

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

**Translinguagem e leitura: efeitos da instrução para práticas translíngues na
compreensão leitora em francês como língua estrangeira**

Leonardo da Rosa Ribeiro

Pelotas (RS), 2024

Leonardo da Rosa Ribeiro

**Translinguagem e leitura: efeitos da instrução para práticas translíngues na
compreensão leitora em francês como língua estrangeira**

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: Dr. Bernardo Kolling Limberger

Pelotas (RS), 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

R484t Ribeiro, Leonardo da Rosa

Translinguagem e leitura [recurso eletrônico] : efeitos da instrução para práticas translingues na compreensão leitora em francês como língua estrangeira / Leonardo da Rosa Ribeiro ; Bernardo Kolling Limberger, orientador. — Pelotas, 2024.
136 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Translinguagem. 2. Repertório linguístico. 3. Leitura. 4. Multilinguismo. 5. Francês - Língua estrangeira. I. Limberger, Bernardo Kolling, orient. II. Título.

CDD 469.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

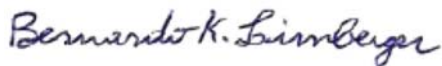
Leonardo da Rosa Ribeiro

Translinguagem e leitura: efeitos da instrução para práticas translíngues na
compreensão leitora em francês como língua estrangeira

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

Data da defesa: 12/04/2024

Banca examinadora:



Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (Orientador)

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

Prof^a. Dr^a. Lilian Cristine Hübner

Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de
Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Isabella Mozzillo

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

Agradecimentos

And gladly wolde he lerne, and gladly teche.

(E aprendia com prazer, e com prazer ensinava.)

Geoffrey Chaucer

“E aprendia com prazer, e com prazer ensinava.” Essa frase de Chaucer, do século XV, é bastante condizente com o que vim buscar neste curso de mestrado. Ser professor é parte constituinte e indelével da minha identidade, e foi com os olhos e ouvidos de docente que li, estudei e aprendi, ao longo destes últimos dois anos. O fiz com a alegria e o prazer de estar aprendendo para me aperfeiçoar na profissão que amo e com a ansiedade de ver todos esses resultados retornando à sala de aula, o palco ao qual julgo pertencer.

Um trabalho desta magnitude, porém, não se faz com um único par de mãos. Há muitas pessoas que me acompanharam nesta trajetória, pessoas cuja ajuda (in)direta me foi indispensável para que eu pudesse começar a escrever a primeira linha deste texto.

Começo agradecendo a todos os participantes voluntários desta pesquisa. É sabido que um dos maiores desafios, ao fazer pesquisa sobre usos da linguagem, é encontrar pessoas interessadas em contribuir com nossa empreitada. Neste sentido, sou profundamente grato a todos os estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês por se disponibilizarem a me encontrar, muitas vezes em horários pouco convenientes, e contribuírem nos testes e tarefas executados. Desejo-lhes jornadas repletas de tranquilidade, leveza e sucesso!

Agradeço também ao meu orientador, Dr. Bernardo Limberger, que, desde o princípio, acolheu meu projeto com muito entusiasmo, me motivou a seguir em frente mesmo quando as minhas energias estavam em falta e, sobretudo, se tornou um grande amigo. Sua paciência e humanidade, ao entender as dificuldades do pós-graduando que precisa conciliar os estudos e as demandas do trabalho, foram-me indispensáveis não somente para a realização e finalização da pesquisa em si, mas

também para a manutenção do meu bom estado de espírito ao longo desta jornada. Bernardo, *vielen Dank!*

Um “muito obrigado” às professoras que aceitaram compor a banca de qualificação deste projeto, Dr^a. Isabella Mozzillo e Dr^a. Lilian Hübner, cujas contribuições teóricas e metodológicas foram de muita valia para a concretização deste trabalho. Estendo meus agradecimentos também a todos os membros do corpo docente do curso de Letras – Português e Francês da Universidade Federal de Pelotas, que gentilmente me permitiram entrar em suas salas de aula, me apresentar aos estudantes e, por fim, convidá-los a participar desta pesquisa.

Um agradecimento especial à minha professora de francês, Tuize Mendes, pela colaboração na correção das tarefas de compreensão aplicadas neste estudo. Além disso, sou-lhe igualmente grato por ter me acompanhado ao longo de cinco anos de aulas semanais desta língua maravilhosa. Não fosse por todo o seu apoio, desde 2019, eu jamais teria conseguido sequer conceber, quiçá executar, uma pesquisa em língua francesa. Tuize, *merci beaucoup !*

Muito obrigado também à minha noiva, Marcia, que me escuta falar sobre este projeto desde antes do nosso primeiro encontro. Não somente lhe agradeço pelo suporte emocional ao longo destes anos, mas também por todos os conselhos e sugestões que me deu durante a execução e escrita deste estudo. Que sorte a minha ter ao lado alguém que, além de um coração enorme, possui também uma robusta experiência no mundo acadêmico.

Minha gratidão também a todos os amigos que torceram comigo para que eu ingressasse no mestrado quando fiz a seleção em 2021 e que vibraram comigo quando obtive a aprovação. Aos amigos do tempo da escola, Lucas, Lívia, Desirée e Kênia, frutos da educação pública como eu, me faltam palavras para dizer o quanto o companheirismo de vocês vem sendo importante para mim.

Um agradecimento especial a três amigas muito queridas das Letras: a Ândria, que despretensiosamente me enviou o artigo que deu origem não apenas a este trabalho, mas a todo o meu relacionamento com a teoria da Translinguagem; a Gabriela, que trilhou a graduação inteira comigo e me incentivou a tentar entrar no mestrado quando eu já estava quase desistindo de buscar a carreira acadêmica; e a Hemillyn, uma das primeiras pessoas a ler os rascunhos deste projeto, quando ele

ainda estava no forno, e a me fornecer os primeiros feedbacks. *Thank you so much, girls!*

Por fim, agradeço à minha família, sobretudo minha mãe, Solange, e meu pai, Luiz Antonio, os quais permitiram que eu me dedicasse, durante muitos anos, somente aos estudos, assegurando-me uma vida confortável e um privilégio do qual poucos dispõem. Obrigado também à minha irmã, Lizandra, que, mesmo sendo tão diferente de mim em tantos aspectos, nunca deixou de compreender o peso das coisas que me eram importantes e se alegrar por mim quando me viu alcançando-as. Gratidão também à minha tia/dinda Ilsa, cujo esforço para sempre se fazer presente nos momentos mais importantes da minha vida nunca deixou de me comover. Grato ao meu dindo Leandro e a Genizia, que me incentivaram e me incentivam a buscar a carreira acadêmica e cujo interesse pelos meus estudos sempre foi além da pergunta “Como vai o mestrado?”

Por fim, assim como, na Pedagogia da Translinguagem, o processo é tão importante quanto o produto final, penso que a grande recompensa deste mestrado não está apenas na dissertação finalizada, mas também no processo de sua construção, no longo caminho que trilhei até chegar aqui. As melhores partes de encerrar um ciclo são ver o quanto evoluímos ao longo do caminho e o quanto ainda temos pela frente. Seguimos!

À minha querida avó Marlene (*in memoriam*), que resistiu tempo o suficiente para me ver virando mestre. Obrigado, vó. Ainda que a vida lhe tenha roubado o andar, sei que nunca deixaste de me acompanhar.

Resumo

O termo *Translinguagem* (Williams, 1994) foi empregado pela primeira vez nos anos 1990, cunhado originalmente em galês como *trawsieithu* por Cen Williams, com a finalidade de denominar um modelo pedagógico no qual os alunos e professores alternavam entre a língua do *input* e a língua do *output*. Com o passar do tempo, a Translinguagem deixou de se concentrar exclusivamente em práticas pedagógicas, generalizando a sua aplicabilidade da escola para as ruas, isto é, das salas de aula para todo e qualquer aspecto do cotidiano de um sujeito bilíngue/multilíngue. Segundo García (2009), o termo caracteriza a maneira como os falantes acessam os vários elementos dos seus repertórios linguísticos em uma determinada situação comunicativa. De acordo com Vogel e García (2017), esse repertório é composto por vários elementos, de todos os níveis linguísticos, que são empregados levando em conta o contexto comunicativo, os interlocutores e o assunto em discussão. Entretanto, conforme expõe Morais (2022), as pesquisas em Translinguagem investigam, majoritariamente, as práticas translíngues nas habilidades de produção (escrita e oralidade) em detrimento das de compreensão. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi o de investigar os efeitos da instrução para práticas translíngues na realização e de tarefas de leitura em francês como língua estrangeira. A fim de alcançá-lo, reuni quatro participantes, estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês da Universidade Federal de Pelotas. Esses quatro participantes formaram dois pares a fim de realizarem tarefas de leitura, discussão e de compreensão. O denominado par monolíngue foi instruído a executar todas as tarefas utilizando unicamente recursos da língua francesa; o outro par, denominado par translíngue, recebeu permissão para empregar todos os recursos dos seus repertórios linguísticos que julgasse necessários. Os resultados sugerem uma baixa influência de instruções a práticas translíngues sobre o desempenho nas tarefas de compreensão em língua estrangeira, uma vez que os resultados obtidos pelo par monolíngue e pelo par translíngue foram bastante próximos. As instruções pareceram trazer à tona práticas linguísticas já consolidadas pelos participantes. Enquanto o par monolíngue usou somente recursos da língua francesa tanto durante a resolução das tarefas quanto em interações não referentes ao texto, o par translíngue recorreu a recursos da língua materna quando tinham quaisquer objetivos comunicativos não ligados às tarefas que executavam. Observou-se, dentre os participantes, o recurso a diferentes estratégias de leitura, as quais contribuíram para o bom desempenho do par translíngue quando envolveram o emprego de recursos do repertório linguístico além dos exclusivamente ligados à língua francesa. Deixo a recomendação a professores de línguas estrangeiras para o uso de recursos variados dos repertórios linguísticos dos estudantes em sala de aula de maneira estratégica, por meio do ensino de estratégias de leitura.

Palavras-chave: Translinguagem. Repertório linguístico. Leitura. Multilinguismo. Francês como língua estrangeira.

Abstract

The term Translanguaging (Williams, 1994) was first employed in the 1990s, originally coined in Welsh as "*trawsieithu*" by Cen Williams, with the purpose of denoting a pedagogical model in which students and teachers alternated between the language of input and the language of output. Over time, Translanguaging ceased to focus exclusively on pedagogical practices, generalizing its applicability from the classroom to the streets, that is, from classrooms to any and all aspects of the daily life of a bilingual/multilingual individual. According to García (2009), the term characterizes the way speakers access various elements of their linguistic repertoires in a given communicative situation. According to Vogel and García (2017), this repertoire is composed of various elements from all linguistic levels, which are employed considering the communicative context, interlocutors, and the subject under discussion. However, as Morais (2022) points out, research in Translanguaging predominantly investigates translanguaging practices in production skills (writing and speaking) to the detriment of comprehension skills. Thus, the general objective of this study was to investigate the effects of instruction for translanguaging practices on the performance of reading tasks in French as a foreign language. In order to achieve this, four participants were gathered, students of the Bachelor's degree program in Portuguese and French at the Federal University of Pelotas. These four participants formed two pairs to carry out reading, discussion, and comprehension tasks. The so-called monolingual pair was instructed to perform all tasks using only resources from the French language; the other pair, called the translingual pair, was allowed to employ all resources from their linguistic repertoires that they deemed necessary. The results suggest a low influence of instructions for translingual practices on performance in foreign language comprehension tasks, as the results obtained by the monolingual pair and the translingual pair were very close. The instructions seemed to bring to light linguistic practices previously consolidated by the participants. While the monolingual pair used only resources from the French language both during task resolution and in interactions not related to the text, the translingual pair resorted to resources from their mother tongue when they had any communicative objectives not related to the tasks they were performing. Among the participants, the use of different reading strategies was observed, which have contributed to the performance of the translingual pair when it involved the use of resources from the linguistic repertoire beyond those exclusively linked to the French language. I recommend foreign language teachers to use varied resources from students' linguistic repertoires in the classroom strategically, through the teaching of reading strategies.

Keywords: Translanguaging. Linguistic repertoire. Reading. Multilingualism. French as a foreign language.

Résumé

Le terme Translangage (Williams, 1994) a été employé pour la première fois dans les années 1990, initialement forgé en gallois comme « *trawsieithu* » par Cen Williams, dans le but de désigner un modèle pédagogique dans lequel les élèves et les enseignants alternaient entre la langue d'entrée et la langue de sortie. Avec le temps, la Translangage a cessé de se concentrer exclusivement sur les pratiques pédagogiques, généralisant son applicabilité de la salle de classe à la rue, c'est-à-dire, des salles de classe à tous les aspects de la vie quotidienne d'un individu bilingue/multilingue. Selon García (2009), le terme caractérise la manière dont les locuteurs accèdent aux différents éléments de leurs répertoires linguistiques dans une situation communicative donnée. Selon Vogel et García (2017), ce répertoire est composé de divers éléments de tous les niveaux linguistiques, qui sont utilisés en tenant compte du contexte communicatif, des interlocuteurs et du sujet en discussion. Cependant, comme le souligne Morais (2022), les recherches en Translangage enquêtent principalement sur les pratiques de translangage dans les compétences de production (écriture et parole) au détriment des compétences en compréhension. Ainsi, l'objectif général de cette étude a été d'étudier les effets de l'instruction pour les pratiques de translangage sur la performance des tâches de lecture en français comme langue étrangère. Pour ce faire, quatre participants ont été réunis, des étudiants du cours de Licence en Portugais et en Français à l'Université Fédérale de Pelotas. Ces quatre participants ont formé deux paires pour réaliser des tâches de lecture, de discussion et de compréhension. La paire dite monolingue a reçu pour instruction d'effectuer toutes les tâches en utilisant uniquement des ressources de la langue française ; l'autre paire, appelée la paire de translangage, a été autorisée à utiliser toutes les ressources de leurs répertoires linguistiques qu'ils jugeaient nécessaires. Les résultats suggèrent une faible influence des instructions pour les pratiques de translangage sur la performance dans les tâches de compréhension de langue étrangère, car les résultats obtenus par la paire monolingue et la paire de translangage étaient très proches. Les instructions semblaient mettre en lumière des pratiques linguistiques déjà consolidées par les participants. Alors que la paire monolingue n'utilisait que des ressources de la langue française aussi bien pendant la résolution des tâches que dans les interactions non liées au texte, la paire de translangage faisait appel aux ressources de leur langue maternelle lorsqu'ils avaient des objectifs communicatifs non liés aux tâches qu'ils accomplissaient. Parmi les participants, l'utilisation de différentes stratégies de lecture a été observée, ce qui ont contribué pour la performance de la paire de translangage lorsque cela impliquait l'utilisation de ressources du répertoire linguistique au-delà de celles exclusivement liées à la langue française. Je recommande aux enseignants de langues étrangères d'utiliser de manière stratégique des ressources variées des répertoires linguistiques des étudiants en classe, par l'enseignement de stratégies de lecture.

