas do sexo feminino e grande parte deles eram universitários ou com ensino superior completo. Além disso, todos os 29 sujeitos nasceram no Rio Grande do Sul: Camaquã (n = 1), Ibirubá (n = 1), Rio Grande (n = 1), São Lourenço do Sul (n = 13) e Pelotas (n = 8), ou seja, a maioria nasceu em cidades nas quais o pomerano é altamente falado. O local de residência atual dos participantes ainda se concentra no estado: Camaquã (n = 2), São Sebastião do Caí (n = 1), Cristal (n = 1), Turuçu (n = 1), São Lourenço do Sul (n = 4) e Pelotas (n = 18). Apenas um deles reside fora do estado, em Diamantina – MG. Quanto ao nível de escolaridade, eles têm: ensino superior completo (n = 11), ensino superior incompleto (n = 8), pós-graduação (mestrado ou doutorado) em curso (n = 5), pós-graduação - residência em Área Profissional da Saúde (n = 1), ensino médio completo (n = 1), pós-graduação completa (mestrado ou doutorado) (n = 1), especialização (n = 2).

As profissões atuais dos participantes são diversas, há estudantes (n = 8), estudantes/agricultores (n = 2), engenheiros agrônomos (n = 3), estagiários (n = 2) e auxiliares administrativos (n = 3). Há ainda: comerciante/costureira, redatora,

vendedora, designer, médica veterinária, optometrista, professor, servidora pública, auxiliar de enfermagem, técnico em telecomunicações/eletrônica e coordenadora pedagógica (n = 1).

4.1.1 Caracterização linguística dos participantes

Os participantes selecionados tiveram a proficiência linguística verificada por meio das perguntas do Questionário de histórico da linguagem. Assim, eles se autoavaliaram nas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão e fala) em português, pomerano e inglês. As médias da proficiência autoavaliada nas três línguas podem ser observadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Médias e desvios padrão (entre parênteses) da proficiência autoavaliada (1 a 6) dos participantes (n = 29)

Características	Português	Pomerano	Inglês
Leitura (DP)	6 (0,47)	2,5 (1,55)	4 (1,28)
Escrita (DP)	6 (0,51)	1,8 (1,18)	3 (1,24)
Compreensão (DP)	6 (0,41)	6 (0,86)	3 (1,17)
Fala (DP)	6 (0,49)	4 (1,49)	3 (1,13)

DP: desvio padrão

Podemos verificar que os participantes avaliaram a sua proficiência em Português como máxima, confirmando que essa língua é a sua dominante. O pomerano, como se esperava, teve uma autoavaliação mais alta nas habilidades orais, pois nem todos os participantes têm acesso à leitura e escrita em pomerano. No RS, a língua é mais veiculada na oralidade, ainda não se tem uma convenção da língua escrita. A autoavaliação da língua inglesa reflete, de modo geral, conhecimento básico a intermediário.

Tabela 5 – Médias e desvios padrão (entre parênteses) e moda dos dados sobre a idade de aquisição dos participantes (n = 29)

Marcos linguísticos	Português			Pomerano			Inglês		
	Média (DP)	Moda	Faixa de idade	Média (DP)	Moda	Faixa de idade	Média	Moda	Faixa de idade
Começou a adquirir	0,72 (1,81)	0	0 - 7	3 (2,65)	0	0 - 7	13,31 (3,49)	12	8 - 20
Começou a usar ativamente	2,48 (3,01)	0	0 - 8	4,10 (2,74)	7	0 - 10	17,52 (3,71)	21	8 - 21
Tornou-se fluente	3,97 (3,36)	0	0 - 10	5,14 (3,02)	6	0 - 10	19,59 (2,76)	21	8 - 21

DP: desvio padrão

Como é possível observar, todos os participantes são falantes nativos da língua portuguesa e pomerana, começaram a aprender e a ser fluentes na infância. Além disso, a maioria dos falantes começaram a usar a língua pomerana ativamente a partir dos sete anos, o que pode ser entendido pelo fato de usarem/aprenderem em casa, conversando com os familiares. Já no inglês, grande parte dos participantes começou a usar a língua a partir dos 21 anos, isso pode ser explicado pelas demandas de trabalho e de estudo e pelo contato que os brasileiros têm com a essa língua hegemônica, o que pode ser observado nas tabelas sobre o uso das línguas. Nas Tabelas 6, 7 e 8, apresentamos os contextos nos quais os participantes usam cada uma das três línguas, inglês, pomerano e português, respectivamente.

Tabela 6 – Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do inglês pelos participantes e a sua frequência (n = 29)

Situações	Inglês									
	Diariamente	6 x/sem	5 x/sem	4x/sem	3x/sem	2x/sem	1x/sem	Às vezes	Raramente	Nunca
Mãe								3	2	27
Pai									1	28
Irmãos e outros familiares								6	5	18
Parceiro								5	4	20
Filhos(as)					1		1			27
Amigos e/ou vizinho							1	8	5	15
Trabalho/na escola					2		2	8	10	7
Venda/no armazém/ no comércio								1		28
Igreja/com o pastor										29
Lê	6		2	2	2	3	3	6	3	
Escreve	3		1		2	2	4	6	9	2
Assiste a vídeos na língua	3	2	2	1	5	3	3	7	2	1
Ouve música na língua	9	1	5	1	6	2	1	3	1	
Reza/ora	1				1			1	1	25
Canta	4	2	5	1	2	2		6	5	5
Sonha	2						1	2	2	22
Faz contas de cabeça	1		1					2	4	21
Xinga	3					1		4	2	19

Tabela 7 – Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do pomerano pelos participantes e a sua frequência (n = 29)

Situações	Pomerano									
	Diaria mente	6 x sem	5 x/ sem	4x/ sem	3x/ sem	2 x/ sem	1 x/ sem	Às vezes	Rara mente	Nunca
Mãe	12		1		3		3	7	2	1
Pai	6				1	2	2	7	3	8
Irmãos e outros familiares	6		1		1	4	1	12	3	1
Parceiro	2				3	1	1	4	3	16
Filhos(as)					1			2		26
Amigos e/ou vizinho	3		1	1		2	1	8	6	7
Trabalho/na escola	2		1					7	3	16
Venda/no armazém/ no comércio	3				2	1	1	6	6	10
Igreja/com o pastor								3	5	20
lê						1		3	5	20
Escreve							1	1	5	22
Assiste a vídeos na língua				1			2	7	7	12
Ouve música na língua						1	2	11	7	8
Reza/ora	1						1	2	2	23
Canta					1		1	7	10	10
Sonha	2							4	5	18
Faz contas de cabeça								3	3	21
Xinga	4	1	2				1	10	6	4

Tabela 8 – Número de ocorrências assinaladas no questionário sobre as situações de uso do português pelos participantes e a sua frequência (n = 29)

Situações	Português									
	Diaria mente	6 x/ sem	5 x/ sem	4 x/ sem	3 x/ sem	2 x/ sem	1 x/ sem	Às vezes	Rara mente	Nunca
Mãe	19		1		1	2	2	2	1	1
Pai	14				1	3	3	1	1	6
Irmãos e outros familiares	16		3	2	4	1	2	1		
Parceiro	20		3	1				1		4
Filhos(as)	7		1					1		20
Amigos e/ou Vizinho	20	1	4	2				2		
Trabalho/na escola	22		4	1						2
Venda/no armazém/ no comércio	15	1	3	1	2	1		5		1
Igreja/com o pastor	9	1	1				5	6	5	2
lê	25	1	3							
Escreve	25	1	3							
Assiste a vídeos na língua	21	1	4	1				2		
Ouve música na língua	21	1	4					1		2
Reza/ora	21	1	4					1		2
Canta	17	1	3	1	1	3		3		
Sonha	18	1	2	2	1			3	2	
Faz contas de cabeça	20	1	3	1		2		2		
Xinga	18	2	2	1		1		4	1	

É possível verificar que os participantes usam muito mais o inglês para atividades como leitura, escrita, ou para assistir a vídeos ou escutar música do que conversar com os pais, amigos ou conhecidos, por exemplo. Assim, é plausível que a sua fluência seja concentrada na leitura e compreensão oral, de acordo com as suas demandas. Além disso, com os dados das três últimas tabelas podemos ver que os participantes possuem contato com a língua inglesa quase que diariamente, confirmando assim, o critério de frequência de uso requerido para a participação no estudo.

Esses dados também mostram que o pomerano é usado muito mais no ambiente familiar e na comunidade local do que em ambientes mais formais como a escola ou na escrita. Já o português é frequentemente usado nas diversas situações questionadas, visto que é a língua majoritária do país.

4.2 Resultados da tarefa de decisão lexical

A aplicação da tarefa de decisão lexical resultou em 6962 ocorrências, 3480 no pré-teste e 3480 no pós-teste. Foram deletadas as respostas omissas (pré-teste = 134; pós-teste = 54). Para a análise da acurácia, não foram consideradas essas respostas omissas. Para verificar o tempo de resposta (TR) também não foram consideradas as respostas omissas e nem as erradas, apenas as respostas corretas foram analisadas. Assim, 663 respostas erradas foram excluídas no pré-teste e 547 no pós-teste. Nas seguintes tabelas, são apresentadas as médias da porcentagem da acurácia e do tempo de respostas do pré e do pós-teste:

Tabela 9 - Médias da acurácia (porcentagem) e dos tempos de resposta (em ms) e desvios padrão (entre parênteses) na leitura de palavras em inglês na tarefa de decisão lexical durante o **pré-teste**

	Cognatos	Não cognatos	Pseudopalavras
Acurácia	83 (38)	81 (39)	79 (41)
Tempo de resposta	681,33 (280,85)	667,40 (269,44)	792,05 (289,24)

Tabela 10 – Médias da acurácia (porcentagem) e dos tempos de resposta (em ms) e desvios padrão (entre parênteses) na leitura de palavras em inglês na tarefa de decisão lexical durante o **pós-teste**

	Cognatos	Não cognatos	Pseudopalavras
Acurácia	89 (31)	84 (37)	81 (39)
Tempo de resposta	583,61 (224,32)	603,95 (258,95)	729,43 (273,47)

As respostas selecionadas também foram analisadas estatisticamente. Primeiramente, foi conduzido o teste Kolmogorov-Smirnov, de modo a selecionar o teste estatístico mais adequado. Os resultados do teste mostraram que os dados, tanto de acurácia quanto de TR possuem uma distribuição não normal. Dessa forma, foi selecionado um teste não paramétrico²² para comparar as condições de cognatos

²² De acordo com Dancey (2006), um teste não paramétrico não necessita da hipótese da normalidade e nem de grandes amostras.

e não cognatos, e para comparar o pré- e o pós-teste, ou seja, o teste de Wilcoxon²³ que foi usado para ambas as variáveis dependentes, acurácia e tempo de resposta.

No pré-teste, o teste de Wilcoxon não mostrou diferença entre as condições cognato e não cognato na acurácia ($U = 354660$, $Z = -1,224$, $p = 0,221$). Já no TR, a diferença foi significativa ($U = 218873$, $Z = -3,273$, $p = 0,001$). Dessa forma, os resultados apontam um efeito cognato no TR: os participantes foram significativamente mais rápidos ao reconhecerem cognatos do que não cognatos. Na acurácia, no entanto, não foi possível verificar o efeito cognato.

No pós-teste, o teste estatístico apresentou diferença significativa na acurácia entre as condições cognato e não cognato ($U = 349886$, $Z = -3,211$, $p = 0,001$), diferentemente do pré-teste. No TR, entretanto, não houve diferença significativa. ($U = 267065$, $Z = -1,190$, $p = 0,234$). Assim, no pós-teste, o efeito cognato foi identificado na acurácia, mas não no TR. Nas figuras 9 e 10, podemos visualizar melhor as diferenças entre as condições em cada uma das etapas da pesquisa.

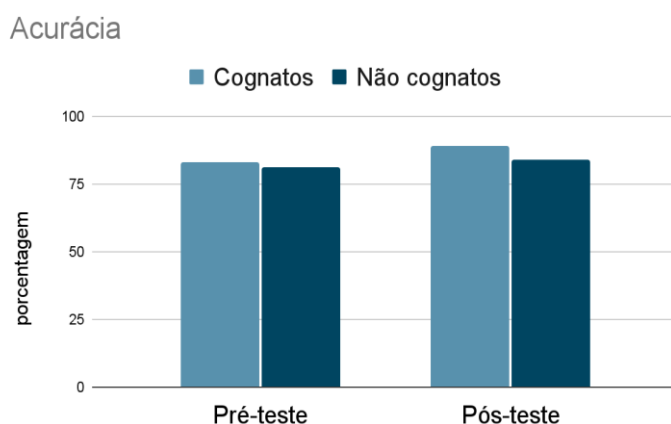


Figura 9 - Gráfico das medidas da acurácia (em porcentagem)
Fonte: Elaborado pela autora

²³ É o teste que "avalia se existe uma diferença estatística significativa entre as médias dos pontos de duas condições" (DANCEY 2006 p. 528) em uma amostra não normal, quando os participantes são os mesmos nas condições.

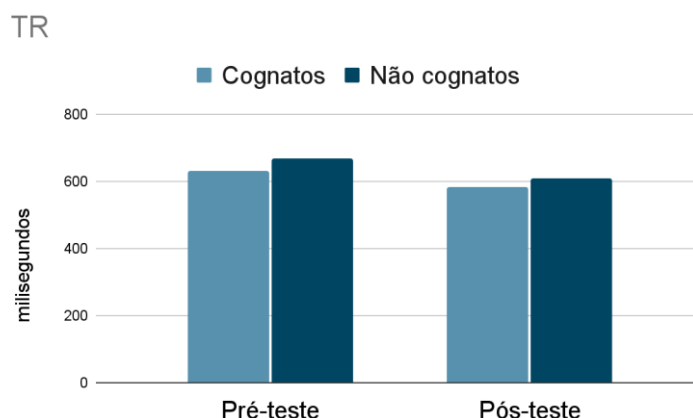


Figura 10 - Gráfico das medidas do TR (em milissegundos).
Fonte: Elaborado pela autora

Assim, podemos verificar que, na acurácia, os índices melhoraram na leitura de cognatos, e essa melhora ficou mais evidente pela diferença com a acurácia dos não cognatos no pós-teste. No entanto, na comparação das duas etapas de leitura, houve diminuição no TR no pré-teste, mas essa melhora não manteve o efeito cognato no pós-teste.

Já no teste estatístico que comparou pré-teste e pós-teste, ou seja, as duas aplicações da tarefa, os resultados do teste Wilcoxon mostraram diferenças significativas na acurácia dos cognatos ($Z = 3,702$, $p < 0,001$), e no TR ($Z = 17,650$, $p < 0,001$). Quanto aos não cognatos, não foi possível constatar diferença significativa entre o pré- e o pós-teste na acurácia ($Z = 1,928$, $p = 0,054$), apenas no TR ($Z = 2,963$, $p = 0,003$).

Dessa forma, é possível entender que, entre as duas aplicações da tarefa, houve diferenças significativas no processamento dos cognatos nas duas variáveis mas somente uma diferença no processamento dos não cognatos, isto é, no tempo de resposta.

4.3 Resultados das atividades de instrução explícita

4.3.1 Atividade 1: Caixas das línguas

Esta atividade teve o objetivo de ativar o repertório linguístico dos participantes, fazendo com que refletissem sobre quais línguas eles conhecem ou usam em seu cotidiano. Abaixo se encontra uma imagem de uma das atividades preenchidas por um participante.

Português	Pomerano	Inglês
Casa Universidade Música Vizinhos Amigos Festas Lojas Vídeos	Casa da vó Comunidade Família Música	Aula Artigos - Universidade Filmes Séries Música Vídeos no youtube Colegas na universidade
Espanhol	Alemão	
Filme Música	Música Filme/série (esporadicamente)	

Figura 11 - Exemplo da atividade “Caixa das línguas” preenchido por um participante
 Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nas caixas, eles completaram com as diversas situações em que eles usam as línguas. Previamente, foi disponibilizada uma lista com exemplos de usos, no entanto, os participantes podiam acrescentar outros, bem como outras línguas. Além das quatro línguas pré-completadas, quatro participantes adicionaram o alemão e um, o francês. Nessas duas línguas, os usos eram relacionados a assistir séries/filmes e escutar música.

O português foi a língua com mais situações de uso preenchidas, que variaram de família e comunidade a trabalho, lazer e estudos. Dessa forma, os resultados confirmam a dominância que o português exerce no cotidiano dos participantes. Os usos do pomerano se concentraram em família/casa, comunidade, amigos, vizinhos, comércio, igreja, trabalho e em xingamentos. Alguns outros contextos foram adicionados, como, por exemplo, falar no WhatsApp, na casa da avó, no ônibus e no estágio, extrapolando o uso da língua para contextos mais formais e de escrita.

Quanto ao inglês, as situações mais citadas foram leitura, séries/filmes/vídeos, artigos acadêmicos, música, internet (redes sociais), jogos e cantar. Um pouco mais da metade dos participantes completaram a caixa do espanhol, e a maioria dos contextos se referia a escutar música, assistir séries/filmes/vídeos e ler artigos científicos.

De modo geral, o português é usado em todos os contextos, o pomerano é mais usado em ambientes informais e familiares. As outras línguas citadas são mais usadas para entretenimento e para estudos.

Quanto à reflexão feita após o preenchimento das caixas, a maioria dos participantes afirmou ter sido a primeira vez que tinham parado para pensar em quantas línguas fazem parte da vida deles. Um dos participantes explicou que apenas tinha pensado em quais línguas era fluente quando precisou preencher seu currículo. Quando questionados sobre usarem mais de uma língua em mais de um contexto, grande parte respondeu que geralmente em casa usam o pomerano e o português, e na universidade, além do português, usam o inglês e o espanhol. Uma participante mencionou que no curso de inglês ela frequentemente misturava o pomerano e o inglês, e com isso, outra participante mencionou que também faz muito isso quando fala pomerano em casa, mas ela mistura com o português.

Na última pergunta, eles foram questionados se as línguas se influenciam. Todos concordaram que sim, que muitas vezes usam uma língua para entender a outra ou para aprender. Alguns exemplos dados foram os cognatos entre uma língua e outra, como as cores em inglês e pomerano (*brown* = *bruun*; marrom) ou os dias da semana (*måndag* = *Monday*; segunda-feira) e a palavra “IFood”, que está sendo usada no português. Eles também explicaram que a pronúncia entre o inglês e o pomerano muitas vezes se assemelha, e que isso auxilia na aprendizagem. Uma participante deu o exemplo de que depois que ela terminou o curso de inglês ela conseguia entender muito mais o que a avó falava em pomerano. Outra mencionou que, ao lecionar nas séries iniciais, consegue fazer os alunos relacionarem o pomerano com o inglês, para que eles compreendam melhor.

Assim, com a atividade “Caixas das línguas”, os participantes puderam perceber que seu contexto é multilíngue, que várias línguas os cercam diariamente. Além disso, puderam refletir o quanto o conhecimento de uma língua auxilia na aprendizagem da outra ou até mesmo na comunicação. Dessa forma, todo o repertório linguístico pode estar conscientemente disponível para a realização de tarefas.

4.3.2 Atividade 2: Reconhecimento de cognatos isolados

A atividade 2 teve como finalidade conscientizar os participantes sobre as relações lexicais entre pomerano e inglês, de modo que relacionassem os cognatos.

Para isso, eles preencheram um quadro de palavras em pomerano com o cognato equivalente em inglês. Um exemplo parcial preenchido por um participante encontra-se na Figura 12.

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	drop
korke	x
wul	full
plinke	x
sündag	Sunday
kål	Caw
nådel	needle
wåterfal	waterfall
foss	x

Figura 12 - Exemplo parcial da atividade de Reconhecimento de cognatos isolados preenchido por participante.
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os participantes foram instruídos a escreverem somente as palavras que conheciam, ou seja, eles não deveriam tentar adivinhar as palavras. Quando eles não conheciam a palavra, colocavam “x” na lacuna ou escreviam que não sabiam. Foram consideradas corretas as palavras que tinham relação com o conteúdo da palavra em pomerano, mesmo que a pessoa tenha escrito com alguma grafia diferente (por exemplo, *waterfal* ou *watterfall*). Palavras em português não foram consideradas.

Na Tabela 11, é possível ver a porcentagem de acertos no reconhecimento de cognatos com relação à similaridade ortográfica e à frequência de uso no inglês das palavras usadas. De modo geral, palavras com similaridade e frequência baixas tiveram uma porcentagem de acertos também baixa. No entanto, em palavras como “*eleven*” e “*needle*”, a frequência é baixa, mas a similaridade é alta, e isso pode

explicar a grande porcentagem de acertos. A palavra “*cork*” (“*korke*” em pomerano) não teve nenhum acerto, a frequência (2,86) e similaridade (0,33) já explicariam um baixo nível de acertos, mas talvez o motivo de ninguém ter acertado foi por a palavra em pomerano ter um som aproximado com outra palavra, “*koiken*” (cozinha). Isso foi discutido por alguns participantes que alegaram ter acreditado que se tratava dessa palavra e, ou completaram com “*kitchen*” ou com “x” e “não sei”.

Depois da checagem das respostas com os participantes, foi questionado se eles já tinham refletido sobre essas semelhanças entre as palavras do pomerano e do inglês. Alguns mencionaram que não, e a maioria dos outros que sim, e quando a pesquisadora perguntou por exemplos dessas semelhanças, eles ressaltaram os seguintes: *somer-summer* (verão), *fish-fish* (peixe), *wåter-water* (água), *haud-hat* (chapéu), *melk-milk* (leite), *loige-lie* (mentir), *rijs-rice* (arroz), *schaal-school* (escola), *kat-cat* (gato), *kau-cow* (vaca), *praister-priest* (pastor), *huus-house* (casa), *ring-ring* (anel), *finger-finger* (dedo) e *hand-hand* (mão). Além dos números, exemplificaram os meses e dias da semana.

Tabela 11 - Resultados da atividade 2: Reconhecimento de cognatos isolados, em porcentagem e desvio padrão entre parênteses relacionados às características das palavras.

Pomerano	Inglês	Porcentagem de acertos	Similaridade ortográfica	Frequência por milhão
elwen	eleven	82,14 (39)	0,80	12,98
kroon	crown	22,22 (42,37)	0,37	13,69
bruun	brown	82,14	0,62	60,12
drup	drop	64,29	0,72	130,61
korke	cork	0,00	0,33	2,86
wul	wool	17,86	0,58	3,16
plinke	blink	35,71	0,38	5,06
sündag	Sunday	96,43	0,54	43,25
kål	coal	14,29	0,26	6,57
nådel	needle	57,14	0,49	11,92
wåterfal	waterfall	46,43	0,84	1,86
foss	fox	14,29	0,48	21,61
huunerd	hundred	71,43	0,76	78,73

flaig	fly	71,43	0,48	85,00
pan	pan	67,86	1	12,29
spen	spider	89,29	0,48	10,10
doud	dead	78,57	0,46	448,98
loos	loose	46,43	0,76	41,78
god	god	53,57	1	903,16
jong	young	60,71	0,41	243,18

Mais uma vez, os participantes puderam refletir sobre as relações entre as línguas, mas dessa vez mais especificamente entre o pomerano e o inglês. E com isso, é possível dizer que alguns falantes criaram consciência dessa relação e já usam - ou podem usar - isso a seu favor.

4.3.3 Atividade 3: Compreensão de texto com o auxílio do pomerano

A última atividade de instrução explícita focou a leitura em inglês, sendo que a maioria das palavras era cognatos com o pomerano. Assim, o intuito era verificar se esses cognatos auxiliam na leitura e compreensão do texto em inglês.

Na primeira parte da atividade, os participantes leram o texto e tentaram listar todas as palavras que entenderam com o auxílio do pomerano, e tiveram que traduzir para o português. Na Tabela 12, consta a lista de palavras cognatas com o pomerano e a quantidade de vezes que ela foi mencionada e traduzida para o português.

Tabela 12 – Palavras do texto da atividade de Compreensão de texto com a quantidade de vezes que a palavra foi mencionada e traduzida pelos participantes. (n= 29)

	Inglês	Pomerano	Quantidade
1	a	a	1
2	had	hat (passado)	14
3	an	a	1
4	apple	apel	12
5	in	in	1
6	garden	gåre	7
7	that	dat	3

8	no	në	2
9	fruit	frucht	5
10	shade	schate	6
11	summer	somer	15
12	day	dag	11
13	and	un	3
14	grasshoppers	hopatijr/heuscherch	5
15	sat	site(passado)	3
16	sang	(dera) singa (passado)	18
17	ax	äx	11
18	stem	stam	5
19	when	wen	7
20	saw	saie (passado)	3
21	hand	hand	20
22	what	wat	4
23	was	wäir (passado)	5
24	do	daue	
25	spare	spåre	2
26	we	wij	4
27	shall	schâla	5
28	have	häwe	9
29	make	måke	8
30	will	wila	6
31	then	den	3
32	our	oos	
33	find	fijne	14
34	place	plats	2
35	with	mit	
36	hollow	hol	1
37	inside	inwards	1
38	swarm	swarm	7

39	broad	braid	
40	great	groot	
41	honey	hoinig	8
42	old	uld	20
43	all	al	7
44	alone	alaina	9
45	men	man	4

A maioria das palavras cognatas com o pomerano foram mencionadas pelo menos uma vez, apenas as palavras *do-daue*, *our-oos*, *with-mit* e *braid-broad* não foram. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é de que essas palavras não são tão semelhantes para os participantes, ou talvez eles não as tenham entendido elas pelo pomerano, mas já as conheciam pelo inglês, pois são palavras frequentes e ensinadas nos níveis iniciais. As palavras mais mencionadas (acima de 10 menções) foram *had-hat*, *apple-apel*, *summer-somer*, *day-dag*, *sang-singa*, *hand-hand*, *ax- äx*, *find-fijne* e *old-uld*. É possível dizer que elas foram citadas tantas vezes, por serem palavras conhecidas e frequentes nas duas línguas.