Mots-clés : Translangage. Répertoire linguistique. Lecture. Multilinguisme. Français comme langue étrangère.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Publicação do X (antigo Twitter) pelo perfil humorístico Baile do 17, que contém o termo <i>inlovável</i>	30
Figura 2 – Exemplo de questão do teste de vocabulário receptivo em inglês do ITT	53
Figura 3 – Exemplo de questão do teste de vocabulário receptivo em francês do ITT	53
Quadro 1 – Autoavaliação dos participantes das suas habilidades em língua inglesa	57
Quadro 2 – Autoavaliação dos participantes das suas habilidades em língua francesa	57
Figura 4 – Exemplos de questões dissertativa, objetiva e de Verdadeiro ou Falso da prova do DALF	64
Quadro 3 – Categorias de questões da tarefa de compreensão e respectivos pesos	64
Figura 5 – Resolução de Vanessa para a questão 5 do teste	81
Figura 6 – Anotações do participante Michael como estratégia de leitura do texto .	82
Figura 7 – Anotações do participante Michael como estratégia de leitura do texto .	82

Lista de tabelas

Tabela 1 – Resultados dos participantes nos testes de nivelamento	54
Tabela 2 – Relação da organização das duplas de participantes	55
Tabela 3 – Perfis linguísticos, idade e estágio do curso no qual se encontravam os participantes	57
Tabela 4 – Uso das línguas inglesa e francesa	58
Tabela 5 – Resultado geral dos participantes do par monolíngue, Fernanda e Diego, na tarefa de compreensão em francês	71
Tabela 6 – Resultados dos participantes do par monolíngue, Fernanda e Diego, em cada categoria de questão da tarefa de compreensão em francês	71
Tabela 7 – Resultado geral dos participantes do par translíngue, Michael e Vanessa, na tarefa de compreensão em francês	80
Tabela 8 – Resultados dos participantes do par em modo translíngue, Michael e Vanessa, em cada categoria de questão da tarefa de compreensão em francês	80
Tabela 9 – Pontuações de Diego e Michael nas categorias específicas	94
Tabela 10 – Pontuações de Fernanda e Vanessa nas categorias específicas	94

SUMÁRIO

1 Introdução	16
2 Revisão de literatura	20
2.1 Bilinguismo e multilinguismo	20
2.2 Translinguagem	26
2.3 Pedagogia da Translinguagem	31
2.4 A compreensão da leitura em língua estrangeira	37
3 Método	51
3.1 Objetivos	51
3.2 Instrumentos para caracterização e seleção dos participantes	52
3.2.1 Questionário de sondagem	52
3.2.2 Testes de nivelamento	52
3.2.3 Questionário de histórico de aquisição da linguagem	55
3.3 Participantes	56
3.4 Instrumentos para a geração de dados	61
3.4.1 Tarefas de leitura e discussão	61
3.4.2 Tarefa de compreensão	63
3.5 Questões éticas	65
3.6 Coleta de dados	65
3.7 Análise de dados	66
4 Resultados	67
4.1 Par em modo monolíngue	67
4.2 Par em modo translíngue	77
5 Discussão	89
Considerações finais	96
Referências	99
APÊNDICES	104
Apêndice A – Questionário de sondagem	105
Apêndice B – Transcrição dos dados orais	110
ANEXOS	116
Anexo A – Questionário de histórico de aquisição da linguagem	117
Anexo B – Texto <i>Changer de vie, le syndrome du tourisme à la ferme</i>	129
Anexo C – Teste de compreensão	131

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	133
Anexo E – Gabarito do teste de compreensão	136

1 Introdução

Translinguagem é um termo que, desde o seu surgimento, tem chamado atenção pelo seu significado aparentemente multifacetado. Segundo García (2009), o termo caracteriza a maneira como falantes bilíngues e multilíngues acessam os vários elementos linguísticos das línguas que conhecem – o seu repertório linguístico – em uma determinada situação comunicativa. Translinguagem é também o nome atribuído a uma prática pedagógica que procura estimular os alunos a utilizarem, em uma única lição, seus repertórios linguísticos completos. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que se opõe à estratégia tradicional de empregar somente a língua-alvo na aula de língua estrangeira.

De acordo com Wei (2018), em razão da sua natureza aparentemente abrangente, criou-se a impressão de que o termo “Translinguagem” serviria para classificar quaisquer práticas multilíngues, dessa forma, substituindo outros termos como *code-switching*, *code-mixing* ou *code-meshing*. Em outras palavras, tem-se a impressão de que qualquer atitude linguística minimamente não convencional, que escape ao padrão “uma situação-uma língua” poderia ser colocada sob a seara da Translinguagem quando, na verdade, segundo Wei (2018), o termo se refere a uma teoria da linguagem que descreve o repertório linguístico de falantes multilíngues como um amálgama de recursos que podem utilizar a fim de elaborar e articular seus pensamentos.

Em razão do compromisso social da teoria (García; Johnson; Seltzer, 2017), o conceito de Translinguagem está mais comumente associado às pesquisas em Sociolinguística e Linguística Aplicada, como, por exemplo, o estudo de Smith *et al.* (2017), *A pedagogy for bi/multilingual pupils: Translanguaging*, desenvolvido na Finlândia, na França, no Reino Unido e na Romênia. Seu objetivo consistiu em melhorar a motivação de alunos imigrantes em escolas por toda a Europa. Por meio da inserção de práticas translíngues no ambiente escolar, os autores puderam atestar uma melhora na motivação e no engajamento desses estudantes, os quais, antes, se viam na necessidade de empregar somente a língua da escola.

Entretanto, ainda são poucos os estudos que se voltam para os benefícios das práticas translíngues a nível psicolinguístico. Dessa forma, há uma série de lacunas sobre o processamento e os aspectos cognitivos de bilíngues e multilíngues

enquanto translinguam. Um exemplo de um experimento que visa suprir essa deficiência é o estudo de caso conduzido por Hungwe (2019). A autora buscou averiguar os efeitos das estratégias de leitura e paráfrase sobre a compreensão em língua estrangeira. O estudo consistiu em uma tarefa durante a qual os participantes realizaram a leitura de um texto acadêmico em língua inglesa e parafrasearam o conteúdo lido nas suas línguas maternas. Os participantes, reunidos em grupos cujos membros eram falantes nativos de línguas variadas, foram capazes de empregar todos os recursos linguísticos à sua disposição para discutir o texto, negociar seu significado e, em conjunto, construir as paráfrases. Nestas, os participantes lançaram mão de recursos variados, como a síntese de ideias longas em frases mais breves e o emprego de sinônimos, de modo que, ao final, o significado dos parágrafos originais houvera sido conservado. Por meio deste estudo, confirmou-se a hipótese de que, quando há a possibilidade de usar todo o repertório linguístico (e não apenas parte dele), a compreensão pode ser potencializada. A autora destaca o fato de que a tarefa corretamente executada entre falantes de inglês e de línguas maternas variadas, e sobretudo os momentos de debate e negociação de significado, anteriores à escrita, evidenciam a existência de fluidez e interconexão entre as línguas. Estas, contudo, estão em desalinho com a crença de que o uso de mais de uma língua geraria confusão entre os estudantes. Por fim, Hungwe (2019) ressalta que, da mesma forma que a estratégia da paráfrase apresentou efeitos positivos sobre a compreensão leitora, outras estratégias de leitura devem ser igualmente exploradas por professores e pesquisadores. Exemplos de estratégias de leitura que podem ser utilizadas são, conforme sugere Oxford (1990): fazer anotações e marcações, conversar sobre o texto, fazer mapas mentais, usar elementos compensatórios, como conhecimentos de outras línguas, traduzir e esquematizar o texto.

Entretanto, estudos como o acima descrito, que investigam a relação entre práticas translíngues e a habilidade da leitura, ainda são raros. De fato, conforme expõe Morais (2022), as pesquisas investigam, majoritariamente, as práticas translíngues nas habilidades de produção (escrita e oralidade) em detrimento das de compreensão.

Por meio deste trabalho, espero, além de contribuir para a área da Psicolinguística, fomentar ainda mais o conhecimento sobre práticas pedagógicas nas salas de aula multilíngues. Este estudo é desenvolvido por um professor de

inglês como língua estrangeira, que já ocupou as posições de discente e de docente, familiarizado com os benefícios do uso do repertório linguístico completo tanto para a sua aprendizagem quanto para a sua prática pedagógica. Ainda que não seja professor de língua francesa, tomei a decisão de incluí-la neste estudo por ser outro idioma que estou habituado a usar na produção e na compreensão, bem como pelo interesse em investigar os efeitos das práticas translíngues em sujeitos multilíngues com um perfil linguístico semelhante ao meu, ou seja, que possuem um repertório linguístico mais abrangente.

Além disso, por já haver trabalhado com estudantes bilíngues e multilíngues, já vi, na prática, os benefícios dessas práticas para a motivação e o aproveitamento dos alunos, bem como os malefícios de métodos essencialmente monolíngues que condenam e reprimem, na sala de aula, línguas outras que não a alvo. Por fim, destaco que, assim como a teoria da Translinguagem não se limita às ideologias linguísticas associadas às línguas nomeadas, eu me permito a mesma liberdade. Mesmo sendo um falante nativo de português brasileiro e professor de inglês como língua estrangeira, meu repertório linguístico não se esgota nos elementos externamente associados a essas duas línguas, abrangendo também recursos da língua francesa (e, ainda que pouco exercitados atualmente, da língua espanhola). É minha intenção, portanto, empregar o meu repertório completo não apenas no meu dia a dia, mas também no meu fazer científico.

O presente trabalho, assim como Hungwe (2019), almeja continuar a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre Translinguagem com ênfase nas habilidades de recepção (compreensão leitora e oral). Para tanto, o objetivo geral foi o de investigar os efeitos da instrução a práticas translíngues sobre a compreensão leitora em língua francesa por indivíduos multilíngues, falantes nativos de português brasileiro (PB), e aprendizes de inglês e francês como língua estrangeira. Entre os objetivos específicos, estiveram: (a) descrever de que formas os participantes usam os recursos dos seus repertórios linguísticos em momentos de interação oral quando instruídos a recorrerem a esses repertórios de forma livre e/ou restrita para compreenderem um texto; (b) analisar de que maneira as discussões pós-leitura influenciam as respostas dos participantes durante a resolução das tarefas de compreensão, independentemente dessas manifestações auxiliarem ou prejudicarem seus desempenhos; e (c) averiguar como os desempenhos dos participantes se diferem quando estes podem recorrer a seus repertórios linguísticos

de maneira livre ou restrita. Segundo Hungwe (2019), a compreensão leitora em língua estrangeira é potencializada quando o leitor está autorizado a utilizar todo o seu repertório linguístico enquanto realiza tarefas de compreensão e interpretação daquilo que lê. Além disso, a estratégia de discutir oralmente o conteúdo da leitura utilizando o repertório linguístico completo (ao invés de apenas parte dele) pode conduzir a uma compreensão mais precisa do conteúdo lido (García; Johnson; Seltzer, 2017).

A fim de atingir os objetivos acima descritos, conduzi uma tarefa de duas etapas: a primeira etapa consistiu em uma atividade de leitura em francês e de uma subsequente discussão; a segunda, por sua vez, foi uma de resolução de exercícios de compreensão referentes ao texto lido. As atividades de discussão e compreensão foram executadas por dois pares, o primeiro – o par em modo monolíngue – havendo sido instruído a empregar somente a língua francesa o tempo inteiro, e o segundo – o par em modo translíngue –, a empregar quaisquer elementos de quaisquer línguas que julgassem necessários. Além disso, os participantes haviam preenchido, anteriormente à aplicação das tarefas, um questionário de histórico de aquisição de línguas (Scholl; Finger, 2019), o qual me forneceu uma caracterização geral dos seus perfis multilíngues, além dos usos que davam aos seus repertórios linguísticos. Essas informações foram incorporadas à análise dos dados obtidos através das tarefas de compreensão leitora.

Na sequência desta introdução, passo a uma explanação dos preceitos gerais de bilinguismo e multilinguismo que norteiam este estudo. A segunda seção está dedicada ao conceito de Translinguagem. Na sequência, apresento os conceitos-chave da Pedagogia da Translinguagem, tema central deste trabalho. Na quarta seção, discorro sobre o processamento da leitura em língua estrangeira, com ênfase nos efeitos de diferentes estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento da compreensão leitora. Na seção ‘Método’, explico, em maiores detalhes, o procedimento metodológico empregado – os objetivos, quem foram os participantes e como foram recrutados, os instrumentos que utilizei e de que forma coletei e analisei os dados. Concluo com os resultados obtidos, sua subsequente discussão, contribuições da pesquisa, suas limitações e perspectivas futuras.

2 Revisão de literatura

Na primeira seção deste capítulo, apresentarei os preceitos gerais associados aos conceitos de bilinguismo e multilinguismo. Na sequência, partirei para a explanação da origem do termo *Translinguagem* e da sua ressignificação nos trabalhos de García (2009), de García e Li Wei (2014) e de Vogel e García (2019). Em seguida, abordaremos os princípios da Pedagogia da Translinguagem e estudos empíricos relacionados ao tema (Hungwe, 2019; Possas, 2021; Vyshneyska *et al.*, 2022; Moraes, 2022; Persch, 2022). Concluirei com um panorama dos estudos da habilidade de leitura em língua estrangeira, outro dos temas centrais deste trabalho.

2.1 Bilinguismo e multilinguismo

É corrente a crença de que só pode ser considerada bilíngue a pessoa que utiliza ambas as línguas com alto nível de proficiência, tal como se fosse nativa de ambas. Essa definição, por mais reducionista que possa parecer, está de acordo com alguns dos primeiros ensaios (por exemplo, Bloomfield, 1933) sobre o bilinguismo, que costumavam classificá-lo como “o domínio perfeito de duas línguas” (Almeida; Flores, 2017). Tratava-se de uma visão, portanto, que concebia o bilinguismo como uma característica exclusiva de pessoas que possuíam duas línguas maternas, um grau, portanto, inalcançável através de estudos. Ao longo do século XX, contudo, essa visão foi abandonada, dando lugar a uma perspectiva mais flexível do que significa ser bilíngue. De fato, segundo Haugen (1953), o bilinguismo teria início a partir do momento que o indivíduo é capaz de produzir enunciados completos na outra língua. Para Beardsmore (1986), deve ser considerado bilíngue o indivíduo que possuir, ao menos, duas línguas dentro de si. Este sujeito pode, inclusive, possuir um grau de habilidade superior em uma delas, sendo, portanto, mais proficiente em uma língua do que na outra, dependendo do uso que lhes dá (Beardsmore, 1986). Segundo o autor, abordagens teóricas ao bilinguismo deveriam ser mais abrangentes, concentrando-se majoritariamente no comportamento discursivo dos falantes, ao invés de se limitarem pura e simplesmente a estruturas.

De acordo com Dewaele (2015), qualquer indivíduo que possua uma competência mínima em, pelo menos, uma das quatro habilidades (fala, compreensão oral, leitura, escrita) em uma língua que não seja a materna pode ser considerado bilíngue. Isto é, ao longo do tempo, o bilinguismo deixou de ser considerado o produto final da aprendizagem, passando a ser definido como uma prática de uso alternado do par linguístico. Dessa forma, o domínio perfeito das duas línguas foi perdendo o seu protagonismo nas discussões conforme o *uso* das línguas foi recebendo cada vez mais atenção. Segundo Mackey (1962), a explicação para esse rearranjo teórico está no fato de ter-se percebido o quanto é arbitrário determinar em que ponto do tempo exatamente uma pessoa se torna bilíngue.

Frequentemente, podemos encontrar na literatura da área uma variedade de termos para designar a língua não materna do sujeito bilíngue, os mais comuns sendo língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). São denominações cujo emprego, contudo, requer certa atenção. De acordo com Ellis (1994), LE é aquela adquirida em contextos artificiais, ou seja, contextos nos quais a língua em questão não desempenha uma função social. O estudante brasileiro, que vive no Brasil e se comunica em português em todas as situações do seu cotidiano, e que tem uma carga horária definida de aulas de inglês e de espanhol na escola, por exemplo, está em processo de aprendizagem de língua estrangeira. A L2, por sua vez, é adquirida em contexto natural, isto é, quando a língua possui uma função social para a comunicação dentro daquela comunidade. Um estudante brasileiro que reside na Alemanha, por exemplo, e que aprende a língua alemã lá, está em processo de aquisição de L2, uma vez que este indivíduo utiliza majoritariamente o alemão em situações cotidianas, como para fazer compras, pedir informações e discutir amenidades.

É importante, ressaltar que a diferença central entre aquisição de LE e de L2 não pode ser reduzida à aprendizagem dentro ou fora da sala de aula. Ainda de acordo com Ellis (1994), segundas línguas também podem ser adquiridas formalmente. Estudantes brasileiros que moram nos Estados Unidos, por exemplo, e que recebem lições formais de língua inglesa, aprendem-na como L2, empregando-a dentro e fora da sala de aula. A questão central da discussão está na função social que a língua desempenha (ou não) naquele espaço.

Neste trabalho, reconhecemos a diferença exposta acima, e adotamos o termo “língua estrangeira” para nos referirmos à língua não materna, uma vez que é

este o termo que, seguindo a definição acima, representa predominantemente o histórico de aprendizagem e a realidade linguística dos participantes selecionados para este estudo.

É bastante comum a tentativa de classificar falantes bilíngues de acordo com categorias baseadas nos seus níveis de proficiência na língua não materna. Segundo Limberger (2018), é possível encontrar “distinções de falante bilíngue baseadas nos seus níveis de dominância em cada uma das línguas, como, por exemplo, o bilíngue equilibrado/ideal x dominante/parcial”. Segundo essa dicotomia, o bilíngue equilibrado seria aquele que emprega ambas as línguas com o mesmo nível de proficiência, ao passo que o bilíngue dominante seria aquele que emprega uma língua com maior nível de proficiência do que a outra.

É comum a crença de que um sujeito bilíngue é aquele capaz de versar sobre os mesmos assuntos em ambas as línguas. Contudo, de acordo com Grosjean (2013), bilíngues adquirem suas línguas em diferentes situações e com propósitos variados. Trata-se do princípio da complementaridade (Grosjean, 2013), segundo o qual um falante emprega uma língua em alguns domínios de uso e emprega a outra língua em outros. São bastante raros os falantes capazes de utilizar, em todos os domínios de suas vidas, as suas línguas de formas semelhantes.

Beardsmore (1986) estabelece uma distinção entre duas visões do bilinguismo: a visão minimalista e a visão maximalista. Segundo o autor, na perspectiva minimalista, pode ser considerado bilíngue aquele que é capaz de executar um número restrito de atividades na sua LE/L2, possuindo nesta um léxico e um conjunto de regras gramaticais menores do que aqueles dos quais dispõe em sua língua materna. Na visão maximalista, por sua vez, considera-se bilíngue o indivíduo capaz de executar as mesmas tarefas em ambas as línguas. Ou seja, trata-se de uma visão mais restritiva do que significa ser bilíngue. A visão minimalista, portanto, é a que mais se aproxima do princípio de complementaridade (Grosjean, 2013), pois o seu ponto de convergência está no reconhecimento de que falantes bilíngues desempenham funções diferentes em línguas diferentes.

Acreditamos que definições pautadas no princípio de complementaridade e em visões minimalistas são mais representativas da realidade da população bilíngue. Tratam-se de perspectivas segundo as quais o sujeito bilíngue possui dominância na língua que emprega mais frequentemente, sendo capaz de realizar nesta um conjunto maior de tarefas. São visões, sobretudo, que não enxergam o

indivíduo bilíngue como uma simples reunião de dois monolíngues em uma só pessoa, tampouco lançam estigma sobre os falantes ou sobre as suas práticas linguísticas.

Quando falamos em *multilinguismo*, por sua vez, é comum associarmos o termo ao conhecimento e/ou ao uso de mais de duas línguas. E, de fato, não são raras as pesquisas sobre o multilinguismo cujo foco não recaia sobre o uso de uma terceira língua (L3) (Limberger, 2018). Segundo De Angelis (2007), a L3 seria aquela adquirida cronologicamente após a L2, independentemente de ser a terceira, a quarta, a quinta, a sexta, etc.

No que tange à ordem cronológica de aquisição das línguas, Jessner (2008) aponta que esta pode ocorrer de, pelo menos, quatro maneiras: (1) através da aquisição simultânea das L1, L2 e L3; (2) através da aquisição consecutiva da L1, da L2 e da L3, uma após a outra; (3) através da aquisição da L1 e, em seguida, da aquisição simultânea da L2 e da L3; e (4) através da aquisição simultânea da L1 e da L2 para, em seguida, ocorrer a aquisição da L3. De acordo com Limberger (2018), esses padrões refletem a dinamicidade envolvida na aquisição do multilinguismo.

Segundo Dewaele e Stavans (2014), classificar uma pessoa como multilíngue apenas segundo o número de línguas que ela conhece é uma estratégia imprecisa. Segundo Dewaele,

(...) um 'hexalíngue' com um conhecimento limitado de três das suas seis línguas seria considerado mais multilíngue do que um trilingue com conhecimento avançado das três línguas. O trilingue pode conhecer menos línguas, porém, conhecê-las melhor faz desse indivíduo um multilíngue mais forte. (Dewaele, 2015, p. 3 – tradução livre)¹

Seguir fielmente o critério numérico pode ser problemático também porque impõe aos pesquisadores a tarefa de contar as línguas. E como isso pode ser feito? Qual o nível de proficiência mínimo que alguém deve possuir para ser considerado falante da língua em questão? Ainda que níveis de proficiência possam ser mensurados, bem sabe-se que a proficiência linguística é algo que avança e retrocede ao longo da vida, de modo que tais testes revelam o quão proficiente

¹ (...) a sextalingual with limited knowledge of three out of his/her six languages would be considered more multilingual than a trilingual with advanced knowledge of three languages. The trilingual might know fewer languages, but knowing them better makes that individual more strongly multilingual (Dewaele, 2015. p. 3).

alguém é em uma determinada língua durante aquele período específico (Kemp, 2009).

Com o intuito de se desviarem desse critério vago, Dewaele e Stavans (2014) desenvolveram dois medidores globais do multilinguismo, baseados (1) na frequência com que os falantes utilizam cada uma das línguas; e (2) na autoavaliação que esses falantes fazem das suas habilidades orais e escritas. Dessa forma, o papel mais importante não recai sobre o número de línguas que o falante possui, nem sobre a sua ordem cronológica de aquisição, mas sim sobre o uso que se dá a cada uma delas. De acordo com Kemp (2009), segundo uma perspectiva psicolinguística, as línguas de um indivíduo multilíngue, que estão em permanente contato na mente e exercendo constante influência umas sobre as outras, não podem ser descritas como unidades separáveis. Segundo a autora, uma abordagem alternativa consiste em considerar cada uma dessas línguas um conjunto de enunciados, aos quais o falante recorrerá dependendo da comunidade de falantes na qual estiver inserido.

Marian e Hayakawa (2020) sugerem que um quociente do bilinguismo poderia ser obtido tão logo certas variáveis fossem estabelecidas, tais como habilidades linguísticas, histórico de uso e idade de aquisição, e definidas como medidores. Esses medidores, divididos em subcategorias, seriam adotados por pesquisadores, conforme os objetivos de seus estudos. Dessa forma, pesquisadores interessados na aquisição linguística tomariam como variável a *idade de aquisição*, ao passo que, para aqueles interessados em identidade cultural, variáveis como o *uso diário* seria mais relevante. As respostas obtidas por esses estudos seriam reunidas com o intuito de calcular um quociente. Segundo as autoras,

O [quociente] será, portanto, uma pontuação composta por todas as categorias gerais acordadas, onde o escore para cada categoria geral é obtido com base nas subdimensões daquela categoria que são mais relevantes para o pesquisador específico (Marian; Hayakawa, 2020 – tradução livre).²

² The BQ will thus be a composite score across the agreed-upon general categories, where the score for each general category is obtained based on the subdimensions from that category that are most relevant to the specific researcher.

Esse quociente, no entanto, traz consigo a limitação de obscurecer as muitas dimensões sociais, afetivas e culturais do bilinguismo que não estão diretamente associadas às habilidades linguísticas (Marian; Hayakawa, 2020).

Nessa linha de pensamento, encontram-se abordagens do multilinguismo que o estudam de maneira holística, como, por exemplo, o *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina; Jessner, 2002), segundo o qual a nova língua aprendida não é uma entidade totalmente nova, mas sim um componente adicional, acrescentado a um sistema multilíngue, com o qual os componentes previamente adquiridos desse sistema interagem e, a partir dessa interação, se reorganizam. Esse modelo parte da Teoria dos Sistemas Complexos. Segundo De Bot *et al.* (2013),

sistemas são conjuntos de componentes em interação. São complexos porque se desenvolvem ao longo do tempo de maneira não-linear e 'emergem espontaneamente a partir da interação de um grande número de agentes e/ou de um grande número de itens' (ver Lee *et al.* 2009, p. 4). São adaptativos porque os componentes em interação reagem uns aos outros ao longo do tempo (De Bot *et al.*, 2013, p. 201 – tradução livre)³

Em outras palavras, as muitas línguas são componentes, ou subsistemas, no sistema multilíngue. Essas línguas interagem umas com as outras constantemente, e a aquisição⁴ de uma nova língua leva a uma reação dos demais componentes do sistema, os quais reagem a esse novo elemento e se reorganizam para acomodá-lo. Segundo Kemp (2009), cada língua no sistema integrado multilíngue faz parte do sistema completo e não equivale, em representação ou processamento, à língua de um falante monolíngue.

Neste trabalho, ressalto que a definição do multilinguismo não deve recair pura e simplesmente sobre o número de línguas que o sujeito conhece, uma vez que, conforme exposto acima, trata-se de um critério vago. Por sua vez, abordagens com ênfase na frequência e no uso que os falantes dão às suas línguas são mais úteis à definição do multilinguismo. Seguindo essas perspectivas, podemos distinguir falantes que, apesar de conhecerem muitas línguas, utilizam apenas uma, por

³ Systems are sets of interacting components. They are complex because they develop over time in a non-linear fashion and they 'emerge spontaneously from the interaction of a large number of agents and/or a large number of items' (Lee *et al.* 2009: 4). They are adaptive because the interacting components react to each other over time.:

⁴ Neste trabalho, os termos "aquisição" e "aprendizagem" e "língua materna" e "primeira língua (L1)" são usados indistintamente.

transitarem apenas em contextos monolíngues, daqueles que dão uso frequente a todas as línguas (Dewaele, 2015) que conhecem.

Adotamos, portanto, uma perspectiva holística do multilinguismo (Cenoz, 2013), que conduz o foco para o âmbito do uso das línguas nos diferentes contextos sociais nos quais os falantes interagem. Esta abordagem está em consonância com o princípio de complementaridade (Grosjean, 2013) e com a visão minimalista (Beardsmore, 1986), expostos acima, bem como reconhece o multilinguismo como um fenômeno complexo e multifacetado. Tais abordagens estão em consonância com a teoria da Translinguagem, que leva em consideração o repertório linguístico (Busch, 2012; Vogel; García, 2017) completo do falante.

Neste trabalho, adoto a perspectiva do multilinguismo enquanto um fenômeno dinâmico, uma vez que lidei com participantes falantes de línguas variadas, que dão usos diversos às suas línguas, tanto em termos de contextos comunicativos nos quais as empregam quanto de frequência de uso. Além disso, por haver tido contato com sujeitos portadores de repertórios linguísticos altamente distintos, enxergo, em uma perspectiva holística e minimalista do multilinguismo, que pressupõe práticas linguísticas diferentes em situações diferentes, uma relação de proximidade com a teoria da Translinguagem, apresentada na seção seguinte.

2.2 Translinguagem

Membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto de crenças a respeito dos usos que fazem da linguagem, seu valor e prestígio. Spolsky (2004) chamou essas crenças de *ideologias linguísticas*. Essas ideologias vêm servindo de base para a criação de hierarquias em todas as esferas da sociedade. No que tange às práticas linguísticas de sujeitos bilíngues e multilíngues, não é raro que esses sujeitos se deparem com ideologias que desestimulem e estigmatizem uma (ou mais de uma) de suas línguas.

A teoria da Translinguagem surge para lançar uma nova perspectiva sobre essa questão, bem como para interpretar os fenômenos inerentes ao bilinguismo e ao multilinguismo de forma a não mais legitimizar alguns usos da linguagem em detrimento de outros (Vogel; García, 2019).

O termo *Translinguagem* (Williams, 1994) foi empregado pela primeira vez nos anos 1990, cunhado originalmente em galês como *trawsieithu* por Cen Williams,

com a finalidade de denominar um modelo pedagógico, vigente em algumas escolas do País de Gales na época, no qual os alunos e professores alternavam entre a língua do *input* e a língua do *output*.