Já na Tabela 13, temos as palavras entendidas após a leitura em voz alta, que era a segunda parte da atividade. De modo geral, foram poucas as palavras adicionadas, alguns participantes não adicionaram nada. Isso pode indicar que a pronúncia das palavras pode até ajudar, mas não é um fator chave para a compreensão.

Tabela 13 – Palavras do texto da atividade de Compreensão de texto com a quantidade de vezes que a palavra foi mencionada e traduzida pelos participantes após a leitura em voz alta. (n= 29)

	Inglês	Pomerano	Quantidade
			e
1	a	a	1
2	had	hat (passado)	
3	an	a	
4	apple	apel	
5	in	in	

6	garden	gåre	
7	that	dat	
8	no	në	
9	fruit	frucht	
10	shade	schate	
11	summer	somer	
12	day	dag	1
13	and	un	
14	grasshoppers	hopatijr/heuscherch	1
15	sat	site(passado)	1
16	sang	(dera) singa (passado)	5
17	ax	äx	1
18	stem	stam	
19	when	wen	
20	saw	saie (passado)	
21	hand	hand	2
22	what	wat	
23	was	wäir (passado)	
24	do	daue	
25	spare	spåre	1
26	we	wij	2
27	shall	schâla	
28	have	häwe	4
29	make	måke	4
30	will	wila	1
31	then	den	1

32	our	oos	
33	find	fijne	3
34	place	plats	
35	with	mit	
36	hollow	hol	4
37	inside	inwards	
38	swarm	swarm	1
39	broad	braid	
40	great	groot	
41	honey	hoinig	1
42	old	uld	2
43	all	al	2
44	alone	alaina	4
45	men	man	4

Na terceira parte da atividade, os participantes fizeram um exercício de compreensão com questões de verdadeiro ou falso sobre o texto. Na Tabela 14, se encontram as frases e a porcentagem de acertos, o texto pode ser lido no [Apêndice I](#). Observando essa porcentagem, é possível interpretar que os participantes entenderam a ideia geral do texto, bem como alguns detalhes, como a questão sobre o corte da árvore com o machado. Todas as frases tiveram mais de 70% de acertos, com isso é plausível dizer que o pomerano pode ter ajudado na compreensão das frases. A última sentença foi a que obteve a menor porcentagem de acertos, o que pode ter acontecido pelo fato de a frase ter gerado certa ambiguidade, pois o texto menciona que, num primeiro momento, o fazendeiro tinha a intenção de cortar a árvore por inteiro, mas no final, ele decidiu preservá-la.

Tabela 14 – Número de respostas da terceira questão da atividade de compreensão de texto em inglês.

	V	F	Não Sei	Porcentagem de acertos
O jardim do fazendeiro tinha uma árvore frutífera	24	5		82,8
A árvore produzia muitos frutos.	2	27		93,1
Os pássaros e gafanhotos desfrutavam da sombra da árvore.	27	1	1	93,1
O fazendeiro decidiu cortar a árvore com o machado.	27	2		93,1
Os pássaros e gafanhotos ficaram felizes com o corte da árvore.	1	28		96,6
Sem a árvore, os pássaros não teriam mais como cantar para o fazendeiro.	27		2	93,1
O fazendeiro achou uma casa de marimbondos dentro da árvore.	5	21	3	72,4
O fazendeiro não viu serventia na árvore e decidiu cortá-la por inteiro	10	16	3	55,2

A última parte da atividade três foi uma pergunta de opinião, na qual, os participantes precisavam expor suas ideias quanto ao pomerano ajudar ou não na compreensão da leitura em inglês. Em grande parte, os comentários foram positivos, principalmente na questão das palavras cognatas e também foi comentado que, ao ler em voz alta, é possível entender pela pronúncia que é semelhante em pomerano. Abaixo seguem algumas respostas de participantes, que foram nomeados com números apenas a fim de exemplificação. As respostas foram mantidas na íntegra e da forma como os sujeitos escreveram, a fim de que o modo de expressão dos participantes fosse preservado.

Participante 1: “Sim, ajuda bastante! Mas acaba ajudando mais ainda quando podemos ouvir a pronúncia de alguma palavra em pomerano e então fazer associações a algum significado ou palavra em outra língua. No texto, a palavra 'Ax' foi a que mais me chamou atenção, pois não sei esta palavra em inglês e assim associei diretamente ao significado em pomerano, que é machado. *Hand, fish, rice*, são algumas das palavras que possuem o mesmo significado em pomerano e inglês, o que acaba facilitando muito a compreensão e assimilação de palavras e frases.”

Participante 2: “Existem muitas palavras que possuem pronúncia e escrita muito parecidas nessas duas línguas. Assim, conhecer as duas línguas facilita a

compreensão de um texto, tanto escrito em inglês quanto em pomerano. Um exemplo disso é a palavra *ax*, que eu não conhecia no inglês, mas que com a leitura em voz alta eu percebi que se tratava da palavra *machado*.”

Participante 3: “Ele ajuda bastante na construção de conhecimento e aprendizado da língua inglesa, uma vez que ela tem vários cognatos e provavelmente também tem vários falsos cognatos o que faz com que exista uma aproximação e uma identificação do leitor/ouvinte com a língua, podem assim despertar um maior interesse pelo aprendizado do inglês.”

Participante 4: “Sempre tive e tenho muitas dificuldades com o inglês, e hoje compreendo um pouco, e o que me ajuda muito é eu saber o Pomerano. Pois ao ler as palavras, logo me remete a um significado que sei em pomerano. E como o Pomerano foi a minha língua materna, facilita ainda mais a compreensão do inglês.”

Participante 5: “Penso que o pomerano me ajuda muito na leitura, compreensão e contextualização. A associação de palavras ou sentidos de frases se torna possível. parece que há uma janela aberta quando um texto se torna compreensível mesmo pra quem não tem fluência em inglês.”

Participante 6: “O pomerano ajuda na compreensão do texto nas palavras que se assemelham na escrita como (*apple*, *old*, *had*, *honey*), que mesmo não compreendendo o texto como um todo, essas palavras norteiam e ajudam na interpretação geral do texto.”

Assim, esses comentários exemplificam a concepção dos próprios falantes sobre as semelhanças e as influências dos cognatos do pomerano na leitura e compreensão em inglês depois das tarefas de instrução. Percebe-se que pode ter havido um efeito das atividades na sua conscientização quanto a essa semelhança e ao auxílio que o pomerano pode oferecer.

5 Discussão

O primeiro objetivo do trabalho foi investigar a influência do conhecimento em pomerano no tempo de resposta e na acurácia durante o acesso lexical na leitura de palavras em inglês. Para tanto, foi aplicada uma tarefa de decisão lexical em inglês com a apresentação de cognatos e não cognatos. A hipótese relacionada com esse objetivo era que os participantes fossem mais rápidos e precisos no reconhecimento das palavras cognatas em comparação com as palavras não cognatas na tarefa de decisão lexical.

Os resultados da comparação entre cognatos e não cognatos na tarefa de decisão lexical indicam um efeito da língua minoritária na leitura em inglês. Esse efeito foi constatado pelo TR do pré-teste, o qual teve diferença estatisticamente significativa entre cognatos e não cognatos. Esse resultado indica que as palavras cognatas foram processadas de forma mais rápida em comparação a palavras não cognatas, em consonância com os estudos prévios (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002; LIMBERGER, 2018; BOSMA; NOTA; 2020; TOASSI, 2016). No entanto, quanto à acurácia, não houve diferença significativa no pré-teste, ou seja, eles não foram estatisticamente mais precisos no reconhecimento de palavras cognatas em comparação com as não cognatas, como era o esperado. A ausência dessa diferença na acurácia pode ter relação com um estranhamento com a tarefa, visto que eles precisavam responder “sim” ou “não” em um intervalo de dois segundos. Isso pode ter feito com que eles respondessem apenas mais rapidamente do que acuradamente.

Já no pós-teste, os resultados divergiram do pré-teste. Os dados da acurácia foram estatisticamente significativos na comparação entre as palavras cognatas e não cognatas. A diferença entre cognatos e não cognatos no TR, por sua vez, não foi significativa. Uma explicação para essa ausência de diferença no TR seria de que, na segunda aplicação da tarefa, os participantes já sabiam o que esperar, e se concentraram em responder corretamente e não apenas rapidamente. Além disso, eles podem ter memorizado algumas palavras, especialmente as que são próximas ao pomerano; por isso, o resultado na acurácia foi melhorado. Outra interpretação seria o fato de a instrução explícita ter auxiliado especialmente no reconhecimento dos cognatos. Possivelmente, com as atividades, eles adquiriram uma maior consciência em relação aos cognatos. Os participantes puderam, dessa forma, reativar e adaptar essas estratégias para o desafio linguístico (CENOZ, 2013b).

Assim, os resultados do pré- e pós-teste mostram que a primeira hipótese do trabalho sobre a acurácia e o TR foi parcialmente confirmada, já que não houve diferença significativa na acurácia entre cognatos e não cognatos, no pré-teste, mas somente no pós-teste. Além disso, no TR, apenas foi constatada uma diferença significativa no pré-teste. Assim, embora o efeito cognato não tenha sido encontrado em todas as variáveis dependentes, foi possível identificar o efeito cognato no TR do pré-teste e na acurácia do pós-teste.

Os resultados do efeito cognato refletem o que é discutido no modelo BIA+ (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002), ou seja, o modelo pressupõe que as representações fonológicas e ortográficas são compartilhadas, integradas, e que isso causaria um efeito de facilitação na aprendizagem de uma nova língua. Dessa forma, as representações fonológicas coexistentes entre o pomerano e o inglês podem ter influenciado o processamento da leitura. Esta pesquisa está de acordo com estudos prévios com falantes de língua minoritária (BOSMA; NOTA, 2020; LIMBERGER, 2018), que confirmam efeitos cognatos também na leitura de palavras com apenas as representações fonológicas compartilhadas. Dessa forma, não seria necessário o compartilhamento de ambas as representações, fonológica e ortográfica, entre as línguas para haver um efeito cognato. Dessa forma, o presente estudo fornece mais uma evidência de acesso lexical não seletivo envolvendo uma língua minoritária (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002; KROLL; TOKOWICZ, 2005). Durante o acesso lexical na leitura, ocorre uma busca paralela nos subsistemas linguísticos, de modo que as representações sejam ativadas simultaneamente.

O segundo objetivo da pesquisa era verificar o efeito da instrução explícita sobre os cognatos pomerano-inglês no acesso lexical em inglês. Assim, era esperado que houvesse um TR menor e uma maior precisão no reconhecimento de palavras cognatas após a instrução explícita, influenciados pela maior conscientização sobre os cognatos. Por isso, entre o pré- e o pós-teste foram realizadas três atividades de conscientização linguística, que fizeram parte da instrução explícita.

Dentre as atividades, a primeira, “Caixas das Línguas”, teve a intenção de fazer os participantes refletirem sobre as línguas do seu dia-a-dia, para que assim eles percebessem a pluralidade de línguas que os cercam e para que esse repertório se tornasse disponível durante as tarefas. A segunda atividade, reconhecimento de cognatos isolados, teve um objetivo similar ao da primeira atividade, fazê-los refletirem

sobre as línguas, mas nesse caso, relacionando os cognatos entre o pomerano e o inglês. De acordo com a discussão feita com os participantes nessas duas atividades, é possível dizer que os participantes puderam perceber que seu contexto é multilíngue e que as línguas se relacionam e influenciam umas às outras, principalmente na aprendizagem (WIATER, 2006, HUFSEIN; NEUNER, 2003 *apud* SPINASSÉ; KÄFER, 2017; SPINASSÉ; KÄFER, 2017). Além disso, boa parte deles reconhece as semelhanças entre o pomerano e o inglês e de certa forma já usam esse conhecimento, como por exemplo, a professora que relaciona o pomerano nas aulas de inglês para ajudar os alunos a entenderem melhor a língua.

A última atividade de instrução era sobre interpretação e compreensão de um texto em inglês com auxílio do pomerano. Os resultados da atividade mostraram que os participantes compreenderam a ideia geral do texto. E na questão de verdadeiro ou falso, a maioria das frases tiveram mais de 70% de acertos, ou seja, mais da metade dos participantes acertou essas frases. Além disso, na parte da tradução das palavras do texto, quase todos os cognatos pomerano-inglês foram mencionados ao menos uma vez. Somente as palavras *do-daue*, *our-oos*, *with-mit* e *braid-broad* não foram. Isso pode indicar que os participantes não consideraram essas palavras parecidas entre as línguas, ou eles já as conheciam pelo inglês. A última parte da atividade era relacionada à opinião dos participantes sobre a influência do pomerano na leitura em inglês. De acordo com a maioria das respostas, foi possível entender que os sujeitos têm consciência da influência do pomerano e que ele exerce algum efeito na aprendizagem e leitura em inglês, mesmo o pomerano sendo uma língua que, comumente, não é usada na escrita.

Além da análise qualitativa das atividades de instrução explícita, também foi aplicado um teste estatístico comparando os resultados do pré- e do pós-teste, de forma a verificar a acurácia e o TR. Os resultados da comparação das duas aplicações mostraram que houve uma melhora na acurácia e no TR dos cognatos, mas não houve resultado significativo na acurácia dos não cognatos, apenas no TR.

Assim, é possível perceber que as atividades de instrução explícita podem ter gerado algum efeito na conscientização sobre os cognatos pomerano-inglês e por conseguinte, também gerou uma influência na aprendizagem da língua estrangeira pelos participantes (BUSCH, 2012; BROCH, 2014; MUILWIJK, 2014; SPINASSÉ; KÄFER, 2017; WOLF, 2021). Dessa forma, é possível dizer que a segunda hipótese

do trabalho, a de que o TR seria menor e que eles seriam mais precisos no reconhecimento dos cognatos após as atividades de instrução explícita, foi confirmada.

O terceiro objetivo também dizia respeito às atividades de instrução explícita; o intuito era de analisar a influência do conhecimento do pomerano na aprendizagem e no reconhecimento de palavras no inglês. Assim, era presumido que após a instrução sobre os cognatos haveria um efeito de facilitação na aprendizagem da leitura em inglês. E como foi observado nos resultados das atividades, é plausível dizer que a última hipótese do trabalho foi confirmada, os cognatos do pomerano podem ter atuado de forma a facilitar a compreensão das frases em inglês.

Assim, observando os resultados da instrução explícita, é possível confirmar o que Otwinowska e Szewczyk (2019) e Cenoz (2013b) discutem sobre a conscientização linguística. Ou seja, a partir do momento em que os falantes tomam consciência do seu repertório linguístico, do seu contexto multilíngue e da similaridade entre as línguas, é possível que eles adquiram uma vantagem em sua aprendizagem, pois eles podem desenvolver habilidades e estratégias que auxiliam na aprendizagem de uma nova língua.

Dessa forma, os resultados contribuem para a discussão sobre os efeitos da conscientização sobre os cognatos no acesso lexical. Além disso, também acrescenta para as pesquisas com línguas minoritárias, evidenciando efeitos de uma língua minoritária no processamento de uma língua hegemônica.

6 Conclusão

O presente trabalho tinha como objetivo principal verificar o efeito do conhecimento do pomerano na leitura e compreensão do inglês. Para isso, foram aplicadas uma tarefa de decisão lexical e atividades de instrução explícita. Os resultados mostraram que houve um efeito cognato no TR durante o pré-teste e, na acurácia, durante o pós-teste na tarefa de decisão lexical. Assim, comparando cognatos e não cognatos, os participantes foram mais rápidos na primeira aplicação da tarefa e mais precisos na segunda aplicação.

Com a instrução explícita, foi possível desenvolver uma consciência linguística sobre os cognatos nos participantes, de forma que eles puderam perceber que as línguas se influenciam e podem auxiliar na aprendizagem de outras línguas, principalmente o pomerano e o inglês, que eram as línguas-alvo da pesquisa.

Com essas evidências da relação entre o pomerano e o inglês, será possível oferecer um trabalho de conscientização sobre o assunto, por exemplo, produzindo oficinas nas escolas ou nas comunidades ou mais trabalhos sobre esse tópico, de modo a trazer um maior destaque, uma valorização para a língua minoritária pomerana. Para que assim, ela possa contribuir na aprendizagem de uma língua que possui grande prestígio no mundo. E isso, possivelmente, produzirá uma quebra no estigma que os falantes sofrem a respeito da língua pomerana.

Outra implicação esperada é que o trabalho contribua para a abordagem pedagógica de professores de inglês na região. Ou seja, espera-se que os professores de inglês da comunidade pomerana possam fomentar a relação entre essas línguas, para que eles possam dispor dos conhecimentos dos alunos para uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva. Para isso, também se faz necessária a produção de encontros e/ou oficinas com os professores, de forma a auxiliá-los nas suas práticas.

A presente pesquisa obteve resultados significativos para preencher a lacuna nos estudos sobre acesso lexical em falantes multilíngues de uma língua minoritária e fomentar a discussão dos estudos psicolinguísticos relacionados ao multilinguismo. No entanto, é entendível que ainda há limitações no estudo. Pela dificuldade de encontrar participantes em meio a uma pandemia e ao tempo limitado do mestrado, não foi possível obter um grupo controle para equiparar os resultados. Seria importante que houvesse tanto um grupo controle de participantes não falantes de pomerano quanto um grupo que não recebesse a instrução explícita. Além disso,

a própria coleta de dados, teve suas implicações, visto que houve algumas dificuldades de conexão e adaptação da pesquisa ao meio *online*, mas que, felizmente, não impediu a coleta e não trouxe problemas na qualidade dos dados.

Ademais, pesquisas futuras são necessárias para fomentar outras análises. Um exemplo seria analisar outras habilidades linguísticas, como a pronúncia. A ausência de mais pesquisas sobre o pomerano e o inglês conduzem a promover mais estudos sobre a relação entre essas línguas, assim como uma pesquisa mais profunda e detalhada sobre a leitura e compreensão em inglês.

Dessa forma, a pesquisa traz implicações para o ensino de inglês em comunidades pomeranas, evidenciando que o trabalho que inclui o conhecimento de pomerano e de outras línguas em sala de aula pode ser muito efetivo. Além disso, contribuiu com a discussão sobre o acesso lexical, pois foi possível constatar um efeito cognato entre algumas das condições da tarefa que pode fomentar a ideia do léxico integrado e não-seletivo.

Assim, acreditamos que a pesquisa contribui para a valorização das línguas minoritárias, principalmente a pomerana, ao incluir essa língua na pesquisa sobre acesso lexical no multilinguismo. Além disso, com os resultados obtidos é possível mostrar que o pomerano pode ser usado dentro da escola, como um auxílio para aprender outra língua, uma vez que foi possível constatar que essa língua minoritária pode proporcionar um efeito de facilitação na aprendizagem da língua majoritária inglesa. De posse desses conhecimentos e dos materiais disponibilizados neste trabalho, o professor de inglês em comunidades pomeranas pode fomentar o uso das línguas maternas na aula de língua inglesa. Assim, é possível potencializar a aprendizagem e valorizar a identidade dos falantes de pomerano. Além disso, é possível dizer que a pesquisa trouxe mais amparo para pesquisas sobre o multilinguismo, visto que houve um trabalho com duas línguas etimologicamente relacionadas, sendo que o pomerano é mais usado em ambientes mais informais e na oralidade, e o inglês, em ambientes mais formais e na escrita. Além disso, o estudo mostra efeitos de facilitação provocados pelo conhecimento de uma língua menos prestigiada no processamento e na aprendizagem de uma língua altamente prestigiada e hegemônica.

Referências

AESOP. **Aesop's Fables**. New York: Barnes & Noble Classics, 2003

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista Moara**, n. 42, p. 1–43, 2014.
<https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2059>

ALLARDT, E. What constitutes a language minority? **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 5, n. 3–4, 1984.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1984.9994151>

ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 2, n. 1, p. 83–93, 2004.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93–116, 2013a.

ALTENHOFEN, C. V. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista Norte@mentos**, v. 6, n. 12, p. 31–52, 2013b.

ANTON, R. **deutsche-schutzgebiete.de**. Disponível em:
<<https://deutsche-schutzgebiete.de/wordpress/projekte/kaiserreich/koenigreich-preussen/provinz-pommern/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BASSETTI.; B COOK, V. Language and Cognition: The second Language User. In: Cook, V. J.; Bassetti, B. (Eds.) **Language and bilingual cognition**. Hove: Psychology Press. p. 1–42, 2011.

BARCELOS, L. **O acesso lexical em trilingües brasileiros falantes de português, inglês e francês**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BEILKE, N. S. V. **Pommersche Korpora: uma proposta metodológica para compilação de corpora dialetais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BILHARVA DA SILVA, F. **O contato português-pomerano na produção dos grupos [Cr] e [rC]: o caso das vogais suarabácticas**. 2019. 280 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BOSMA, E.; NOTA, N. Cognate facilitation in Frisian–Dutch bilingual children's sentence reading: An eye-tracking study. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 189, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104699>

BOWDEN, H. W.; SANZ, C.; STAFFORD, C. A. Individual differences: Age, sex, working memory, and prior knowledge. In: Sanz, C. (Ed.) **Mind and context in adult second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, p. 105–140, 2005.

BROCH, I. K. **Ações de Promoção da Pluralidade em Contextos Escolares**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503–523, 2012. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>

CANDELIER, M. *et al.* **Janua linguarum - The gateway to languages**. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.

CENOZ, J. **Defining multilingualism**. Annual Review of Applied Linguistics, v. 33, p. 3–18, 2013a. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>

CENOZ, J. **The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism**. Language Teaching, v. 46, n. 1, p. 71–86, 2013b. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>

COARACY, V. **A colônia de São Lourenço e seu fundador Jacob Rheingantz: notas para a história**. São Paulo: Saraiva, 1957.

CONSELHO DA EUROPA. **Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2000.

DAVIES, M.; GARDNER, D. **A Frequency Dictionary of Contemporary American English**. Abingdon Oxon: Routledge, 2010.

DE ANGELIS, G. The Multilingual Learner and Speaker. In: **Third or Additional Language Acquisition: Multilingual Matters**. Clevedon, p.1-55, 2007. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>

DE BOT, K. The multilingual lexicon: Modelling selection and control. **International Journal of Multilingualism**, v. 1, n. 1, p. 17–32, 2004. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>

DEWAELE, J. **Bilingualism and Multilingualism**. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, Londres, p. 1–11, 2015. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi108>

DIJKSTRA, T. Bilingual visual word recognition and lexical access. In: KROLL, J.; DE GROOT, A. M. B. (Ed.). **Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches**. Oxford: Oxford University Press, p. 179–201, 2005.

DIJKSTRA, T.; GRAINGER, J.; VAN HEUVEN, W. J. B. Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. **Journal of Memory and Language**, v. 41, n. 4, p. 496–518, 1999.
<https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>

DIJKSTRA, T.; VAN HEUVEN, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 5, n. 3, p. 175–197, 2002. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (Eds.) **Ethnologue: Languages of the World**. 2020. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 23 set. 2021.

FRANCESCHINI, R. The genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. In: ARONIN, L.; HUFSEIN, B. (Eds.). **The Exploration of Multilingualism**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 27–61, 2009.

GUASCH, M.; BOADA, R.; FERRÉ, P.; SÁNCHEZ-CASAS, R. NIM: A Web-based Swiss Army knife to select stimuli for psycholinguistic studies. **Behavior Research Methods**, 2013. Disponível em: <<http://psico.fcep.urv.cat/utilitats/nim/index.php>>. Acesso em: 26 out. 2020.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Boston Harvard University Press, 2010.
<https://doi.org/10.4159/9780674056459>

GUMPERZ, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In J. J. GUMPERZ & D. HYMES (Eds.), **The Ethnography of Communication**. **American Anthropologist** (pp. 137–153). American Anthropological Association.
https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100

HABERT, W. **The Germanic Languages**. New York: Cambridge University Press, p. 8, 2007.

HALL, C. J. The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 40, n. 2, p. 69–87, 2002.
<https://doi.org/10.1515/iral.2002.008>

HELMS-PARK, R.; DRONJIC, V. Defining cognates. In: CHAPPELLE, C. (Ed.), **The Encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, p. 1-7, 2013.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0143>

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. **Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

IBM CORP. **Released 2010**. IBM SPSS Statistics for Windows. New York: IBM Corp, 2010.

KEMP, C. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFEISEN, B. (Eds.). **The Exploration of Multilingualism**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 11–26, 2009.

KROLL, J. F.; STEWART, E. Category Interference in Translation and Picture Naming. **Journal of Memory and Language**, v. 33, n. 2, p. 149–174, 1994.
<https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>

KROLL, J.; TOKOWICZ, N. Models of bilingual representation and processing. In: KROLL, J.; DE GROOT, A. M. B. (Eds.). **Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches**. Oxford: Oxford University Press, p. 179–201, 2005.

LIMBERGER, B. K. **Processamento da leitura e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28790.42563>

LIMBERGER, B. K. et al. A Língua Pomerana do Rio Grande do Sul: revisão de literatura. **Web Revista SOCIODIALETO**, v. 12, n. 34, p. 1 - 36, jul. 2021.
<https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v12i34.390>

MARIAN, V., BARTOLOTTI, J., CHABAL, S., SHOOK, A. **CLEARPOND: Cross-Linguistic Easy-Access Resource for Phonological and Orthographic Neighborhood Densities**. 2012. Disponível em:
<https://clearpond.northwestern.edu/index.php>. Acesso em: 13 out. 2020.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043230>

MONTRUL, S. Bilingualism and the Heritage Language Speaker. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing Ltda, p. 168–189, 2013.
<https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch7>

MOZZILLO, I.; SPINASSÉ, K. P. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 23, n. 4, p. 1298–1316, 2020.
<https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18521>

MUILWIJK, M. A. **Intercomprehension between two unrelated languages A case study on Italian and Dutch**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Università Ca'Foscari Venezia, Veneza, 2014.