O conceito surge dentro de um contexto de resistência às tentativas históricas de separação entre as línguas galesa e inglesa, as quais, na época, mantinham uma relação de língua majoritária vs língua minoritária. Com a língua inglesa ocupando cada vez mais espaço entre a população do País de Gales, tornando-se a língua mais empregada nos grandes centros urbanos, instaurou-se uma forte preocupação quanto ao domínio anglófono e, sobretudo, ao risco de desaparecimento que a língua galesa, então, corria. Foi dentro deste cenário de revitalização do galês, e de valorização do bilinguismo local, que Williams chama a atenção para a possibilidade de duas línguas não apenas existirem em conjunto, mas também de serem mutuamente benéficas para o sujeito, para a escola e para a sociedade bilíngue (Lewis *et al.*, 2012).

Desde o surgimento do termo, constate-se que *trawsieithu* não era um objeto a ser analisado, mas sim uma prática comunicativa e um processo de construção de sentido (Wei, 2016). Segundo Lewis e colaboradores (2012), “translinguar⁵” envolve uma série de processos cognitivos, relacionados à leitura e à compreensão oral, à assimilação e acomodação de novas informações e à subsequente seleção destas durante o ato da produção oral e/ou escrita.

Com o passar do tempo, a Translinguagem deixou de se concentrar exclusivamente em práticas pedagógicas, generalizando a sua aplicabilidade da escola para as ruas, isto é, das salas de aula para todo e qualquer aspecto do cotidiano de um sujeito bilíngue/multilíngue.

Segundo Vogel e García (2019), a teoria da Translinguagem é erigida sobre três princípios basilares, expostos abaixo:

- 1) a teoria defende que os sujeitos selecionam e empregam elementos de um repertório linguístico unitário com a finalidade de se comunicarem;
- 2) a teoria assume uma perspectiva do bilinguismo e do multilinguismo que privilegia as práticas linguísticas e semióticas dinâmicas dos falantes em detrimento da noção das línguas nomeadas de Estados-nação; e

⁵ Vogel e García (2019) empregam o verbo *translanguage*, conjugando-o na terceira pessoa do plural. Como esse verbo não possui uma tradução oficial para o português, optei por traduzi-lo como “translinguar”, tomando por base a mesma estratégia empregada em Mozzillo; Spinassé (2020).

- 3) a teoria reconhece os efeitos materiais das línguas nomeadas e das ideologias estruturalistas da linguagem, especialmente sobre falantes de línguas minoritárias.

Segundo Lambert (1974) (*apud* Vogel; García, 2019), no que tange à educação de bilíngues e multilíngues, podemos falar em dois modelos: um *subtrativo* e um *aditivo*. Em contextos de contato entre uma língua majoritária e outra minoritária, não raramente testemunhamos a implementação de um modelo subtrativo do bilinguismo – isto é, a tentativa de substituir a sua primeira língua por uma outra. Segundo Vogel e García (2019), o modelo subtrativo foi imposto a muitas populações indígenas e a grupos linguisticamente segregados ao redor do mundo. No modelo aditivo, por sua vez, o falante acrescenta uma segunda língua ao seu repertório, fazendo uso de uma ou de outra, conforme a necessidade. Dentre membros de grupos mais elitizados da sociedade, esse costuma ser o modelo mais, uma vez que o indivíduo em questão já é um sujeito proficiente na língua majoritária daquela região.

Segundo García (2009), contudo, a maneira como adquirimos e empregamos nossas línguas não segue, em absoluto, um padrão linear. Os modelos subtrativo e aditivo, portanto, não bastam para descrever a não-linearidade intrínseca às práticas linguísticas. Para a autora, o bilinguismo e o multilinguismo devem ser vistos como *dinâmicos*. Uma vez que as práticas linguísticas dos sujeitos são aprendidas e empregadas dentro de contextos sociais específicos e sempre múltiplas e adaptáveis em razão do ato comunicativo, o uso da linguagem de cada sujeito é único (García, 2009).

Ao afirmar que o bilinguismo e o multilinguismo são mais do que a reunião de vários monolíngues em um mesmo indivíduo, e que são, de fato, fenômenos dinâmicos, não estamos mais falando de sistemas linguísticos distintos, mas sim de um *repertório linguístico unitário*. O repertório pode ser considerado um arsenal, composto por todos os diferentes recursos necessários à formulação de uma mensagem (Busch, 2012). Falantes fazem escolhas a partir das opções que possuem à sua disposição dentro do seu repertório, selecionando os elementos que melhor expressam as informações que desejam transmitir. Segundo Vogel e García (2017), esse repertório é composto por vários elementos, de todos os níveis linguísticos, que são empregados levando em conta o contexto comunicativo, os interlocutores e o assunto em discussão. Esses elementos são aprendidos e

utilizados de forma dinâmica, em diferentes circunstâncias e com finalidades distintas.

A fim de reforçar essa questão, a teoria da Translinguagem estabelece uma diferença entre a perspectiva *externa* do uso das línguas e a perspectiva *interna* do emprego dos diferentes elementos do repertório linguístico (Vogel; García, 2017). Quando sujeitos selecionam e empregam determinados elementos, externamente, tem-se a impressão de que estão selecionando um determinado código no qual performar. Internamente, por outro lado, entende-se que estão acessando, de maneira dinâmica e flexível, determinados constituintes do seu repertório linguístico, sem se preocuparem com qual língua devem adotar. Dessa forma, eles estão transpondo as fronteiras imaginárias que separam uma língua da outra (García; Wei, 2014).

Para Vogel e García (2017), termos como “inglês”, “francês” e “espanhol” são construtos sociais, criados e utilizados por nações para estabelecer distinções entre povos e países, mas não são fatos linguísticos. Para Kleyn e García (2019), as línguas nomeadas têm relevância a nível sociocultural, mas nenhuma a nível psicolinguístico. Segundo as autoras,

inglês, espanhol, chinês, e assim por diante, têm um importante papel social no mundo, mas, para seres humanos, aprender uma língua nomeada significa flexibilizar o seu repertório linguístico existente, expandindo-o com novos elementos, refletindo a respeito de como esses novos elementos são as melhores sugestões para se comunicar com diferentes públicos, agindo em diferentes processos de seleção e avaliando o sucesso da comunicação com base na seleção desses diferentes elementos. (Kleyn; García, 2019, p. 79)⁶

A teoria da Translinguagem, portanto, não apenas chama a atenção para a impossibilidade de conceber as línguas como entidades isoladas, mas também advoga pela necessidade da constante transposição das fronteiras linguísticas (Rajagopalan, 2022). Não são raras as situações em que essa transposição se percebe externamente. São os casos em que os elementos são empregados de determinadas maneiras que não podem ser classificadas como pertencentes nem a uma língua nem a outra – quando as barreiras entre os sistemas linguísticos são atravessadas e os sujeitos, interna e externamente, *translinguam* (Vogel; García,

⁶ No original: English, Spanish, Chinese, and so on, have an important social role in the world, but for human beings, learning a named language means flexing their existing language repertoire, expanding it with new features, reflecting on how the different features are the best hints to communicate with different audiences, acting on different selection processes, and evaluating the success of communication based on the selection of different features.

2017). Para exemplificar um uso translíngue, apresenta-se e discute-se uma imagem retirada da rede social X (antigo *Twitter*) (Figura 1).

Figura 1 – Publicação do X (antigo *Twitter*), pelo perfil humorístico Baile do 17, que contém o termo *inlovável*



Fonte: <https://twitter.com/bailedo17/status/1550487238198591488>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Analisando a publicação acima sob uma perspectiva externa do uso das línguas nomeadas, pode-se dizer que o autor escreve um texto em português com algumas palavras em inglês. Pelo viés da Translinguagem, por outro lado, podemos afirmar que o indivíduo, que possui um repertório linguístico composto por elementos de, pelo menos, duas línguas nomeadas, emprega seus recursos criativamente. Na sua primeira frase, ele reúne elementos que podem ser facilmente atribuídos às línguas portuguesa e inglesa. Já na sua conclusão, o autor da publicação utiliza o termo *inlovável*, que não pode ser classificado como uma palavra nem do português nem do inglês. Ele *translinguou*.

Naturalmente, trata-se de um texto escrito com finalidade humorística, mas não deixa de ser um *tweet* que somente atinge seu propósito se os leitores possuírem um repertório linguístico semelhante ao de quem escreve. De fato, segundo García (2018), ao libertar os diferentes elementos do repertório linguístico dos limites das línguas nomeadas, a Translinguagem dá voz a todos os bilíngues e multilíngues, suas práticas translíngues e sua criatividade.

Ainda que a teoria interprete as línguas nomeadas (inglês, francês, chinês etc.) como tentativas de categorizar determinadas práticas linguísticas e de estabelecer a distinção entre povos, a translinguagem não deixa de reconhecer os efeitos materiais dessa categorização nas sociedades – sobretudo para falantes de

línguas minoritárias. Ao não fechar os olhos para as relações de poder existentes entre as línguas nomeadas, a translanguagem busca mitigar essas ideologias socialmente construídas.

É importante destacar que a Translanguagem, ainda que tenha sido ressignificada para ir além das salas de aula, nunca abandonou este espaço. Na seção seguinte, discorrerei um pouco mais sobre os pilares teóricos e objetivos da Pedagogia da Translanguagem.

2.3 Pedagogia da Translanguagem

Segundo Wei (2018), apesar dos avanços teóricos que demonstram a importância da língua materna durante a aprendizagem de línguas estrangeiras, abordagens pedagógicas essencialmente monolíngues continuam a dominar a maior parte das práticas de sala de aula. Métodos de ensino desse tipo privilegiam o uso da língua-alvo durante todo o tempo da aula, nos quais a presença da língua materna dos alunos é considerada algo negativo, devendo ser evitada ao máximo. A crença popular na eficácia de um ensino nesses moldes é sustentada por ideologias linguísticas que enxergam as línguas como competências estáticas e padronizadas, separadas umas das outras (Vogel; García, 2019). Para Kleyn e García (2019), o objetivo dessas aulas, para além de tentar ensinar o aluno a performar tal qual um nativo, é fazer com que ele se expresse na língua estrangeira da mesma forma que o faz um sujeito monolíngue, ocidental, branco e de classe média. Esse mito do falante nativo, portanto, privilegia determinados grupos ao mesmo tempo que oprime outros.

Em uma tentativa de romper com essa visão tradicionalista do ensino de língua estrangeiras, surge a Pedagogia da Translanguagem. Implementada originalmente no País de Gales, a Pedagogia da Translanguagem era a prática da alternância entre inglês e galês durante uma mesma aula com fins de desenvolver o bilinguismo dos alunos (Cenoz; Gorter, 2017). Dentro dessa prática, os estudantes recebiam *input* em uma língua para, em seguida, produzir o *output* em outra. A ideia central consistia em reunir, em uma mesma lição, a língua materna dos alunos (o galês) e a língua que eles estavam aprendendo (o inglês), pois, segundo Lewis *et al.* (2012), na Translanguagem, faz-se uso dos conhecimentos mais sedimentados para o desenvolvimento de outros conhecimentos. De acordo com Wei (2018), a

Translinguagem não consiste em um produto final, passível de ser analisado estruturalmente, mas sim de um processo, dentro do qual o aluno tem a possibilidade de negociar significado e resolver problemas enquanto não apenas acessa, mas também utiliza todos os elementos do seu repertório linguístico que supram as suas necessidades. É através de práticas translíngues que o conhecimento é construído e a aprendizagem efetivamente acontece.

Um exemplo dessa abordagem pode ser encontrado em Hungwe (2019). Em um estudo de caso, a autora buscou demonstrar de que forma a estratégia da paráfrase pode ser aplicada, dentro da metodologia da Translinguagem, para potencializar a compreensão em língua inglesa. Para tal, 36 alunos – estudantes de Medicina de uma universidade da África do Sul – foram divididos em seis grupos de seis membros, que, por sua vez, foram subdivididos em dois grupos de três membros. Todos os participantes receberam um texto, escrito em língua inglesa, sobre genética, um assunto ao qual estavam habituados a ler. Um subgrupo realizou a leitura e parafraseou as ideias do autor em inglês. O outro grupo leu e parafraseou as mesmas ideias utilizando as suas línguas maternas. Ao final, os seis membros se reuniram para comparação e discussão das paráfrases – discussão que os participantes tiveram a liberdade de conduzir nas suas línguas nativas também. Os alunos demonstraram, em um primeiro momento, um entendimento raso do texto, em razão de estarem lidando com um contexto desconhecido. Entretanto, a compreensão foi aprofundada conforme os grupos de três se reuniram em seis, socializaram as suas paráfrases e discutiram suas interpretações. Os resultados confirmaram a hipótese de que, quando os alunos têm a possibilidade de usar todas as línguas a seu dispor durante a realização de tarefas de leitura,, a compreensão é potencializada.

De acordo com García, Johnson e Seltzer (2017), os quatro objetivos da Pedagogia da Translinguagem são:

- 1) dar suporte aos alunos enquanto estes se engajam e buscam compreender conteúdos complexos;
- 2) fornecer aos alunos as oportunidades necessárias de desenvolverem práticas linguísticas para contextos acadêmicos;
- 3) dar espaço ao bilinguismo e construções de conhecimento dos alunos; e
- 4) dar suporte ao desenvolvimento sócio-emocional e às identidades bilíngues dos alunos.

Para García, Johnson e Seltzer (2017), a prática translíngue educacional é constituída por três elementos: a postura, o *design* e os *shifts*. A postura se refere às ideologias linguísticas que o professor carrega consigo a respeito dos seus alunos bilíngues e das suas práticas linguísticas, independentemente de quais línguas nomeadas o aluno fale. O professor que adota essa postura não considera o aluno um sujeito inferior a um indivíduo monolíngue, mas sim alguém com um repertório linguístico extenso, que vai além das normas padronizadas do uso da linguagem. De acordo com os autores, professores que assumem semelhante postura costumam possuir uma forte inclinação à busca pela justiça social (García; Johnson; Seltzer, 2017).