OTWINOWSKA-KASZTELANIC, A. Awareness of Cognate Vocabulary and Vocabulary Learning Strategies of Polish Multilingual and Bilingual Advanced Learners of English. In: Arabski, J. Wojtaszek, A. (Eds.) **Individual Learner**

Differences in SLA. [s.l.] Bristol: Multilingual Matters, p. 110–126, 2011.
<https://doi.org/10.21832/9781847694355-009>

OTWINOWSKA, A.; SZEWCZYK, J. M. The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 22, n. 8, p. 974–991, 2019.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834>

PEIRCE, J. W.; & MACASKILL, M. R. **Building Experiments in PsychoPy**. London: Sage. 2018. Disponível em <<https://www.psychopy.org/>> Acesso em: 16 de nov. 2020

PEYER, E.; KAISER, I.; BERTHELE, R. The multilingual reader: advantages in understanding / decoding German sentence structure when reading German as an L3. **International Journal of Multilingualism**, v. 7, n. 3, p. 225–239, 2010.
<https://doi.org/10.1080/14790711003599443>

SPINASSÉ, K. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária hunsrückisch. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 103–119, 2016.

PICKBRENNER, M. **O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RAUCH, D. P.; NAUMANN, J.; JUDE, N. Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 4, p. 402–418, 2012.
<https://doi.org/10.1177/1367006911425819>

RÖLKE, H. R. **Descobrimos Raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da pomerânia**. Vitória: Ufes/secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SALAMONI, G.; ACEVEDO, H. C.; ESTRELA, L. C. (orgs.). **Os Pomeranos: valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Editora Universitária, 1995.

SÁNCHEZ-CASAS, R.; GARCÍA-ALBEA, J. E. The Representation of Cognate and Noncognate Words in Bilingual Memory Can Cognate Status Be Characterized as a Special Kind of Morphological Relation? In: KROLL, J. F.; DE GROOT, A. M. B. (Eds.). **Handbook of Bilingualism Psycholinguistic Approaches**. New York: Oxford University Press, 2005. p. 226–250.

SCHNEIDER, A. **Dicionário escolar conciso: português-pomerano / pomerisch-portugijisch**. Evangraf. Porto Alegre, 2019.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. da L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua

adicional. **Revista Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 689-699, 2017.

<https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26180>

SCHULZ, F. **Provinz Pommern**. Tradução de Felipe Bilharva da Silva. 2011. 1 mapa, color., 50 cm x 51 cm. Escala 1: 2500000. Disponível em:

<https://www.pommerscher-greif.de/geographie/articles/kartographie.html>. Acesso em 10 dez. 2020.

SCHWARTZ, A. I.; KROLL, J. F. Bilingual lexical activation in sentence context.

Journal of Memory and Language, v. 55, n. 2, p. 197–212, 2006.

<https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.004>

SEIBEL, I. (org.) **O Povo Pomerano no Brasil**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

SPINASSÉ, K. P. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária hunsrückisch. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 103–119, 2016.

SPINASSÉ, K. P.; KÄFER, M. L. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 393–415, 2017. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33478>

TOASSI, P. F. P. **Investigating lexical access in multilinguals**: a study on the processing of English as L3. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. Acesso lexical de bilíngues e multilíngues. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 37, n. 4, p. 393–404, 2015.

<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25234>

TRESSMANN, I. **Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português**. Vitória: Gráfica e Encadernadora Sodré, 2006.

TRESSMANN, I. O Pomerano: Uma Língua Baixo-Saxônica. In: **Educação, Cultura, Sociedade**. Revista da Farese. Santa Maria de Jetibá: Faculdade da Região Serrana, vol. 1, p. 10-21, 2008.

VAHL, M. S. **Motivações para a alternância de código português-pomerano entre alunos do Ensino Médio de Arroio do Padre – RS**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2017.

VAN HEUVEN, W. J. B.; DIJKSTRA, T.; GRAINGER, J. Orthographic Neighborhood Effects in Bilingual Word Recognition. **Journal of Memory and Language**, v. 39, n. 3, p. 458–483, 1998. <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2584>

VAN ORDEN, G. C. (1987). A ROWS is a ROSE: Spelling, sound and reading. **Memory & Cognition**, 15,181-198, 1987. <https://doi.org/10.3758/BF03197716>

VAN HEUVEN, W. (2020). **Pseudo**: a pseudoword generator (2.10), 2020.
Disponível em: <https://waltervanheuve.net/software.html> Acesso em 10 dez. 2020.

WIATER, W. (Org.) **Didaktik der Mehrsprachigkeit**. Theoriegrundlagen und
Praxismodelle. Munchen: Vögel, Gragoatá, 2006.

WILLE, L. **Pomeranos no sul do Rio Grande do Sul**: trajetória-mitos-cultura.
Canoas: ULBRA, 2011.

WOLFF, D. **Schulentwicklung**: Didaktik der Mehrsprachigkeit. 2021

APÊNDICES

Apêndice A – Cartaz de divulgação da pesquisa.



O que o inglês e o pomerano têm a ver?

Venha nos ajudar a entender!

Participe de um estudo *online* sobre relações entre o pomerano e o inglês.

Perfil para participar da pesquisa:

- ter entre 20 e 50 anos;
- ter ensino médio ou superior (em curso ou concluído)
- usar o inglês no cotidiano (falar, ler ou entender em qualquer nível)
- falar/entender pomerano do RS

Mestranda Gabriela Griep (contato na descrição)

Universidade Federal de Pelotas





UFPEL



Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: PROCESSAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUAS MINORITÁRIAS E ADICIONAIS

SUBPROJETO: INFLUÊNCIAS DO POMERANO NA LEITURA DE PALAVRAS COGNATAS EM INGLÊS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Bernardo Kolling Limberger – UFPEL

PESQUISADOR: Gabriela Wally Griep – UFPEL

Eu, Bernardo Kolling Limberger, responsável pela pesquisa **PROCESSAMENTO DA LEITURA EM LÍNGUAS MINORITÁRIAS E ADICIONAIS**, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Esta pesquisa pretende entender como aprendizes de uma língua estrangeira ou falantes de uma língua que não tem uma escrita padronizada processam a leitura. Para descobrir isso, pessoas saudáveis e alfabetizadas, como é o seu caso, estão sendo convidadas a participar da pesquisa. Caso você dê sua autorização, você participará de tarefas cognitivas e de leitura, além de uma entrevista sobre hábitos e histórico de uso das línguas.

A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas ou desconforto ao responder às questões que poderão ser ou não respondidas na sua totalidade. A participação é voluntária, e pode haver desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao respondente.

Os benefícios da sua participação têm relação com os avanços da pesquisa sobre o processamento da leitura em língua adicional ou minoritária. A presente pesquisa visa preencher lacunas no entendimento sobre a leitura de palavras, frases e textos numa língua diferente da língua da alfabetização. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de métodos de ensino relacionados às habilidades leitoras de aprendizes de línguas estrangeiras, uma vez que as habilidades são cada vez mais requeridas na atualidade. Além disso, esperamos que a pesquisa possa contribuir com as políticas linguísticas relacionadas à manutenção das línguas minoritárias, encontrando efeitos benéficos dessas línguas no processamento da leitura. Com a pesquisa, você poderá refletir sobre as línguas que conhece e usa, além de exercitar as línguas, por meio da participação nas tarefas.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Bernardo no

telefone xxxxx-xxxx, ou com Gabriela no telefone xxxxx-xxxx. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato pelos seguintes e-mails: limberger.bernardo@gmail.com e gabywgriep@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética que aprovou eticamente este projeto de pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPel, Pelotas/RS, telefone: (53)3284-4960, e-mail cep.famed@gmail.com.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em congresso ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O seu nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, **será necessário que você rubrique todas as páginas, assine e coloque a data neste termo de consentimento**. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura **do** **participante** **da** **pesquisa**

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do coordenador

BERNARDO KOLLING LIMBERGER

Apêndice C – Questionário de histórico da linguagem

Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues

Por você ser falante de pomerano e ser gaúcho(a), você está sendo convidado(a) a preencher este questionário, que tem o objetivo de conhecer melhor a população gaúcha de falantes de pomerano. A Universidade, juntamente com o governo do Rio Grande do Sul, pretende propor ações para manter viva a língua pomerana, patrimônio do estado. Por isso, é necessário conhecer como as línguas estão sendo usadas nas comunidades.

A sua participação será totalmente anônima. O preenchimento deste questionário dura em torno de 10 minutos. Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFPEL (número: 30622919.8.0000.5317).

Desde já, agradecemos a importante participação! Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, coordenada pelo professor Bernardo Limberger e pela mestranda Gabriela Griep. Para mais informações, por gentileza, entre em contato por e-mail: laplimm.ufpel@gmail.com ou gabywgriep@gmail.com.

***Obrigatório**

Dados gerais

Parte 1

1. E-mail *

2. Idade *

3. Sexo *

☐

Feminino

☐

Masculino

☐

Outro

4. Local de nascimento *

5. Local de residência atual *

6. Religião *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Luterana
☐ Católica
☐ Nenhuma
☐ Outro:

7. Nível de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino fundamental incompleto Ensino
☐ fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Pós-graduação (mestrado ou doutorado) em curso
☐ Pós-graduação completa (mestrado e/ou doutorado)

Outro: _____

8. Total de anos de educação formal (escola + universidade) *

9. Profissão atual *

10. Você tem alguma dificuldade diagnosticada de visão? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

11. Se sim, é corrigida por óculos ou lentes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. Você tem algum diagnóstico de dificuldade de linguagem ou aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

13. Se sim, de que tipo?

Parte 2

Repertório linguístico e aprendizagem das línguas

14. Qual língua você considera a sua língua materna? (Se você considera que tem duas línguas maternas, escreva as duas) *

15. Você teve contato com outra(s) língua(s) durante a infância? Se sim, qual/quais? *

16. Você aprende/aprendeu outra língua além de pomerano e português? Se sim, assinale a sua terceira língua. * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Alemão
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Inglês
☐ Italiano
☐ Japonês
☐ Russo
☐ Nenhuma
☐ Outro: _____

17. Além das três línguas, se você possui conhecimento de outra língua, marque abaixo: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Alemão
- ☐ Espanhol
- ☐ Francês
- ☐ Inglês
- ☐ Italiano
- ☐ Japonês
- ☐ Latim
- ☐ Libras
- ☐ Polonês
- ☐ Russo
- ☐ Não

Outro: ☐ _____

18. Caso tenha marcado 'outros' na pergunta anterior, explique:

19. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

	Casa	Escola/universidade	Curso de línguas	Sozinho	Internet	Outros
Pomerano	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Português	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Inglês	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Quarta língua	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Quanto ao POMERANO, informe a idade estimada (em anos)... *

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

21. Quanto ao PORTUGUÊS, informe a idade estimada (em anos)... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	desde o nascimento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
em que idade você começou a aprendê-la	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
em que idade você começou a utilizá-la ativamente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
em que você se tornou fluente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐

22. Quanto ao INGLÊS, informe a idade estimada (em anos)... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	desde o nascimento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
em que você começou a aprendê-la	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
em que você começou a utilizá-la	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

24. Indique, em uma escala de 0 a 5 (0 = nada, 5 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem de PORTUGUÊS

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4	5
Interação com a família	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interação com amigos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Televisão/filmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rádio/música	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet/aplicativo de celular	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curso de línguas/escola/universidade	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estudo autodidata	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Indique, em uma escala de 0 a 5 (0 = nada, 5 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem de INGLÊS

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4	5
Interação com a família	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interação com amigos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Televisão/filmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rádio/música	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet/aplicativo de celular	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curso de línguas/escola/universidade	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estudo autodidata	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Uso das línguas

Parte 3

26. Escolha em que língua(s) você: (você pode assinalar várias opções em cada linha)

Marque todas que se aplicam.

	Pomerano	Português	Inglês
ouve música na língua	☐	☐	☐
reza/ora	☐	☐	☐
canta	☐	☐	☐
fala com a sua mãe	☐	☐	☐
fala com o seu pai	☐	☐	☐
fala com irmãos e outros familiares	☐	☐	☐
fala com o(a) parceiro(a)	☐	☐	☐
fala com os(as) filhos(as)	☐	☐	☐
fala com amigos e/ou vizinhos	☐	☐	☐
fala no trabalho/na escola	☐	☐	☐
fala na venda/no armazém/no comércio	☐	☐	☐
fala na igreja/com o pastor	☐	☐	☐
lê	☐	☐	☐
escreve	☐	☐	☐
assiste a vídeos	☐	☐	☐
sonha			
faz contas de cabeça	☐	☐	☐
xinga	☐	☐	☐

27. Quanto ao POMERANO, estime a periodicidade semanal, com que você: *

[illegible]

28. Quanto ao PORTUGUÊS, estime a periodicidade semanal, com que você: *

[illegible]

29. Quanto ao INGLÊS, estime a periodicidade semanal, com que você: *

[illegible]

30. Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%): Pomerano: ... / Português... / Inglês ... / Quarta língua ...

Parte 4

Assinale em uma escala de 1 a 6 o seu nível de fluência nas línguas que acordo com a sua opinião (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; e 6 = fluente).

31. Pomerano *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão auditiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. Português

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão auditiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. Inglês

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão auditiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Parte 5

Influências entre as línguas

34. Quando você fala PORTUGUÊS, você acha que tem sotaque? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não
☐ Sim, do pomerano
☐ Sim, de outra(s) língua(s)

Outro: ☐ _____

35. Quando você fala POMERANO, você acha que tem sotaque? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não
☐ Sim, do português
☐ Sim, de outra(s) língua(s)

Outro: ☐ _____

36. Quando você fala INGLÊS, você acha que tem sotaque? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não
☐ Sim, do português
☐ Sim, de outra(s) língua(s)

Outro: ☐ _____

37. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o POMERANO E O ALEMÃO PADRÃO (da Alemanha)? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que os SONS das duas línguas (pronúncia) são semelhantes entre si. * *Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

muito pouco semelhantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito semelhantes

38. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o POMERANO E INGLÊS? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que os SONS das duas línguas (pronúncia) são semelhantes entre si. * *Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

muito pouco semelhantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito semelhantes

39. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre O POMERANO E O ALEMÃO PADRÃO (da Alemanha)? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que as PALAVRAS das duas línguas são semelhantes entre si. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes	☐	☐	☐	☐	☐	muito semelhantes

40. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o POMERANO E INGLÊS? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que as PALAVRAS das duas línguas são semelhantes entre si. * *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes	☐	☐	☐	☐	☐	muito semelhantes

41. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o POMERANO E O ALEMÃO PADRÃO (da Alemanha)? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que a ESTRUTURA DAS FRASES das línguas são semelhantes entre si. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes	☐	☐	☐	☐	☐	muito semelhantes

42. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o POMERANO E INGLÊS? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que a ESTRUTURA DAS FRASES das línguas são semelhantes entre si. * *Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes	☐	☐	☐	☐	☐	muito semelhantes

43. Se você escreve em pomerano, como é a forma da escrita? Poderia dar alguns exemplos? Com que frequência você usa a leitura e a escrita nessa língua? *

44. O conhecimento de pomerano influenciou a aprendizagem das outras línguas (alemão-padrão, inglês, espanhol etc.)? De que forma? *

Parte 6

45. Escolha em que língua você se sente mais confiante ao: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Inglês	Pomerano	Português
Ler	☐	☐	☐
Escrever	☐	☐	☐
Falar	☐	☐	☐
Compreender	☐	☐	☐

46. Qual língua você prefere falar em casa? Por quê? *

47. Qual língua você prefere falar na comunidade? Por quê? *

48. Qual língua você prefere falar no trabalho? Por quê? *

49. Em 10 anos, você acha que o pomerano continuará ser falado na sua comunidade? Por quê? *

50. Você insiste no uso do pomerano em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

51. De que forma você pode contribuir para manter o pomerano vivo? *

52. O que a Universidade pode fazer para ajudar a manter a língua viva? *

53. Caso haja alguma outra informação que você ache importante sobre a aprendizagem ou o uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:

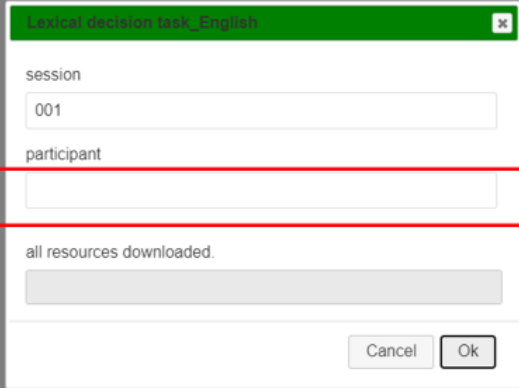
Muito obrigado por ter preenchido o questionário!

Apêndice D – Estímulos usados na tarefa de decisão lexical (por bloco)

Treino			
Cognatos	Não cogn.	PseudoCogn	PseudoNcogn
soul	pimple	soum	rimple
young	brush	coung	voung
cork	curtain	tork	ourtain
ladder	school	lasder	schoal
magnet	church	magner	churci
Bloco 1			
Cognatos	Não cogn.	PseudoCogn	PseudoNcogn
week	pants	wonter	huv
finger	money	wacer	moneu
silver	doll	eing	lumpnin
bull	horse	fuls	hopse
ring	toy	cilk	scraen
summer	kiss	nuld	bathroil
beard	thief	sitger	frof
gold	fork	zaker	trasg
pepper	tail	dreud	rivem
butter	screen	gand	cirror
Bloco 2			
Cognatos	Não cogn.	PseudoCogn	PseudoNcogn
hammer	knife	ners	kisk
worm	wood	weik	laweer
nest	trash	jand	cou
baker	bee	zepper	cet
land	pumpkin	surmer	tnee
lip	mirror	liw	coib
winter	chair	wonf	dolb
singer	pencil	hapmer	chiclen
wolf	river	hengor	airblin
sand	rent	butmer	sencil
Bloco 3			
Cognatos	Não cogn.	PseudoCogn	PseudoNcogn
hunger	airplane	vund	sork
wind	bathroom	ladper	thieb
uncle	coin	worf	chaig
glass	chicken	cinger	pantl
hand	frog	ussle	rae
milk	birthday	fush	taib
fish	pen	hazd	knafe
ladder	lawyer	glins	renp
water	hug	silmer	juod
bread	tree	beyrd	binthdai

Apêndice E - Slides apresentados para a explicação da tarefa de decisão lexical

Coloque o número que compartilhei no chat, no campo “participant”



Lexical decision task, English

session
001

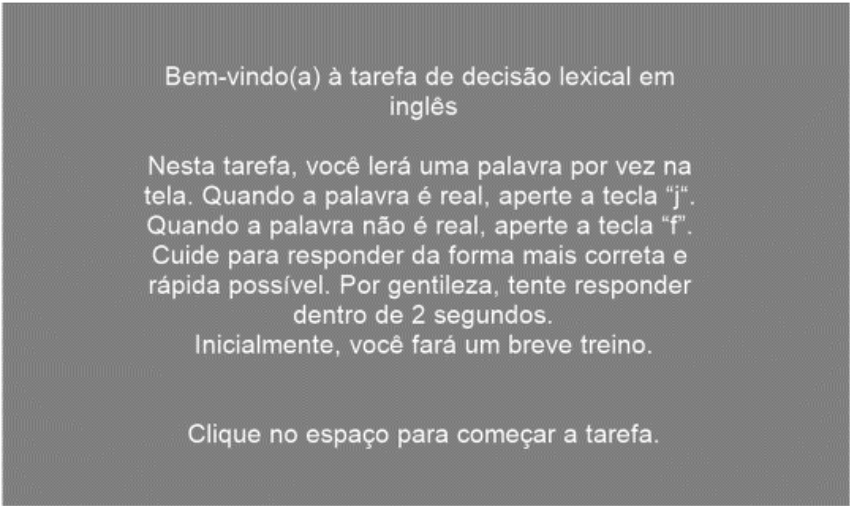
participant

all resources downloaded.

Cancel Ok

Slide 1

Primeira tela:



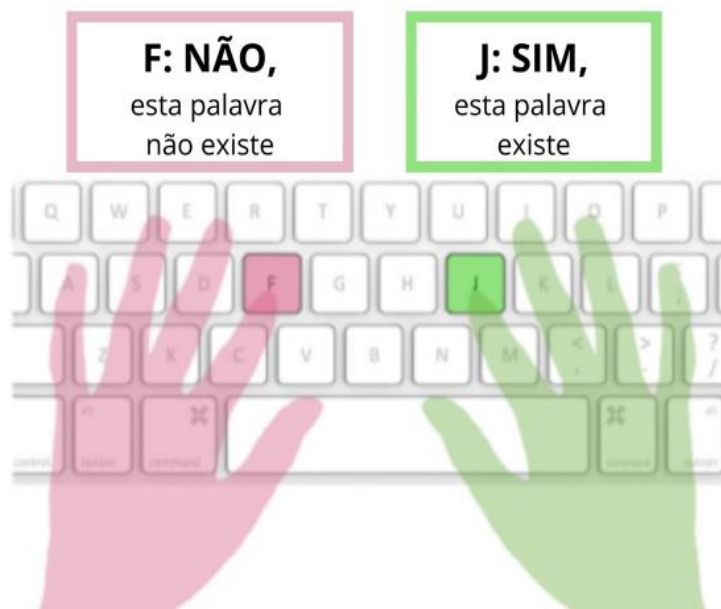
Bem-vindo(a) à tarefa de decisão lexical em inglês

Nesta tarefa, você lerá uma palavra por vez na tela. Quando a palavra é real, aperte a tecla "j". Quando a palavra não é real, aperte a tecla "f". Cuide para responder da forma mais correta e rápida possível. Por gentileza, tente responder dentro de 2 segundos.

Inicialmente, você fará um breve treino.

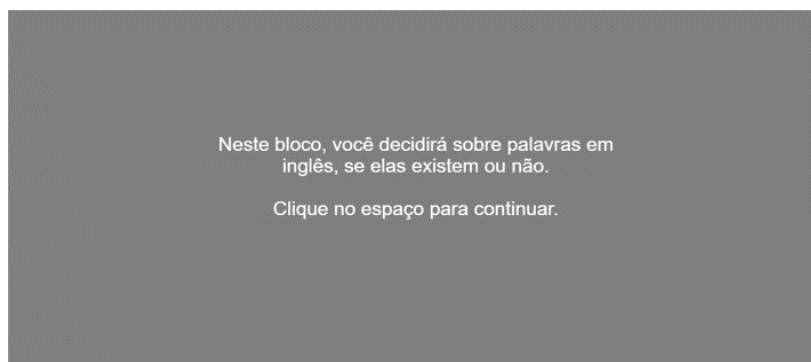
Clique no espaço para começar a tarefa.

Slide 2



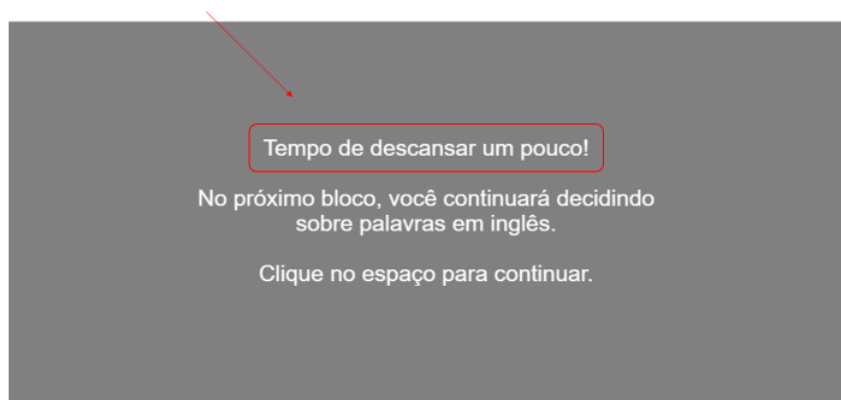
Slide 3

Após o treino:



Slide 4

Descanse por alguns segundos!!



Slide 5

Apêndice F - Estímulos da tarefa de decisão lexical (critérios psicolinguísticos)

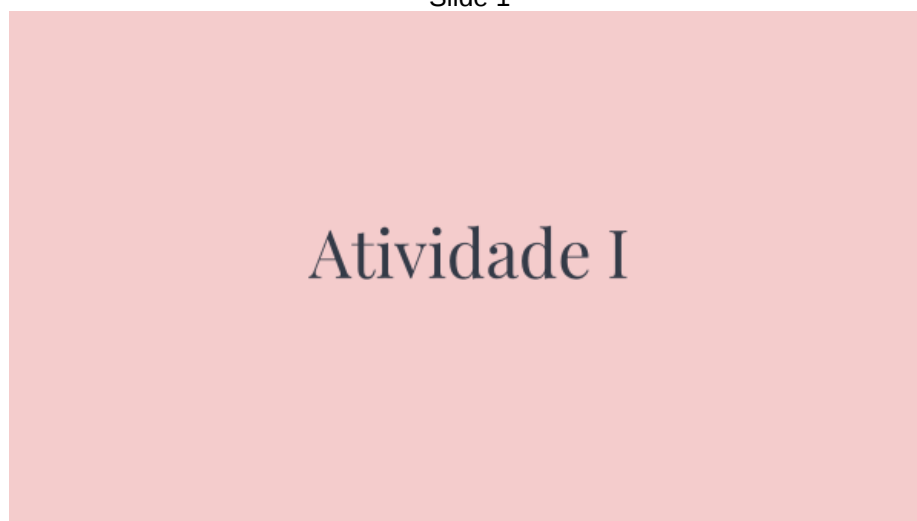
Cognatos						
Português	Inglês	Pomerano	Extensão	Freq. por milhão	Vizinhos ortográficos	Similaridade ortográfica
água	water	wåter	5	225	12	0,861
anel	ring	ring	4	93	18	1
areia	sand	sand	4	20	17	1
barba	beard	bård	5	12,61	7	0,68
cantor	singer	singer	6	15,6863	11	1
dedo	finger	finger	6	37	8	1
escada	ladder	leder	6	9,2549	5	0,71
fome	hunger	hunger	6	5,8824	3	1
inverno	winter	winter	6	26	5	1
labio	lip	lip	3	10,74	24	1
leite	milk	melk	4	43	10	0,718
lobo	wolf	wulf	4	20	3	0,72
manteiga	butter	boter	6	20	14	0,746
mão	hand	hand	4	280	15	1
martelo	hammer	håmer	6	12,47	4	0,746
ninho	nest	nest	4	11	16	1
ouro	gold	guld	4	79	11	0,718
padeiro	baker	båker	5	13,68	14	0,78
pão	bread	broud	5	28	9	0,66
peixe	fish	fisch	4	83	5	0,801
pimenta	pepper	peeper	6	8,8	3	0,871
prata	silver	silwer	6	32	1	0,82
semana	week	week	4	239	10	1
terra	land	land	4	88	15	1
tio	uncle	unkle	5	124	1	0,78
touro	bull	bule	4	28	15	0,662
vento	wind	wind	4	59	15	1
verão	summer	somer	6	79	7	0,746
verme	worm	worm	4	10,12	9	1
vidro	glass	glas	5	61	5	0,936
Média			4,83	59,14	9,73	
Desv. Pad.			0,95	71,57	5,72	