O *design* é a maneira como o professor planeja a sua aula de forma a permitir e estimular o uso de vários elementos do repertório linguístico dos alunos. Um *design* eficaz é aquele que permite ao professor cumprir os quatro objetivos da Pedagogia da Translinguagem, expostos acima. Para tal, o professor deve dividir os alunos em grupos cujos membros compartilhem as mesmas línguas e entregar-lhes uma tarefa colaborativa. Recursos multilíngues e multimodais têm entrada em uma aula desenvolvida nesses moldes.. Um *design* translíngue deve fornecer aos participantes a oportunidade de falarem, ouvirem e escreverem acessando e utilizando todo o seu repertório linguístico (Kleyn; García, 2019). Segundo García, Johnson e Seltzer (2017), o *design* deve ser capaz de integrar as práticas linguísticas que os alunos trazem consigo de casa àquelas consideradas adequadas ao espaço escolar

Por fim, os *shifts* estão relacionados às mudanças não planejadas que o professor é capaz de fazer ao longo do curso da aula. Na perspectiva translíngue, o centro da lição é o aluno. Isso significa que o professor deve ser capaz de reagir às respostas dos alunos, as quais nem sempre serão as esperadas. Posicionar o aluno no local de destaque, negociar o *design* em razão dele e garantir que o conteúdo, o currículo e os materiais (pensados para sujeitos monolíngues) não exerçam impacto negativo sobre a sua aprendizagem são parte da abordagem de um professor que adota a perspectiva translíngue.

Relatos das vantagens do uso da Pedagogia da Translinguagem podem ser encontrados em Vyshnevskaya *et al.* (2022). Em um *survey*, os autores coletaram relatos de 50 professores a respeito de como implementavam a Translinguagem em suas salas de aula e com quais objetivos. Os autores verificaram, a partir das

respostas dos participantes, que: 74% empregavam a Translinguagem para explicar o propósito de atividades; que 80% utilizavam a Translinguagem para explicar vocabulário; 76% utilizavam a Translinguagem para conciliar conflitos; e 26% não se importavam de usá-la para explicar gramática, verificar a compreensão leitora e consolidar o significado do material estudado. Os resultados demonstraram que é possível usar a Translinguagem para facilitar a compreensão, esclarecer questões relacionadas a vocabulário e aspectos gramaticais.

Para Kleyn e García (2019), é importante fazer a distinção entre o processo e o produto de uma aula de língua estrangeira. O processo é a maneira através da qual os alunos atingirão um determinado objetivo ou cumprirão uma dada tarefa. Esse processo pode ser potencializado pela Translinguagem. Ao permitir que os alunos translinguem durante o processo, eles empregarão todos os seus recursos para a compreensão. Quanto ao produto, ou seja, aquilo que os alunos devem criar durante a aula, cabe ao professor determinar se esse produto deve ser apresentado unicamente na língua-alvo ou não. E, uma vez que essa decisão tenha sido tomada, os alunos devem ser explicitamente informados a respeito dela.

Para que o professor possa criar espaços inclusivos para as línguas nomeadas dos seus alunos, é necessário que ele construa um ambiente acolhedor a elas. Espaços que apresentam uma ecologia monolíngue (cartazes nas paredes, sinais, avisos, todos escritos em apenas uma língua) transmitem a mensagem de que outras línguas não são bem-vindas ali. A partir do momento que a construção visual do espaço escolar é aberta a todas as línguas nomeadas que os alunos trazem de casa, este se torna um espaço translíngue (Kleyn; García, 2019). Os estudantes, por sua vez, se tornam conscientes de que não devem suprimir determinados elementos dos seus repertórios linguísticos em detrimento de outros.

Contudo, apesar dos evidentes benefícios da abordagem translíngue, ainda é alto o número de professores que desconhecem a perspectiva. O estudo de Possas (2021) teve o objetivo de analisar as opiniões de profissionais do ensino de línguas a fim de determinar a receptividade que dão às práticas translíngues de seus alunos. A autora coletou, em grupos de professores de línguas estrangeiras no *Facebook*, relatos bastante reveladores do que esses profissionais pensam. Ao questionar os professores quanto à sua opinião a respeito da presença da língua materna em suas salas de aula, através de publicações dentro dos grupos, 58,1% dos participantes consideraram a sua presença o resultado de influências, interferências,

transferências ou até mesmo de erros. Através de uma análise qualitativa, a pesquisadora reuniu as percepções a respeito da Translinguagem, categorizando-a sob esses três conceitos:

- a) *Translinguagem indesejada*: quando a prática translíngue gera descontentamento no docente;
- b) *Translinguagem circunscrita pragmática*: quando a prática translíngue é explicável por fatores culturais, e que, quando não causa problemas na comunicação, não é rechaçada; e
- c) *Translinguagem crítica transformativa*: quando o docente entende a origem da prática translíngue e, por ela funcionar bem dentro de um determinado grupo ou contexto, a estimula.

As contribuições de Possas (2021) encontram eco no trabalho de Persch (2022). Em um estudo etnográfico, conduzido no município de Bom Princípio/RS – uma região de forte descendência alemã, onde a língua alemã e, sobretudo, o hunsriqueano, têm forte presença –, a autora observou seis aulas de língua inglesa em uma turma de 6º ano. Os dados foram coletados por meio da observação das aulas, de questionários aplicados a alunos, do registro fotográfico dos cadernos dos estudantes e de uma entrevista com a professora de inglês da escola. Os resultados atestaram a ocorrência de práticas translíngues naquele espaço. De acordo com Persch (2022), contudo, essas práticas se dão em um contexto de baixa valorização do multilinguismo local, onde muitas pessoas sequer se consideram multilíngues, apesar de usarem o português, o hunsriqueano e o alemão padrão com frequência. Diante desse contexto, as práticas translíngues dos alunos, que se manifestaram tanto nas suas produções quanto nas suas interações informais, encontram mitos cultural e historicamente estabelecidos naquela região, segundo os quais só podem ser consideradas bilíngues e multilíngues pessoas com alto domínio de línguas europeias, e de que empregar mais de uma língua em uma situação representa malefícios à comunicação. A autora conclui que as práticas translíngues dos alunos, embora comuns durante as suas interações uns com os outros, e mesmo nas suas atividades escolares, poderiam ser mais frequentes se encontrassem um espaço mais receptivo.

A fim de testar a hipótese de que a Translinguagem é válida dentro do contexto brasileiro, em regiões marcadas pela presença do multilinguismo e onde a instrução escolar comumente se dá na língua majoritária, Morais (2022) conduziu (1)

uma revisão sistemática, que buscou explorar de que forma as investigações sobre a Translinguagem vêm sendo conduzidas na literatura; e (2) um estudo experimental, que observou as atitudes e ocorrências de práticas translíngues durante a produção oral de narrativas. A partir do primeiro estudo, que analisou 24 artigos, concluiu-se que os métodos de investigação sobre a Translinguagem permanecem em desenvolvimento, e que investigam, majoritariamente, as práticas translíngues nas habilidades de produção (escrita e oralidade), observadas em interações.

Os dados obtidos durante o segundo estudo de Moraes (2022), coletados por meio de questionários, respondidos por alunos do 5º ano do ensino escolar e inseridos em um contexto de educação bilíngue (português e inglês), revelaram resultados contrastantes. Segundo a autora, houve tentativas, por parte da comunidade escolar, de empregar somente a língua-alvo em espaços formais, buscando uma separação entre as línguas; o contexto da pesquisa, contudo, foi receptivo às práticas translíngues, evidenciando uma postura positiva frente ao comportamento multilíngue dos alunos. A partir desses resultados, concluiu-se que a Pedagogia da Translinguagem é válida em contextos de educação bilíngue e de desenvolvimento de línguas minoritárias, onde comumente há o esforço coletivo pelo desenvolvimento da biliteracia, ou seja, o desenvolvimento de capacidades linguísticas e cognitivas que envolvem o repertório linguístico completo do aluno (Brentano; Finger, 2020), e não apenas uma parte.

Os estudos apresentados demonstram, portanto, que, ainda que haja um esforço de cerceamento das práticas translíngues dos alunos, estas são inevitáveis. São evidências que vão ao encontro da metáfora da *corriente*, proposta por García, Johnson e Seltzer (2017). Da mesma forma que a correnteza de um rio não é uniforme, alterando seu curso de acordo com as características da paisagem em derredor, os vários elementos dos repertórios linguísticos dos alunos não se movem de forma padronizada. Eles fluem em um movimento contínuo e dinâmico, de acordo com as características da 'paisagem' que encontram nas salas de aula e na escola. Ou seja, estimular o uso das práticas translíngues significa – além do fim do esforço infrutífero de impedi-las – dar espaço a outras formas de aprendizagem, nas quais os alunos constroem seu conhecimento não apenas com a assistência do professor, mas também individualmente, uns com os outros e/ou por meio das práticas linguísticas que trazem de casa ou das suas comunidades de fala.

O presente trabalho, portanto, reconhece a importância de posturas favoráveis ao uso completo do repertório linguístico e às práticas linguísticas dos alunos, e de *designs* e *shifts* que deem vazão ao livre fluxo da *corriente* em sala de aula. Fazemos eco à conclusão de Persch (2022), segundo a qual a pedagogia da translinguagem é válida em contextos de uso de línguas minoritárias. Buscamos, contudo, ir além, assumindo que essa pedagogia será válida em todos os contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo os universitários.

2.4 A compreensão da leitura em língua estrangeira

Por não envolver movimentação física, a leitura pode parecer, por vezes, algo muito simples de compreender. Trata-se, contudo, de uma atividade extremamente complexa. Um dos conhecimentos mais importantes para a compreensão leitora é o conhecimento lexical. A leitura é, parcial e principalmente, sobre palavras (Perfetti; Hart, 2002). Segundo Moraes (2013), as habilidades leitoras são o resultado de um conjunto de processos intrincados de transformação de representações ortográficas em representações fonológicas e semânticas (Moraes, 2013).

O conhecimento lexical desempenha um papel crucial na compreensão leitora. A Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti; Hart, 2002), dessa forma, sugere que a habilidade de compreensão está relacionada à qualidade das representações lexicais do leitor. Segundo os autores, quando uma representação lexical possui alta qualidade, isso significa que ela possui uma representação ortográfica (especificidade) e uma representação fonológica (redundância). Quando há especificidade e redundância, a representação lexical da palavra tende a ser de qualidade mais alta. Representações de alta qualidade permitem ao leitor processar as palavras de maneira mais eficiente e automatizada, expandindo o seu conhecimento lexical, ponto central para a habilidade de compreensão (Perfetti; Hart, 2002).

No que tange à leitura em língua estrangeira, é influenciada não somente pela qualidade das representações lexicais do leitor, mas também pela maneira como as suas línguas interagem umas com as outras. Grosjean (2013) traça um panorama de como ocorre o processamento da leitura em língua estrangeira, que envolve uma série de processos internos – reconhecimento de letras, reconhecimento de

palavras, análise gramatical, integração textual –, os quais se dão em concomitância entre os sistemas linguísticos.

Segundo o autor, o componente central do processamento da leitura é o reconhecimento de palavras. Este é possível em razão do léxico mental que todo leitor possui e que armazena em duas categorias de unidades de memória: a sublexical e a lexical. As primeiras representam elementos menores que uma palavra, como letras e outros componentes visuais, enquanto as últimas representam palavras inteiras. Quando o leitor se depara com uma palavra, dá-se a ativação das unidades de memória sublexical ortográfica (quando ocorre o reconhecimento dos elementos constituintes daquela palavra) e, através da ativação das unidades de memória sublexical fonológica, a associação entre esses constituintes e os seus respectivos sons. Quando ocorre a ativação da unidade de memória lexical, a palavra é, enfim, reconhecida, junto com suas especificidades sintáticas.

Quanto ao processamento da frase, é importante destacar que esta não pode ser reduzida à simples soma dos significados literais de cada palavra que a compõe. Frequentemente, uma palavra possui vários significados. Porém, quando é empregada, é apenas uma dessas possibilidades que o indivíduo tem em mente. Cabe ao leitor, portanto, ao decodificar uma frase, determinar os significados das palavras que melhor se adequam àquele contexto. Para que a frase possa ser efetivamente compreendida, esses significados devem ser integrados uns com os outros. Conforme avança na leitura, o leitor constrói uma representação mental do texto. E, enquanto se concentra em compreender uma determinada parte da leitura, faz a integração daquilo que lê à representação mental daquilo que já leu.

Outro processo comum durante a atividade leitora é a ativação do conhecimento de mundo do leitor a partir das informações com as quais se depara no texto. Segundo Grosjean (2013), a compreensão “exige que a informação que *está* lá leve o leitor a acessar o seu conhecimento geral e recuperar as informações necessárias para preencher as lacunas textuais” (tradução livre).⁷ Deve-se ressaltar também que, embora uma descrição dos processos da leitura possa criar a

⁷ Text comprehension therefore requires that the information that *is* there triggers the readers to access their general knowledge store and retrieve the information that fills in the textual gaps (Grosjean, 2013, p. 72).

impressão de que eles ocorrem de maneira serial, um após o outro, eles acontecem de forma simultânea.

Segundo Koda (2017), as pesquisas centradas na habilidade de leitura têm se filiado tradicionalmente a duas perspectivas teóricas diametralmente opostas: a perspectiva holística e a perspectiva componencial. De acordo com o primeiro ponto de vista, a linguagem é aprendida como um todo, de modo natural, por meio da comunicação, ao longo do desenvolvimento humano. Segundo Goodman (1967, 1969 *apud* Koda, 2007), porque um uso comunicativo da linguagem é inerente à leitura, esta também é aprendida holisticamente. Essa abordagem, porém, não contempla as diferentes facetas envolvidas na aquisição da habilidade, sendo amplamente questionada pela visão teórica à qual se opõe: a perspectiva componencial. Esta, por sua vez, determina que a leitura é o resultado de uma série de habilidades distintas, cada uma das quais dependente de conhecimentos linguísticos específicos, e que podem ser isoladas e analisadas de maneira individual. Para Koda (2007), a visão componencial é mais vantajosa ao explicar dificuldades no desenvolvimento da competência leitora, uma vez que nos permite atribuir essa dificuldade a alguma deficiência em um conhecimento linguístico específico.

Em consonância com o panorama exposto em Grosjean (2013), Koda (2007) sintetiza os processos da leitura em três componentes:

decodificação: (extração da informação linguística diretamente do material impresso; (b) *construção da informação textual* (integração da informação extraída em frases, orações e parágrafos; e (c) *construção do modelo leitor* (síntese da informação textual amalgamada com conhecimento prévio (Koda, 2017, p. 4 – tradução livre).⁸

É um equívoco afirmar que, para que se possa ler em uma língua estrangeira, o sujeito deve simplesmente ler da mesma forma que na sua língua materna. A mera existência de uma L1 torna o processamento da leitura na LE diferente (Bernhardt *et al.*, 2011). Com o intuito de ilustrar essa diferença, o autor traça uma metáfora, segundo a qual o leitor é um *hardware*, que possui instalado em seu interior um *software* de processamento do *input* com que se depara. Quando o leitor se depara com *input* em outra língua, este é apenas parcialmente compatível com a linguagem

⁸ (a) *decoding* (extracting linguistic information directly from print); (b) *text-information building* (integrating the extracted information into phrases, sentences, and paragraphs); and (c) *reader-model construction* (synthesizing the amalgamated text information with prior knowledge (Koda, 2007. p. 4)

do *software*. Esse processador buscará empregar o programa no qual possui mais confiança – a língua materna –, de modo que o *output* produzido por esse leitor será uma reconstrução do conteúdo lido, que apresentará influência da(s) língua(s) conhecida(s).

Segundo Koda (2007), para que possamos compreender como ocorre a compreensão leitora em língua estrangeira, é importante que saibamos o que o aprendiz já traz consigo de suas experiências anteriores na leitura em língua materna. Para Zudianto e Ashadi (2021), a raiz da diferença entre o processamento da leitura em língua materna e estrangeira está na análise sintática (*parsing*), a qual tende a ser menos eficaz quando o leitor está diante de frases gramaticalmente complexas. A fim de melhor ilustrar essa diferença, os autores mencionam a Hipótese da Estrutura Rasa (Clahsen; Felser, 2006 *apud* Zudianto; Ashadi, 2021), segundo a qual, durante a leitura em língua estrangeira, os processadores (*parsers*) são comumente mais guiados pela informação léxico-semântica, ao passo que a leitura e a interpretação em língua materna são mais fortemente conduzidas pela análise sintática. Segundo Clahsen e Felser (2006 *apud* Zudianto; Ashadi, 2021), esse contraste se explica pela dificuldade dos processadores em analisar as informações sintáticas em tempo real, concomitantemente à decodificação das palavras. É importante, contudo, que se leve em conta a variável da proficiência neste debate, uma vez que, conforme esta se desenvolve e o sujeito aprimora suas habilidades leitoras, as informações léxico-semântica e sintática passam a ser processadas de forma cada vez mais aproximada.

Além dos diferentes tipos de processamentos, ao falarmos em leitura, devemos levar em conta também as habilidades de baixa e de alta ordem (Van Gelderen *et al.*, 2003). As primeiras consistem no reconhecimento de letras e palavras, habilidades necessárias ao acesso lexical; as últimas, por sua vez, envolvem o processamento sintático e a interpretação do texto. Para os autores, quando as habilidades de baixa ordem em língua estrangeira são ineficientes, isto é, quando o nível de proficiência é baixo, elas ocupam a maior parte da capacidade de memória, dessa forma, inibindo o processamento conceitual e a interpretação; por outro lado, quando o nível de proficiência é mais alto, e as habilidades de baixa ordem são eficazes, o leitor consegue se dedicar a questões como o objetivo do texto, seus pontos principais e suas relações de coerência.

Na esteira da perspectiva componencial (Koda, 2007), podemos encontrar uma série de estudos empíricos que buscam analisar a natureza do processamento da leitura quando esta é feita em língua materna ou estrangeira.

No estudo de Vansiler e Klein (2019), conduzido com alunos de um curso livre de língua alemã da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, foi aplicado um experimento com duas etapas: (1) a leitura de um texto em alemão acompanhado de uma imagem correspondente, de nível A1, com o monitoramento do movimento dos olhos por meio do rastreador ocular; e (2) um teste de compreensão. Os 14 participantes foram divididos em dois grupos – iniciantes A1 e intermediários A2 – e tiveram seus resultados comparados. De acordo com os dados obtidos pelo rastreador ocular, os participantes do grupo A1 realizaram um número maior de fixações – ou seja, mantiveram os olhos posicionados sobre as palavras durante um período maior. Segundo as autoras, os participantes do grupo A1 processaram o texto a nível da palavra, ao passo que os membros do grupo A2 se valeram mais do contexto e de recursos imagéticos na compreensão do texto.

No estudo de Fontanini *et al.* (2005), os autores buscaram examinar a relação entre o desempenho em tarefas em língua estrangeira e a memória de trabalho, definida como um sistema de processamento e armazenamento de informações instantâneas (Baddeley, 1992 *apud* Fontanini *et al.*, 2005), ao qual o leitor pode recorrer durante o cumprimento de uma atividade. Os autores buscaram determinar se a capacidade de memória dos participantes seria de natureza geral ou específica a cada tarefa. O estudo contou com 12 participantes, com idades entre 17 e 39 anos, todos estudantes universitários do curso de Letras, com um nível de proficiência intermediário na língua inglesa, considerados capazes de utilizá-la razoavelmente bem durante atividades acadêmicas, incluindo a escrita e fala. Para a coleta de dados, realizada em dois dias, os participantes realizaram: (1) no primeiro dia, um teste de capacidade de memória geral, OSPAN, e três testes de capacidade de memória específica – RSPAN (teste de capacidade de leitura), SYSPAN (teste de conhecimento sintático) e SSPAN (teste de produção oral e percepção fonológica); e (2) no segundo dia, quatro tarefas de desempenho linguístico, que envolveram: uma tarefa de compreensão leitora, uma tarefa de narração sequencial baseada em figuras, uma tarefa de discriminação de sons e uma tarefa de descrição de gravura, que buscaram testar as capacidades de leitura, conhecimento sintático, percepção fonológica e produção oral, respectivamente. Os resultados dos testes e tarefas não

apontaram para uma natureza geral tampouco específica da capacidade de memória de trabalho, mas sim para uma natureza híbrida, uma vez que: (1) a medida de capacidade de memória geral OSPAN se correlacionou com as tarefas de leitura, sintaxe e produção oral; e (2) as medidas de capacidade de memória específica RSPAN, SSPAN e SYSPAN se correlacionaram apenas com as tarefas de sintaxe e produção oral. Desses resultados, conclui-se que uma forte capacidade de memória facilita, primordialmente, o armazenamento de elementos necessários ao processamento de informações e ao mapeamento gramatical.

No que tange à capacidade de leitura em língua estrangeira, os resultados revelaram que houve uma correlação significativa entre o teste OSPAN e a tarefa de compreensão de leitura. Uma possível conclusão é de que os participantes com uma capacidade de memória superior são capazes de controlar melhor a alocação dos recursos necessários para o processamento e armazenamento de informações, e, conseqüentemente, têm mais facilidade de acessá-las no ato das tarefas, tornando o processo mais rápido e menos vulnerável a erros. Além disso, os testes demonstraram que houve também uma correlação significativa entre o teste RSPAN e as tarefas de sintaxe. Disso conclui-se que dificuldades sintáticas, que normalmente sobrecarregam a capacidade de memória de trabalho, tornando-se assim um empecilho para o cumprimento de tarefas em L2, representam um obstáculo menor para indivíduos com uma capacidade de memória de trabalho mais forte.

Para além dos estudos a respeito dos processos de compreensão, os estudos da leitura também têm se dedicado a pesquisas acerca de estratégias que permitam o seu desenvolvimento. De acordo com Oxford (1990), estratégias de leitura são técnicas específicas, empregadas com o intuito de compreender, armazenar e utilizar informações dos textos. Essas estratégias costumam ser aplicadas intencionalmente e possuem a finalidade de facilitar o processo de desenvolvimento das habilidades em língua estrangeira do leitor. O estudo de Ílter (2017), conduzido na cidade de Bayburt, na Turquia, teve o objetivo de investigar os efeitos do ensino de uma estratégia de paráfrase chamada RAP em alunos do ensino primário considerados com dificuldade no desenvolvimento da leitura. Essa estratégia metacognitiva consiste em três passos: (1) *Read*: leia o parágrafo; (2) *Ask*: pergunte-se qual a ideia principal e dois detalhes desse parágrafo; e (3) *Put*: coloque a ideia principal e esses detalhes nas suas próprias palavras. O ensino da paráfrase foi

associado ao modelo alto regulador, uma estratégia que consiste em ensinar os alunos, de maneira explícita, de que forma eles podem entender aquilo que leem a fim de aperfeiçoar a sua compreensão do conteúdo (Ílter, 2017). A investigação contou com a participação de três alunos de quarto ano, cujos níveis de leitura foram considerados aquém do esperado para estudantes daquela faixa etária. Ao longo de 15 sessões, os pesquisadores instruíram os participantes quanto ao uso da estratégia *RAP*. Durante as sessões, os participantes trabalharam com 15 textos, extraídos de seus livros didáticos de Estudos Sociais e de Ciências Naturais. Após as leituras dos textos, os participantes responderam a 10 questões, elaboradas pelos pesquisadores, a fim de verificar a eficácia da estratégia. Algumas dessas questões eram baseadas no conteúdo explícito do texto, enquanto outras exigiam sua compreensão total, envolvendo, dessa forma, processos de inferência. Os resultados demonstraram que todos os participantes alcançaram níveis satisfatórios de compreensão. Os dados revelaram um aumento na porcentagem de recordação após o ensino da estratégia *RAP*. De acordo com os pesquisadores, os participantes foram capazes de reaplicar a mesma performance em outros contextos. O autor conclui que o ensino explícito da estratégia da paráfrase deve ser incorporado ao currículo escolar a fim de fornecer suporte a alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura. A técnica *RAP*, aplicada em Ílter (2017), constitui uma estratégia metacognitiva (Oxford, 1990). Segundo a autora, além de auxiliarem o leitor em seu processo de compreensão, estratégias metacognitivas também tornam possível o monitoramento do desenvolvimento das habilidades em língua estrangeira.

O trabalho de Marashi e Bagheri (2015), por sua vez, buscou investigar e comparar os efeitos de duas técnicas de ensino, o mapa conceitual e a paráfrase, na compreensão de estudantes de inglês como língua estrangeira. Participaram dessa pesquisa 60 alunas, com idades entre 14 e 18 anos, vinculadas a uma escola de idiomas na província de Karaj, Irã. As participantes foram distribuídas, de forma aleatória, em dois grupos de 30 membros. Em um grupo, foi aplicada a estratégia do mapa conceitual. No outro, a estratégia da paráfrase. Em ambos os grupos, foram lidos os mesmos nove contos. Ambas as aplicações foram divididas em 10 seções, cada uma com duração de 60 minutos. Durante as intervenções com o grupo do mapa conceitual, as participantes foram introduzidas ao conceito e aos benefícios da estratégia, analisaram exemplos e produziram alguns, com ajuda do instrutor e de

forma independente. Durante as intervenções do outro grupo, por sua vez, as participantes foram expostas ao conceito, aos benefícios e aos procedimentos da paráfrase. Após haverem trabalhado com exemplos da estratégia, as alunas tiveram a oportunidade de praticá-la ora com o auxílio do instrutor, ora sozinhas. Em ambos os grupos, as participantes precisaram exercer as tarefas em casa. Ao final das 10 sessões de cada grupo, o instrutor aplicou um pós-teste de leitura, cujos dados foram analisados e comparados. De acordo com os resultados, nenhum grupo se sobressaiu em relação ao outro, levando os autores a concluir que ambas as estratégias apresentaram eficácias relativamente equivalentes. Os autores salientaram, contudo, que as estratégias contribuíram para o desenvolvimento da compreensão leitora. Os pesquisadores concluíram que as estratégias de mapa conceitual e paráfrase devem ser incluídas em livros didáticos, a fim de que professores possam melhor ensiná-las em sala de aula.

O estudo de Kadkhodaei e Tamjid (2016) buscou investigar os efeitos da estratégia de elaboração de perguntas sobre a compreensão leitora em língua estrangeira. A fim de atingir esse fim, a pesquisa, aplicada em Bukan, no Irã, contou com a participação de 63 alunas de inglês como língua estrangeira, falantes nativas de curdo. As participantes, consideradas falantes de nível intermediário de inglês, foram aleatoriamente divididas em três grupos, dois experimentais e um controle, cada um com 21 membros. Todas as alunas realizaram um teste de proficiência anterior ao teste, o *Preliminary English Test* (PET), o qual foi considerado um pré-teste. Após a aplicação do PET, o pesquisador simulou a estratégia de elaboração de perguntas com os dois grupos experimentais, explicando que as participantes deveriam elaborar questões baseadas nos textos que leriam. A aplicação do teste durou 10 sessões, as quatro primeiras havendo sido destinadas à simulação da estratégia. Em um dos grupos experimentais (grupo A), as participantes realizaram a tarefa individualmente. No outro (grupo B), as 21 participantes foram divididas em subgrupos de 3 membros, realizando a tarefa de maneira colaborativa. No grupo controle, por sua vez, a estratégia não foi aplicada, de modo que as questões de compreensão respondidas pelos seus membros foram as perguntas padrão que acompanham os textos. No grupo A, cada participante elaborou cinco questões. No grupo B, foram criadas cinco questões por cada grupo. Ao final das dez sessões, houve um pós-teste, cujos resultados indicaram uma vantagem de B sobre A e o grupo controle. Segundo os autores, essa vantagem pode ser atribuída ao fato de

que usar estratégias em grupo torna os alunos mais capazes de analisarem a sua compreensão leitora (Kadkhodaei; Tamjid, 2016). Além disso, o recurso a estratégias em grupo faz com que os alunos se apoiem menos no professor e mais uns nos outros, dessa forma se envolvendo mais ativamente com a tarefa de leitura e se tornando mais independentes.

No estudo de Urlaub (2012), foi aplicada a mesma estratégia, porém com o objetivo de verificar o seu efeito sobre a compreensão e a leitura crítica de textos literários em língua estrangeira. A fim de atingir esse objetivo, o estudo recrutou 22 alunos universitários da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, falantes nativos de inglês e aprendizes de alemão como língua estrangeira. Os participantes foram classificados como intermediários e avançados, de acordo com os seus resultados no teste ACTFL. O estudo contou com um pré-teste, um experimento e um pós-teste. Divididos aleatoriamente entre grupo experimental ($n = 14$) e grupo controle ($n = 7$), os participantes fizeram o pré-teste, durante o qual realizaram, cada um, leitura de um conto alemão diferente (*Das Brot* 'O pão' ou *Nachts schlafen die Ratten doch* 'Os ratos dormem de noite', ambos de Wolfgang Borchert) e, em seguida, duas tarefas de escrita: um resumo e uma resposta crítica.

Passou-se, então, aos experimentos. No grupo controle, os participantes receberam uma aula de Literatura dentro dos padrões aos quais estavam habituados, sendo expostos a fatos históricos sobre a Alemanha pós-Segunda Guerra, teoria literária e dados biográficos do autor. Por fim, realizaram um quiz referente ao conteúdo estudado. O grupo experimental, por sua vez, recebeu instruções *online* sobre como aplicar a estratégia de elaboração de perguntas. Ao final do treinamento, os participantes aplicaram suas recém adquiridas habilidades de questionamento para elaborar questões críticas aos textos lidos. Por fim, foi aplicado o pós-teste, bastante semelhante ao pré-teste, com a diferença de que os membros do grupo experimental aplicaram novamente a estratégia de elaborar perguntas. Ambos os grupos tiveram uma performance melhor no pós-teste do que no pré-teste, independentemente do tipo de treinamento que receberam. Entretanto, a diferença entre os testes foi numericamente mais expressiva entre os membros do grupo experimental, sugerindo, assim, a eficácia do ensino da estratégia de leitura para o trabalho com textos literários.