Não cognatos						
Português	Inglês	Pomerano	Extensão	Freq. por milhão	Vizinhos ortográficos	Similaridade
abelha	bee	im	3	10,35	22	0,039
abóbora	pumpkin	körns	7	10,84	2	0,069
abraço	hug	ümfåten	3	19,33	23	0,021
advogado	lawyer	advokåt	6	79,51	3	0,057
aluguel	rent	pacht	4	34,55	16	0,242
aniversario	birthday	geburtsdag	8	97,22	1	0,197
árvore	tree	boom	4	65,00	8	0,048
avião	airplane	luftschift	8	10,92	1	0,059
banheiro	bathroom	banheiro	8	61,67	1	0,489
beijo	kiss	puss	4	121,16	6	0,457
boneca	doll	pup	4	24,76	13	0,033
brinquedo	toy	speelsachen	3	16,84	28	0,013
cadeira	chair	staul	5	49,24	7	0,07
calça	pants	hoos	5	58,75	11	0,231
caneta	pen	kaneit	3	24,73	24	0,134
cauda	tail	swans	4	23,90	18	0,062
cavalo	horse	përd	5	92,88	12	0,064
dinheiro	money	gild	5	640,76	6	0,041
espelho	mirror	spëgel	6	24,18	1	0,049
faca	knife	mets	5	46,80	1	0,064
galinha	chicken	huin	7	61,73	1	0,27
garfo	fork	gåbel	4	8,82	12	0,04
ladrão	thief	spitsbuub	5	24,27	1	0,049
lápis	pencil	blijgstift	6	9,86	1	0,088
lixo	trash	lisch	5	22,47	5	0,27
madeira	wood	hult	4	27,00	10	0,051
moeda	coin	nikel	4	9,75	11	0,151
rio	river	fluss	5	55,47	9	0,047
sapo	frog	porg	4	11,82	5	0,39
tela	screen	tela	6	23,39	1	0,055
Média			5	58,93	8,67	
Desv. pad.			1,49	113,84	7,96	

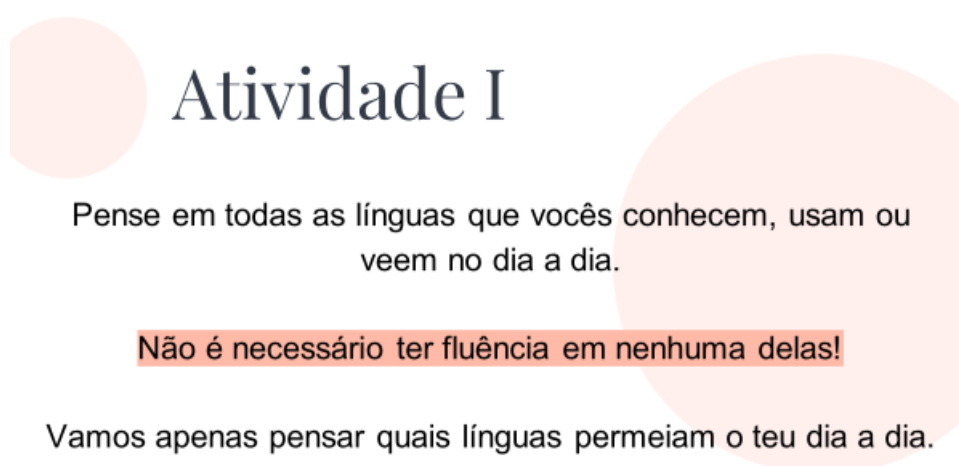
Apêndice G – Slides usados para explicar as atividades de instrução explícita



Slide 1



Slide 2



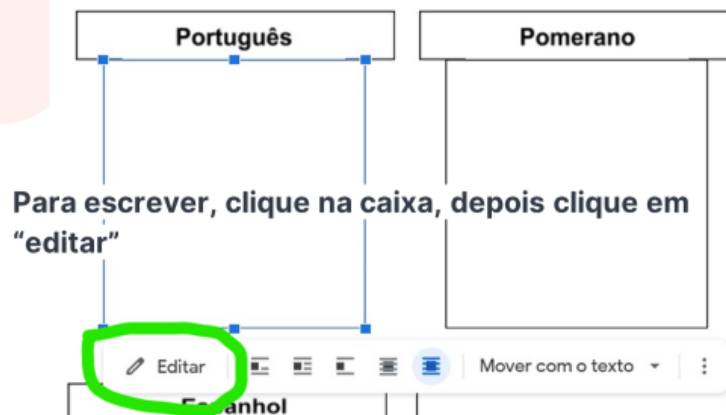
Slide 3

Exemplo:

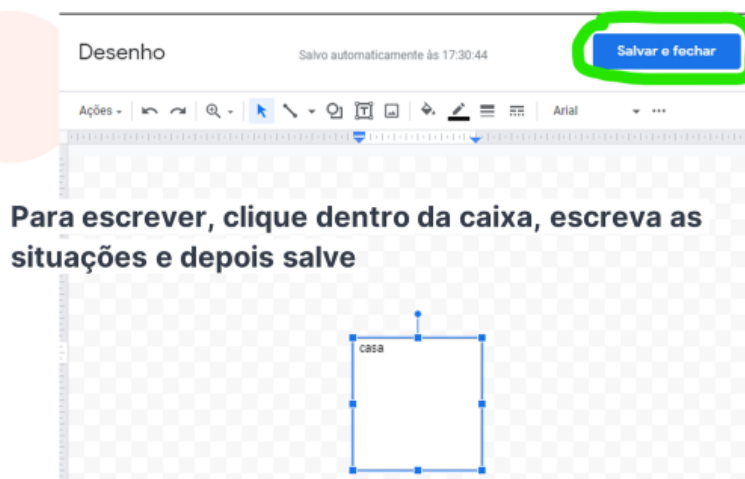
Português casa universidade leitura lojas	Pomerano casa comunidade	Inglês trabalho filmes vídeos
Espanhol música		

Vocês irão preencher com as situações em que vocês usam cada uma das línguas que vocês conhecem. É possível adicionar mais duas línguas, se vocês quiserem.

Slide 4



Slide 5



Slide 6

Lista de situações (é possível adicionar outras)

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 1. família | 11.lojas |
| 2. amigos | 12.banco |
| 3. parceiro | 13.lê |
| 4. vizinhos | 14.escreve |
| 5. trabalho | 15.assiste a vídeos |
| 6. escola | 16.escuta música |
| 7. comunidade | 17.reza |
| 8. igreja | 18.canta |
| 9. festas | 19.xinga |
| 10.fala na venda/no
armazém | 20.joga |

Slide 7

?

Vocês já tinham parado para pensar em todas as línguas que fazem parte do dia a dia?

Tem algum contexto que vocês usem mais de uma língua? Quais? Por quê?

Vocês acham que uma língua influencia a outra? Explique. Dê exemplos.

?

Slide 8

Atividade II

<https://zfrmz.com/BAw0pU9bfDJ1GVX9C54B>

Slide 9

Escrevam uma ou mais palavras que vocês acham que são as equivalentes em inglês:
 (Não se preocupem com a escrita, escrevam da forma que vocês acham que é)

Atividade 2

Para cada palavra preencha com a equivalente em inglês: *

Escreva nos campos abaixo:

elwen

kroon

bruun

drup

Slide 10

Pomerano	Inglês	Pomerano	Inglês
elwen		wåterfal	
kroon		foss	
bruun		huunerd	
drup		flaig	
korke		pan	
wul		spen	
plinke		doud	
sündag		loos	
kål		god	
nådel		jong	

Slide 11

Pomerano	Inglês	Pomerano	Inglês
elwen	eleven	wåterfal	waterfall
kroon	crown	foss	fox
bruun	brown	huunerd	hundred
drup	drop	flaig	fly
korke	cork	pan	pan
wul	wool	spen	spider
plinke	blink	doud	dead
sündag	Sunday	loos	loose
kål	coal	god	god
nådel	needle	jong	young

Slide 12

?

Vocês já tinham reparado nessas semelhanças entre as palavras do pomerano e do inglês?

Quais outros exemplos vocês podem lembrar?

?

Slide 13

*

Essas palavras que são semelhantes em escrita e significado são chamadas de **cognatos**.

Cognatos existem entre todas as línguas germânicas e são muito úteis para aprender novas línguas.

*

Slide 14

Atividade III

<https://forms.gle/ssjvWSdyNkh9PUtJA>

Slide 15

THE FARMER AND THE APPLE TREE

A farmer had an apple tree in his garden. It had no fruit, but only served to provide shade during the summer days for the birds and grasshoppers that sat and sang in its branches. But he decided to cut it down, and taking his ax in his hand, he stroked hard at its stem. But when the birds and the grasshoppers saw what he was going to do, they asked him to spare it, and said to him, "if you destroy the tree we shall have to find a place elsewhere, and we will not sing for you. Then you will not have anything to make you happy when you work in the garden." But he did not listen to them, and started to cut the stem. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a great quantity of honey. Happy with his find, he left saying: "the old tree has its value after all."

Self-interest alone moves some men.

Slide 16

Verdadeiro ou falso?

	V	F
O jardim do fazendeiro tinha uma árvore frutífera		
A árvore produzia muitos frutos.		
Os pássaros e gafanhotos desfrutavam da sombra da árvore.		
O fazendeiro decidiu cortar a árvore com o machado.		
Os pássaros e gafanhotos ficaram felizes com o corte da árvore.		
Sem a árvore, os pássaros não teriam mais como cantar para o fazendeiro.		
O fazendeiro achou uma casa de marimbondos dentro da árvore.		
O fazendeiro não viu serventia na árvore e decidiu cortá-la por inteiro		

Slide 17

Verdadeiro ou falso?

	V	F
O jardim do fazendeiro tinha uma árvore frutífera	x	
A árvore produzia muitos frutos.		x
Os pássaros e gafanhotos desfrutavam da sombra da árvore.	x	
O fazendeiro decidiu cortar a árvore com o machado.	x	
Os pássaros e gafanhotos ficaram felizes com o corte da árvore.		x
Sem a árvore, os pássaros não teriam mais como cantar para o fazendeiro.	x	
O fazendeiro achou uma casa de marimbondos dentro da árvore.		x
O fazendeiro não viu serventia na árvore e decidiu cortá-la por inteiro		x

Slide 18

Apêndice H – Lista de exemplos situações e/ou contextos de uso das línguas.