Um dado interessante no que diz respeito à proficiência também foi revelado entre os membros do grupo experimental. Como era de se esperar, os participantes

com nível de proficiência considerada avançada se saíram melhor na fase do pré-teste do que os com nível intermediário. Entretanto, durante a fase do pós-teste – portanto após haverem exercitado a estratégia de leitura –, os participantes intermediários apresentaram resultados melhores do que os participantes avançados. Esse dado pode sugerir que o ensino de estratégias de leitura pode encontrar mais benefícios entre alunos com níveis de proficiência mais baixos.

A fim de analisar a relação entre compreensão, estratégias de leitura em L2 e conhecimento prévio, McNeil (2011) aplicou um estudo exploratório com 20 alunos de uma universidade estadunidense, todos vindos de outros países e aprendizes de inglês. Todos os participantes estavam matriculados em um curso de leitura, com encontros bissemanais de uma hora e trinta minutos de duração, nos quais eles discutiam temas variados. Para a realização dos testes, o pesquisador se baseou em uma unidade específica do livro utilizado pelos alunos desse curso, cujo tema era “Casamento, Família e o Lar”. A fim de mensurar o nível de conhecimento prévio dos participantes acerca dos temas, foi aplicado um questionário, no qual os participantes responderam a 12 questões a respeito do conteúdo de dois textos a serem lidos posteriormente (um texto preliminar e um texto principal). Uma vez realizado esse questionário, deu-se início ao trabalho com os textos em si.

Os textos foram selecionados segundo três critérios: familiaridade dos participantes com o tema; extensão entre 400 e 1000 palavras; e dificuldade de leitura, a qual deveria ser superior ao nível de proficiência dos participantes. Os níveis de dificuldade dos textos preliminar e principal foram calculados por meio do Índice de Legibilidade de Flesch (Flesch, 1948). Este determina o nível de dificuldade de um texto com uma escala indo de 0 a 100 – quanto mais alto for o índice de um texto, mais fácil será a sua leitura. Os níveis de dificuldade dos textos preliminar e principal foram de 49.9 e de 50.1 respectivamente.

Após a leitura do texto preliminar, os participantes responderam a seis questões de compreensão, cujas respostas deveriam estar explícitas no texto. Ao final desse teste, foi aplicado um questionário de fechamento (da segunda etapa), no qual os participantes informaram o quão difícil havia sido a tarefa e o quão interessante havia sido a leitura.

Em seguida, houve o trabalho com o texto principal, durante o qual os participantes precisaram criar perguntas a respeito do conteúdo da leitura. Após uma sessão de 90 minutos, durante a qual o pesquisador forneceu aos grupos instruções

de como criar essas perguntas, os participantes criaram seis perguntas sobre o texto. Concluída essa etapa, os participantes responderam novamente a um teste de compreensão de seis questões e a um questionário de fechamento da terceira etapa. Recolhidos os resultados dos testes preliminar e principal, os dados foram cruzados e analisados, revelando uma contribuição significativamente maior da estratégia de leitura (56,7%) do que do conhecimento prévio para a compreensão leitora. De acordo com o pesquisador, o desafio envolvido em ler um texto de nível superior à sua proficiência linguística fez com que os participantes, de nível intermediário, operassem como aprendizes de nível básico, recorrendo muito mais à materialidade do texto do que aos seus conhecimentos prévios (os quais, segundo o autor, são de pouca utilidade para alunos em níveis muito elementares).

O estudo de Karnal (2015), aplicado na Pittsburgh, nos Estados Unidos, buscou analisar a relação entre a compreensão leitora e o uso de estratégias de leitura quando estas são auxiliadas pelo Google Tradutor ou não. Para isso, a autora reuniu dez participantes, vinculados à Universidade de Pittsburgh, dos mais variados níveis acadêmicos, todos com conhecimento aproximado intermediário de inglês e falantes nativos de línguas variadas. A autora aplicou três instrumentos: um questionário sobre os hábitos de leitura dos participantes; a leitura de um *abstract* sem o recurso ao Google Tradutor; e a leitura do mesmo texto com o recurso ao tradutor. Durante a aplicação dos dois últimos instrumentos, os participantes realizaram protocolos verbais, isto é, a verbalização dos seus processos mentais conscientes durante a leitura (Fugita, 2009 *apud* Karnal, 2015). O *abstract* pertencia a um artigo acadêmico intitulado *Is the European Comission too powerful? Neofunctionalism and Intergovernmentalism considered*, um texto considerado difícil pelo *software* ATOS. Os dados do questionário revelaram que todos os participantes já tinham o hábito da leitura integrado à sua rotina, sobretudo de gêneros acadêmicos, e uma familiaridade com o funcionamento do Google Tradutor. Os dados obtidos no segundo e no terceiro instrumento, por sua vez, demonstraram uma melhora da performance leitora quando houve o acesso ao tradutor. A autora afirma que a estratégia da tradução tende a ser mais efetiva quando o leitor a utiliza no nível da frase, pois, no nível da palavra, podem ocorrer inferências incoerentes, uma vez que a palavra está dissociada do seu contexto.

No tocante ao uso de estratégias de leitura quando há e quando não há o acesso ao Google Tradutor, a autora verificou que as estratégias empregadas pelos

participantes foram praticamente as mesmas, a diferença existindo na forma e intensidade como foram utilizadas. A estratégia da *releitura*, por exemplo, foi mais empregada quando houve o acesso ao tradutor. A autora explica que reler uma passagem garante ao leitor maior controle daquilo que compreende, e a estratégia de reler enquanto se traduz intensifica esse controle. A estratégia de *desviar de palavras desconhecidas*, por sua vez, foi mais empregada no segundo momento, sem a possibilidade de traduzir. No terceiro momento, houve uma tentativa maior de inserir a palavra desconhecida no seu contexto.

A autora também verificou uma performance mais eficaz entre leitores doutorandos, que não apenas eram mais familiarizados com o gênero em questão, mas também possuíam conhecimento de mundo mais aprofundado sobre o tema a respeito do qual o *abstract* lido discorria, corroborando a existência da influência do conhecimento e experiências prévios sobre a leitura. Além disso, a autora revela que, para leitores habituados ao gênero textual, conscientes de seus conhecimentos linguísticos e capazes de articular diferentes estratégias de leitura, a tipologia linguística não tende a impedir a compreensão. Essa constatação decorre do fato de que falantes nativos de línguas orientais (japonês, chinês e, sobretudo, árabe) alcançaram níveis satisfatórios de compreensão, ainda que tenham demonstrado maior insatisfação quanto à tradução do Google (sentimento menos presente entre falantes nativos de línguas ocidentais). A autora conclui afirmando ser inevitável o movimento em direção à tradução eletrônica e que esta não constitui uma ameaça à aprendizagem da língua, mas sim um recurso pedagógico. Tendo-se em mente que um dos objetivos finais do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é tornar o aluno um leitor proficiente, portanto independente de ferramentas tradutórias, enquanto esse fim não é alcançado, o Google Tradutor pode servir como um auxílio ao professor.

Em Yapp *et al.* (2021), os autores fazem uma meta-análise de 46 estudos sobre os efeitos de dez estratégias de leitura a fim de determinar a sua efetividade geral e quais são as mais efetivas no aperfeiçoamento da leitura em língua estrangeira. As estratégias analisadas foram: (1) ativação de conhecimento prévio; (2) determinação do significado das palavras pelo contexto; (3) mapeamento semântico; (4) previsões durante a leitura; (5) visualização; (6) *skimming* (técnica de leitura em que o leitor percorre rapidamente o texto a fim de determinar suas ideias principais) e *scanning* (técnica de leitura em que o leitor percorre o texto a fim de

localizar informações específicas); (7) busca por pistas nos títulos, subtítulos e imagens do texto; (8) conexão de novo conhecimento àquilo que já se conhece; (9) formulação de perguntas durante a leitura; e (10) atenção à estrutura do texto e às palavras sinalizadoras. Através de um teste estatístico, constatou-se que a estratégia de *conexão de novo conhecimento àquilo que já se conhece* é a mais eficaz, sendo seguida pelas estratégias de *fazer perguntas durante a leitura* e *ativação de conhecimento prévio*. Os autores concluem que os efeitos das estratégias de leitura reforçam os benefícios pedagógicos de intervenções didáticas com o objetivo de desenvolver a leitura em língua estrangeira, uma vez que os grupos experimentais apresentaram resultados melhores que os dos grupos controle. Os autores também concluem que existe influência de estratégias de leitura sobre a performance leitora, afirmando que uma combinação dessas estratégias traz resultados promissores.

É importante destacar, entretanto, que a eficácia das estratégias de leitura está sujeita à abordagem pedagógica aplicada pelo professor (Yapp *et al.*, 2021) e ao nível de proficiência daquele que a emprega (Urlaub, 2012). Tais variáveis podem explicar as discrepâncias entre os resultados da meta-análise de Yapp *et al.* (2021), que atestam a eficiência significativa do recurso ao conhecimento prévio, e os resultados do estudo de McNeil (2011), que observou um efeito muito menos expressivo desse recurso se comparado a outras estratégias de leitura. As conclusões de Karnal (2015), por sua vez, se lidas através das lentes da Pedagogia da Translinguagem, reforçam a eficácia de práticas translíngues em sala de aula. Se pudermos considerar a tradução uma prática que pode ser incluída na translinguagem – uma vez que permite ao estudante empregar um número maior de recursos do seu repertório linguístico –, a reafirmação dos seus benefícios em sala de aula (Karnal, 2015), sugere, indiretamente, uma defesa a práticas pedagógicas que permitam ao aluno utilizar todo o seu repertório linguístico, e não apenas a língua-alvo. Se podemos encontrar, na literatura, estudos que vêm comprovando a eficácia de estratégias de leitura em língua estrangeira, o mesmo não pode ser dito de pesquisas que comparem esses benefícios quando as tarefas permitem ao participante empregar seu repertório linguístico completo ou exigem que o utilize apenas parcialmente. Neste trabalho, reconhecemos a importância de expandir o escopo de estudos acerca dos efeitos de práticas translíngues, associadas a

estratégias de leitura, na compreensão leitora em língua estrangeira, e buscamos contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

3 Método

Nesta seção, apresento, inicialmente, os objetivos geral e específicos deste trabalho. Na sequência, discorro sobre o processo de recrutamento e seleção dos participantes da pesquisa. Descrevo também o perfil linguístico dos participantes selecionados, o qual foi traçado com base nas informações coletadas em um questionário de histórico de aquisição da linguagem. Por fim, apresento os instrumentos e tarefas envolvidos na coleta de dados – uma tarefa de leitura, uma tarefa de discussão e uma tarefa de compreensão.

3.1 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar os efeitos da instrução para práticas translíngues na realização de tarefas de leitura em francês como língua estrangeira.

Atrelados a esse objetivo geral, estão também os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever de que formas os participantes usam os recursos dos seus repertórios linguísticos em momentos de interação oral quando instruídos a recorrerem a esses repertórios de forma livre e/ou restrita para compreenderem um texto;
- b) analisar de que maneira as discussões pós-leitura influenciam as respostas dos participantes durante a resolução das tarefas de compreensão, independentemente dessas manifestações auxiliarem ou prejudicarem seus desempenhos; e
- c) averiguar como os desempenhos dos participantes nas tarefas de compreensão se diferem quando estes podem recorrer a seus repertórios linguísticos de maneira livre ou restrita.

3.2 Instrumentos para caracterização e seleção dos participantes

3.2.1 Questionário de sondagem

A fim de determinar a amostra que seria incluída no estudo, apliquei um questionário de sondagem (Apêndice A), no qual participantes em potencial forneceram informações a respeito de suas línguas maternas e estrangeiras, há quanto tempo têm contato com as línguas inglesa e francesa, em quais contextos as aprenderam e de que maneira autoavaliam as suas habilidades de leitura, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral. Esse questionário foi enviado aos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Por meio deste instrumento, os participantes também estimaram a frequência média com que fazem uso do inglês e do francês no espaço de um dia e em quais situações esse uso ocorre. Na última seção do questionário, havia também um espaço destinado à menção de quaisquer outras línguas nas quais os informantes possuísem qualquer nível de conhecimento. Com base nas informações coletadas neste primeiro momento, foi possível desenvolver os objetivos e os instrumentos de pesquisa voltados aos potenciais participantes. De posse dessas informações, tiveram início as etapas de recrutamento e seleção, descritas abaixo.

3.2.2 Testes de nivelamento

Conforme mencionado anteriormente, na fase de recrutamento, obtivemos 11 alunos interessados. Como um dos instrumentos para a seleção dos quatro participantes para integrar a etapa da coleta de dados, todos os voluntários realizaram uma tarefa de vocabulário receptivo em inglês (Figura 2) e francês (Figura 3), desenvolvida pelo *Institut für Testforschung und Testentwicklung* (Instituto para Pesquisa e Desenvolvimento de Testes), na Universidade de Leipzig, Alemanha, com base na lista de frequência de palavras do *corpus* Herder-BYU (<http://corpus.byu.edu/corpora.asp>).

O teste consiste em cinco blocos, cada um dos quais trabalhando com blocos das palavras mais frequentes das línguas por milhar. Dessa forma, as palavras na primeira fase do teste estão entre as 1000 mais frequentes da língua em foco; as

palavras da segunda fase, entre as 2000 mil mais frequentes, e assim por diante. Na resolução das tarefas, o participante deve selecionar, dentre as opções à esquerda, aquela que mais se aproxima do sinônimo ou explicação à direita. O teste possui, ao total, 150 questões, com duração máxima de 30 minutos.

Figura 2 – Exemplo de questão do teste de vocabulário receptivo em inglês do ITT

Level 2 of 5 | 29:05

Choose the word corresponding to the word or phrase on the right.
Please scroll down to complete all 10 x 3 tasks on this site.
Once you have completed all tasks, click on "NEXT".

11a: purchase - something that you buy
11b: - Select - - journey that you make on foot
11c: leaf - fan of something e.g. a sports team
incident
12a: manufacturer worn on the head
12b: walk something that you win
12c: supporter period in which something is taught
purchase

SUBMIT ALL < PREVIOUS NEXT >

Fonte: Institut für Testforschung und Testentwicklung. Disponível em: [vltenglish_01r\(itt-leipzig.de\)](http://vltenglish_01r(itt-leipzig.de)). Acesso em: 09 fev. 2024.