1. família
2. amigos
3. parceiro
4. vizinhos
5. trabalho
6. escola
7. comunidade
8. igreja
9. festas
10. fala na venda/no armazém
11. lojas
12. banco
13. lê
14. escreve
15. assiste a vídeos
16. escuta música
17. reza
18. canta
19. xinga
20. joga

Apêndice I – Respostas dos participantes na atividade de reconhecimento de cognatos isolados

Para cada palavra preencha com a e...

elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	drop
korke	x
wul	full
plinke	x
sündag	Sunday
kål	Caw
nådel	needle
wåterfal	waterfall
foss	x
huunerd	x
flaig	fly
pan	pan
spen	spend
doud	wait - delay
loos	Lose
god	God
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	Eleven
kroon	X
bruun	Brown
drup	Drop
korke	X
wul	X
plinke	X
sündag	Sunday
kål	Cold
nådel	Nail
wåterfal	X
foss	X
huunerd	Hundred
flaig	X
pan	X
spen	Spider
doud	Dead
loos	Loose
god	Good
jong	X

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	drop
korke	cover
wul	want
plinke	blind
sündag	sunday
kål	x
nådel	cute
wåterfal	x
foss	pit
huunerd	x
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	died
loos	light
god	god
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	crown
bruun	brown
drup	drop
korke	x
wul	x
plinke	blink
sündag	sunday
kål	coal
nådel	needles
wåterfal	waterfall
foss	x
huunerd	hundred
flaig	Fly
pan	pan
spen	spider
doud	died
loos	x
god	God
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	x
korke	x
wul	x
plinke	x
sündag	sunday
kål	cow
nådel	needle
wåterfal	waterfall
foss	x
huunerd	x
flaig	soften
pan	pan
spen	x
doud	x
loos	x
god	god
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	drop
korke	x
wul	owl
plinke	x
sündag	sunday
kål	cow
nådel	nidle
wåterfal	waterful
foss	x
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	dead
loos	leave
god	god
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	crooked
bruun	brown
drup	drop
korke	kurch
wul	x
plinke	white
sündag	sunday
kål	skimmer
nådel	pasta
wåterfal	waterfall
foss	river
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	do
loos	loose
god	god
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	ELEVEN
kroon	X
bruun	BROWN
drup	DROP
korke	X
wul	WOOL
plinke	BLINK
sündag	SUNDAY
kål	X
nådel	NEDLE
wåterfal	X
foss	X
huunerd	HUNDRER
flaig	FLY
pan	PAN
spen	SPIDER
doud	DIE
loos	LAZY
god	GOOD
jong	YOUNG

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	x
kroon	x
bruun	x
drup	drop
korke	x
wul	x
plinke	x
sündag	sunday
kål	cow
nådel	x
wåterfal	rain
foss	x
huunerd	dog
flaig	x
pan	x
spen	x
doud	died
loos	lost
god	good
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	Brown
drup	droop
korke	x
wul	x
plinke	x
sündag	sunday
kål	x
nådel	x
wåterfal	waterfall
foss	x
huunerd	hunder
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	deat
loos	x
god	God
jong	Yuong

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	não sei o que significa
bruun	brown
drup	não sei escrever em inglês
korke	não sei o que significa
wul	não sei o que significa
plinke	bling
sündag	sanday
kål	cool
nådel	needle
wåterfal	não sei o que significa
foss	não sei o que significa
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	não sei o que significa
doud	dead
loos	não sei o que significa
god	good
jong	yong

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	krow
bruun	bron
drup	nao sei
korke	nao sei
wul	nao sei
plinke	plinkey
sündag	sunday
kål	nao sei
nådel	nao sei
wåterfal	waterfal
foss	fox
huunerd	hundreed
flaig	nao sei
pan	nao sei
spen	spider
doud	nao sei
loos	nao sei
god	good
jong	nao sei

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	não sei
kroon	não sei
bruun	brown
drup	drop
korke	não sei
wul	não sei
plinke	não sei
sündag	sunday
kål	não sei
nådel	needle
wåterfal	waterfall
foss	não sei
huunerd	não sei
flaig	não sei
pan	não sei
spen	spider
doud	dead
loos	não sei
god	não sei
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	não sei
kroon	crown
bruun	não sei
drup	não sei
korke	stopper
wul	não sei
plinke	blink
sündag	sunday
kål	coal
nådel	needle
wåterfal	waterfall
foss	fox
huunerd	não sei
flaig	não sei
pan	não sei
spen	spider
doud	dead
loos	loose
god	good
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	não sei
kroon	crown
bruun	blue
drup	não sei
korke	não sei
wul	old
plinke	blink
sündag	Sunday
kål	não sei
nådel	não sei
wåterfal	waterfall
foss	fox
huunerd	hungry
flaig	não sei
pan	não sei
spen	spider
doud	death
loos	free
god	good
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	crown
bruun	brown
drup	drop
korke	nao sei
wul	wool
plinke	não sei
sündag	sunday
kål	não sei
nådel	não sei
wåterfal	waterfall
foss	fox
huunerd	hungry
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	death
loos	lost
god	God
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	crown
bruun	brown
drup	drop
korke	rolha, não lembro em inglês
wul	cotton
plinke	piscar, não lembro em inglês
sündag	sunday
kål	coal
nådel	needel
wåterfal	waterfall
foss	não sei
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	dead
loos	free
god	god
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	x
bruun	brown
drup	x
korke	x
wul	x
plinke	x
sündag	sunday
kål	x
nådel	x
wåterfal	x
foss	x
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	x
spen	spider
doud	dead
loos	x
god	God
jong	x

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	x
kroon	x
bruun	escuro
drup	corda
korke	x
wul	x
plinke	piscar
sündag	domingo
kål	x
nådel	x
wåterfal	x
foss	raposa
huunerd	fome
flaig	carne
pan	x
spen	aranha
doud	morto
loos	sozinho
god	bom
jong	jovem

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	I don't know
bruun	brown
drup	drop
korke	I don't know
wul	wool
plinke	blink
sündag	Sunday
kål	I don't know
nådel	I don't know
wåterfal	waterfall
foss	I don't know
huunerd	hungred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	I don't know
loos	lost
god	good
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	faucet
bruun	brown
drup	drop
korke	cook
wul	there
plinke	não sei
sündag	sunday
kål	cold
nådel	needle
wåterfal	water box
foss	não sei
huunerd	não sei
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	dead
loos	loose
god	god
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	não entendi
bruun	brown
drup	drop
korke	não sei
wul	wool
plinke	blink
sündag	sunday
kål	men
nådel	needle
wåterfal	não sei
foss	não sei
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	dead
loos	loose
god	good
jong	young

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	elewen
kroon	x
bruun	x
drup	x
korke	x
wul	where
plinke	pink
sündag	sunday
kål	x
nådel	x
wåterfal	x
foss	x
huunerd	hunder
flaig	fly
pan	x
spen	spider
doud	danger
loos	lose
god	good
jong	joing

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	não tem relação
bruun	brown
drup	drop
korke	não tem relação
wul	não tem relação
plinke	blink
sündag	sunday
kål	x
nådel	needle
wåterfal	x
foss	face
huunerd	hungry
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	dead
loos	loose
god	god
jong	joung

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	eleven
kroon	não sei
bruun	brown
drup	drop
korke	não sei
wul	wool
plinke	blink
sündag	sunday
kål	coal
nådel	needle
wåterfal	woderfull
foss	não sei
huunerd	hundred
flaig	fly
pan	pan
spen	spider
doud	deat
loos	loouse
god	good
jong	yong

Para cada palavra preencha com a e...

	Escreva nos campos abaixo:
elwen	haha
kroon	uahs
bruun	laos
drup	aishja
korke	auhusua
wul	heha
plinke	yahs
sündag	hayhs
kål	hah
nådel	oai
wåterfal	Vogel
foss	Fuss
huunerd	hundert
flaig	haha
pan	tar
spen	ad
doud	adas
loos	fas
god	God
jong	jung

Apêndice J – Textos usados na atividade de compreensão de texto com auxílio do pomerano

Original:

THE PEASANT AND THE APPLE TREE

A peasant had an apple tree growing in his garden, which bore no fruit, but merely served to provide a shelter from the heat for the sparrows and grasshoppers which sat and chirped in its branches. Disappointed at its barrenness he determined to cut it down, and went and fetched his ax for the purpose. But when the sparrows and the grasshoppers saw what he was about to do, they begged him to spare it, and said to him, "If you destroy the tree we shall have to seek shelter elsewhere, and you will no longer have our merry chirping to enliven your work in the garden." He, however, refused to listen to them, and set to work with a will to cut through the trunk. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a large store of honey. Delighted with his find he threw down his ax, saying, "The old tree is worth keeping after all."

Utility is most men's test of worth.

Adaptação:

A farmer had an apple tree in his garden. It had no fruit, but only served to provide shade during the summer days for the birds and grasshoppers that sat and sang in its branches. But he decided to cut it down, and taking his ax in his hand, he stroked hard at its stem. But when the birds and the grasshoppers saw what he was going to do, they asked him to spare it, and said to him, "if you destroy the tree we shall have to find a place elsewhere, and we will not sing for you. Then you will not have anything to make you happy when you work in the garden." But he did not listen to them, and started to cut the stem. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a great quantity of honey. Happy with his find, he left saying: "the old tree has its value after all."

Self-interest **alone** moves some **men**.

Apêndice K – Quadro de palavras cognatas do texto da atividade de compreensão de texto com o auxílio do pomerano

	Inglês	Pomerano	Tradução
1	a	a	um
2	had	hat (passado)	tinha
3	an	a	um
4	apple l	apel	maçã
5	in	in	no/na
6	garden	gåre	jardim
7	that	dat	que
8	no	ně	não
9	fruit	frucht	fruta
10	shade	schate	sombra
11	summer	somer	verão
12	day	dag	dia
13	and	un	e
14	grasshoppers	hopatijr/heuscherch	gafanhoto
15	sat	site (passado)	sentou
16	sang	(dera) singa (passado)	catavam
17	ax	äx	machado
18	stem	stam	tronco
19	when	wen	quando
20	saw	saie (passado)	viu
21	hand	hand	mão
22	what	wat	o que
23	was	wäir (passado)	era
24	do	daue	fazer
25	spare	spåre	poupar
26	we	wij	nós

27	shall	schâla	dever
28	have	hâwe	ter
29	make	måke	fazer
30	will	wila	querer
31	then	den	então
32	our	oos	nosso
33	find	fijne	achar
34	place	plats	lugar
35	with	mit	com
36	hollow	hol	oco
37	inside	inwards	dentro
38	swarm	swarm	enxame
39	broad	braid	largo
40	great	groot	grande
41	honey	hoinig	mel
42	find	fijna	achar
43	old	uld	velho
44	all	al	tudo
45	alone	alaina	sozinho
46	men	man	homem

Apêndice L – Formulário para responder às questões da atividade de compreensão de texto com o auxílio do pomerano

Atividade 3

*Obrigatório

1. E-mail *

- 2.

THE FARMER AND THE APPLE TREE

A farmer had an apple tree in his garden. It had no fruit, but only served to provide shade during the summer days for the birds and grasshoppers that sat and sang in its branches. But he decided to cut it down, and taking his ax in his hand, he stroked hard at its stem. But when the birds and the grasshoppers saw what he was going to do, they asked him to spare it, and said to him, "if you destroy the tree we shall have to find a place elsewhere, and we will not sing for you. Then you will not have anything to make you happy when you work in the garden." But he did not listen to them, and started to cut the stem. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a great quantity of honey. Happy with his find, he left saying: "the old tree has its value after all."

Self-interest alone moves some men.

3. Liste todas as palavras que você pôde entender com o auxílio do pomerano e após traduza para o português. (Siga o exemplo da foto) *

(escreva a palavra em inglês e ao lado a tradução, uma embaixo da outra)

blind - cego

eleven - onze

brother - irmão

Antes de passar para o segundo exercício, espere os colegas e a orientação.

THE FARMER AND THE APPLE TREE

A farmer had an apple tree in his garden. It had no fruit, but only served to provide shade during the summer days for the birds and grasshoppers that sat and sang in its branches. But he decided to cut it down, and taking his ax in his hand, he stroked hard at its stem. But when the birds and the grasshoppers saw what he was going to do, they asked him to spare it, and said to him, "if you destroy the tree we shall have to find a place elsewhere, and we will not sing for you. Then you will not have anything to make you happy when you work in the garden." But he did not listen to them, and started to cut the stem. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a great quantity of honey. Happy with his find, he left saying: "the old tree has its value after all."

Self-interest alone moves some men.

- 4.
5. Além das palavras citadas anteriormente, anote aqui quais as outras que você entendeu depois da leitura do texto em voz alta. (Siga o modelo anterior) *

(escreva a palavra em inglês e ao lado a tradução, uma em baixo da outra)

blind - cego
eleven - onze
brother - irmão

Para a próxima questão, espere orientação.

6.

THE FARMER AND THE APPLE TREE

A farmer had an apple tree in his garden. It had no fruit, but only served to provide shade during the summer days for the birds and grasshoppers that sat and sang in its branches. But he decided to cut it down, and taking his ax in his hand, he stroked hard at its stem. But when the birds and the grasshoppers saw what he was going to do, they asked him to spare it, and said to him, "if you destroy the tree we shall have to find a place elsewhere, and we will not sing for you. Then you will not have anything to make you happy when you work in the garden." But he did not listen to them, and started to cut the stem. A few strokes showed that it was hollow inside and contained a swarm of bees and a great quantity of honey. Happy with his find, he left saying: "the old tree has its value after all."

Self-interest alone moves some men.

7. Para as próximas questões, sinalize se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F) de acordo com o texto. Caso você não saiba a resposta, sinalize o campo "Não sei". *

	V	F	Não sei
O jardim do fazendeiro tinha uma árvore frutífera	☐	☐	☐
A árvore produzia muitos frutos.	☐	☐	☐
Os pássaros e gafanhotos desfrutavam da sombra da árvore.	☐	☐	☐
O fazendeiro decidiu cortar a árvore com o machado.	☐	☐	☐
Os pássaros e gafanhotos ficaram felizes com o corte da árvore.	☐	☐	☐
Sem a árvore, os pássaros não teriam mais como cantar para o fazendeiro.	☐	☐	☐
O fazendeiro achou uma casa de marimbondos dentro da árvore.	☐	☐	☐
O fazendeiro não viu serventia na árvore e decidiu cortá-la por inteiro.	☐	☐	☐

8. Depois dessas atividades, como você acha que o pomerano ajuda na compreensão da leitura em inglês? Dê exemplos. *