Figura 3 – Exemplo de questão do teste de vocabulário receptivo em francês do ITT

Niveau 2 de 5 | 29:48

Les plus fréquents du français

Choisissez le mot correspondant à la définition à droite.
Veuillez compléter les 10 x 3 tâches sur ce site.
Une fois toutes les tâches terminées, cliquez sur "SUIVANT".

11a: acier - saison
11b: - Sélectionnez - - début d'une vie
11c: - Sélectionnez - - animal
12a: - Sélectionnez - - mesure en mathématiques
12b: - Sélectionnez - - aide

ENVOYER TOUTES LES RÉPONSES < PRÉCÉDENT SUIVANT >

Fonte: Institut für Testforschung und Testentwicklung. Disponível em: [vltfrench_01r\(itt-leipzig.de\)](http://vltfrench_01r(itt-leipzig.de)). Acesso em: 09 fev. 2024.

Os 11 participantes apresentaram os seguintes resultados nos seus testes (Tabela 1). Na tabela, estão assinalados em **negrito**, sob pseudônimos, os participantes que foram selecionados para a segunda etapa do estudo, ou seja, a leitura e a discussão do texto em francês.

Tabela 1: Resultados dos participantes nos testes de nivelamento

Participantes	Porcentagem de acertos – inglês	Porcentagem de acertos – francês
Fernanda	90%	78%
Participante 2	35%	43%
Participante 3	45%	58%
Diego	84%	62%
Participante 5	98%	88%
Participante 6	59%	68%
Vanessa	87%	64%
Participante 8	44%	42%
Michael	93%	71%
Participante 10	71%	47%
Participante 11	49%	46%

Uma vez que a segunda etapa do estudo envolveria tarefas que seriam realizadas em dupla, buscamos selecionar pares cujos resultados em ambos os testes de nivelamento se aproximassem o máximo possível. Dessa forma, as duplas foram distribuídas da seguinte maneira (Tabela 2):

Tabela 2: Relação da organização das duplas de participantes

Duplas	Resultados – inglês	Resultados – francês
Fernanda e Diego	90% – 84%	78% – 62%
Michael e Vanessa	93% – 87%	71% – 64%

Os resultados acima podem ser relacionados aos níveis do Quadro de Referência Comum Europeu, desta forma, entendendo-se que os participantes selecionados possuem nível B2 em inglês e B1 em francês (na habilidade receptiva). O teste do ITT não fornece medidas de nivelamento nas demais habilidades comunicativas.

3.2.3 Questionário de histórico de aquisição da linguagem

Tão logo concluíram os testes de nivelamento, os participantes foram instruídos a preencherem um questionário de histórico de aquisição da linguagem, baseado em Scholl e Finger (2013) (Anexo A). Uma vez que o resultado do teste de vocabulário receptivo – que foca na habilidade de leitura, testada neste estudo –, não revela quaisquer informações a respeito das habilidades produtivas dos participantes, o objetivo deste questionário foi o de obter mais detalhes a respeito do uso que cada um dá ao seu repertório.

O questionário contém três seções. Na primeira, os participantes forneceram seus dados de identificação, nascimento, residência atual, nível de escolaridade e ocupação. Na segunda seção, informaram quais as suas línguas maternas, com quais outras línguas tiveram contato durante a infância, quais outras línguas estrangeiras conheciam além do inglês e do francês, onde e quando as aprenderam e quais fatores (interação com outras pessoas, exposição midiática, aulas formais etc.) julgaram que contribuíram para a sua aprendizagem. Na terceira seção, por fim, os participantes forneceram informações referentes ao uso que deram às suas línguas na época da coleta, ou seja, com quem (pai, mãe, irmã(o)s, amigos, etc) interagem em inglês, francês e nas outras línguas estrangeiras informadas, bem como quais atividades (leitura, escrita, entretenimento) realizam nessas línguas. Por fim, estipularam a periodicidade semanal durante a qual fazem uso das línguas

estrangeiras que informaram. De posse dessas informações, fomos capazes de definir o perfil linguístico dos participantes selecionados para contribuir para a fase de coleta de dados.

Por meio deste questionário, foi possível aprofundar algumas questões respondidas pelos participantes durante o questionário de sondagem, aplicado anteriormente. O questionário de sondagem foi enviado a todos os estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês da Universidade, havendo sido respondido voluntariamente por aqueles que tivessem interesse e disponibilidade em respondê-lo. Seu objetivo, além de coletar informações iniciais, também foi o de estipular o número de participantes que eu conseguiria reunir nas etapas seguintes desta pesquisa. O questionário de histórico de aquisição da linguagem, por sua vez, foi aplicado somente aos participantes selecionados após os testes de nivelamento. Sua finalidade foi permitir aos participantes fornecerem-me mais informações a respeito dos usos que dão às suas línguas, em quais contextos e com quais interlocutores as empregam e quais os fatores que sentem haverem contribuído para as suas aprendizagens. Com essas informações, foi possível delinear os perfis linguísticos dos participantes selecionados para as etapas seguintes deste estudo.

3.3 Participantes

A fim de que pudessem contribuir para esta pesquisa, todos os participantes deviam ser maiores de 18 anos de idade e possuir um nível de proficiência de, no mínimo, A2 nas línguas inglesa e francesa, isto é, capazes de articular ideias referentes à maior parte de assuntos cotidianos e compreender linguagem clara e estandardizada sobre temas variados (Conselho da Europa, 2005).

Os participantes selecionados para este estudo foram quatro estudantes universitários de graduação em Licenciatura em Letras – Português e Francês da UFPel, que receberam pseudônimos – Fernanda, Diego, Michael e Vanessa – a fim de conservar o sigilo de suas identidades. A seguir, está exposto o perfil de cada participante, definido de acordo com as informações coletadas nos testes de nivelamento e nos questionários (Tabela 3).

Tabela 3: Perfis linguísticos, idade e estágio do curso no qual se encontravam os participantes selecionados

Participante	Línguas maternas	Outras línguas estrangeiras	Resultado (inglês)	Resultado (francês)	Idade	Semestre
Diego	português	espanhol	84%	62%	23	6º
Fernanda	português	espanhol	90%	78%	23	4º
Michael	português	alemão, espanhol e luxemburguês	93%	71%	24	4º
Vanessa	português		87%	64%	27	6º

Nos quadros seguintes (Quadro 1; Quadro 2), apresento a autoavaliação que os participantes fazem de suas habilidades linguísticas nas línguas inglesa e francesa. Essa autoavaliação foi feita em uma escala composta por cinco categorias – fraca, razoável, boa, muito boa, excelente.

Quadro 1: Autoavaliação dos participantes das suas habilidades em língua inglesa

Participante	Leitura	Compreensão oral	Escrita	Oralidade
Diego	Razoável	Fraca	Fraca	Fraca
Fernanda	Boa	Boa	Razoável	Boa
Michael	Excelente	Muito boa	Muito boa	Muito boa
Vanessa	Muito boa	Boa	Razoável	Razoável

Quadro 2: Autoavaliação dos participantes das suas habilidades em língua francesa

Participante	Leitura	Compreensão oral	Escrita	Oralidade
Diego	Boa	Razoável	Boa	Boa

Fernanda	Razoável	Boa	Razoável	Fraca
Michael	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
Vanessa	Excelente	Excelente	Excelente	Muito boa

A seguir (Tabela 4), constam as informações fornecidas pelos participantes no que tange aos usos que dão às suas línguas, isto é, atividades que desempenham em cada uma das línguas, estimativa de uso e interlocutores conforme informado nos questionários.

Tabela 4: Uso das línguas inglesa e francesa

Participante	Atividades em inglês	Atividades em francês	Estimativa de uso de inglês (1 dia)	Estimativa de uso de francês (1 dia)	Com quem fala em inglês	Com quem fala em francês
Diego	Lê, assiste a vídeos, ouve música e canta	Fala, lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música, canta, sonha, xinga	30%	70%	Parceiro(a), amigos e colegas	Familiares, parceiro(a), amigos e colegas
Fernanda	Lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música, canta, faz conta	Fala, lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música, canta, xinga	50%	40%		Familiares, amigos e colegas
Michael	Fala, lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música, canta, sonha, faz conta, xinga	Fala, lê, escreve	89%	10%	Amigos e colegas	Colegas
Vanessa	Fala, lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música, canta e sonha	Fala, lê, assiste a vídeos, ouve música, canta, sonha, faz conta, xinga	20%	80%	Familiares	Familiares, amigos e colegas

O estudante Diego é falante nativo de português brasileiro, durante a infância teve contato com as línguas inglesa e espanhola, havendo-as aprendido por estudo formal em sala de aula e, posteriormente, por exposição na internet. Faz uso da língua inglesa desde os seus 14 anos de idade e da língua francesa desde os 21. No que tange à língua espanhola, informou que começou a aprendê-la aos 14, mas que não faz uso frequente desta atualmente. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de inglês, estão o uso da internet e as músicas que consome e, para a aprendizagem de francês, estão as músicas e o estudo formal, em sala de aula e por conta própria. Utiliza ambas as línguas para ler, escrever, assistir a vídeos, ouvir música e cantar, mas apenas o francês em interação oral. Entre as atividades que realiza com mais frequência tanto em inglês quanto em francês, estão as de entretenimento (vídeos e música), com a diferença de ser nesta última que se comunica mais regularmente com amigos.

Fernanda é falante nativa de português brasileiro, durante a infância teve contato com as línguas inglesa, espanhola e chinesa, tendo contato com elas em casa, na escola e, posteriormente, na universidade e na internet. Faz uso da língua inglesa desde os seus 15 anos de idade e da língua francesa desde os 20. No que tange à língua chinesa, informou que começou a aprendê-la aos 12, mas que não faz uso frequente desta atualmente. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de inglês, estão a leitura, o uso da internet, o estudo por conta própria e as músicas e filmes que consome e, para a sua aprendizagem de francês, estão a leitura, as músicas e filmes, o uso da internet e o estudo formal e por conta própria. Utiliza ambas as línguas para ler, assistir a vídeos, ouvir música e cantar, mas apenas o francês para interação oral e produção escrita. Entre as atividades que realiza com mais frequência em inglês, estão atividades de recepção, como leitura e entretenimento (vídeos e música), ao passo que as mais frequentes que realiza em francês envolvem tanto tarefas de recepção como produção (leitura, escrita e interação oral).

Michael é falante nativo de português brasileiro, durante a infância teve contato com as línguas inglesa e espanhola, tendo contato com elas em casa, na escola e, posteriormente, na universidade e na internet. Atualmente, também mantém contato com as línguas alemã e luxemburguesa. Faz uso da língua inglesa desde os seus 13 anos de idade, da língua francesa desde os 21 e das demais após os 21. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de inglês,

estão a leitura, as músicas e filmes que consome, o uso da internet e o estudo por conta própria. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de francês, estão a leitura, os filmes que consome e o estudo formal e por conta própria. No que tange ao alemão e o luxemburguês, afirmou que o que mais contribui para o seu aprendizado é o estudo por conta própria. Utiliza o inglês em um número muito mais expressivo de atividades – interação oral, leitura, escrita, ouvir música, cantar, sonhar e xingar –, ao passo que, em francês, apenas interage oralmente, lê e escreve. Fala, lê, escreve, assiste a vídeos, ouve música e canta diariamente em inglês. Fala, lê e escreve diariamente em francês.

Vanessa é falante nativa de português brasileiro, durante a infância teve contato com as línguas inglesa e francesa, havendo-as aprendido por estudo formal em sala de aula e por exposição na internet. Faz uso da língua inglesa desde os seus 15 anos de idade e da língua francesa desde os 21. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de inglês, estão a leitura, as músicas e filmes, o uso da internet e o estudo por conta própria. Dentre os fatores que mais contribuíram para a sua aprendizagem de francês, estão a leitura, as músicas e filmes que consome, o uso da internet e o estudo formal e por conta própria. Utiliza ambas as línguas para interação oral na universidade, leitura, escrita, assistir a vídeos, ouvir música e cantar, mas utiliza o francês para interação oral com seus familiares. Faz uso da língua francesa com frequência substancialmente mais expressiva do que da língua inglesa, por meio de interação oral com os familiares e colegas de universidade, leitura, escrita e meios de entretenimento. Percebe-se, por meio das informações fornecidas pelos participantes, que todos têm o hábito da leitura e fala nas línguas inglesa e francesa, ainda que com uma variedade na frequência com que realizam essa atividade. A maioria teve contato com outras línguas estrangeiras, para além do inglês e do francês, revelando um conjunto de repertórios linguísticos singulares.

Tão logo finalizamos os testes de proficiência, questionários e selecionamos os quatro participantes a integrar a segunda etapa da pesquisa, demos início a esta, explicada abaixo.

3.4 Instrumentos para a geração dos dados

3.4.1 Tarefas de leitura e discussão

Os quatro participantes foram reunidos em duas duplas, tomando por base os seus resultados nos testes de nivelamento e os critérios de uso das línguas. Agendei com cada dupla um horário para um encontro presencial dentro das dependências da Universidade Federal de Pelotas, durante o qual houve a aplicação das tarefas e coleta de dados. Essa etapa ocorreu no segundo semestre de 2023.

Inicialmente, os participantes receberam, cada um, no ato do encontro, um texto (Anexo B), escrito em língua francesa, de nível C1, por ser este um nível superior ao que os participantes demonstraram nos testes de nivelamento. O texto foi selecionado levando em conta a sua extensão, de 1120 palavras, e sua temática, e foi extraído de um site (<http://www.delfdalf.fr/exemplo-prova-delf-pro-b2.html>) que reúne exemplos de exames do *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELFL) e do *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF). Os testes do DELF vão do nível A1 ao B2; os do DALF, do C1 ao C2. Optamos pelo uso de textos de provas de proficiência por estes serem planejados com o objetivo de testar, entre outras habilidades, a compreensão leitora, dessa forma, contribuindo para os objetivos da pesquisa. Além disso, são textos que não exigem do leitor quaisquer conhecimentos técnicos acerca do tema, podendo ser lidos, portanto, sem preparação prévia. Isso significa que, mesmo em se tratando de temáticas desconhecidas pelos participantes, estes poderiam realizar as tarefas de compreensão sem serem prejudicados por este fator. As provas de leitura dos exames DELF e DALF também são acompanhadas por questões de interpretação de natureza objetiva e dissertativa.

O texto selecionado foi extraído de uma prova do DALF. Intitula-se *Changer de vie, le syndrome du tourisme à la ferme*. Possui duas páginas, seis parágrafos, 1120 palavras e está dividido em quatro seções. O texto discorre sobre um fenômeno recorrente na França (de acordo com quem o escreve), comum entre indivíduos de 30 a 50 anos de idade, de abandonar a vida na cidade grande para começar uma nova empreitada pessoal e profissional no interior. Trata-se de um fenômeno impulsionado tanto por fatores sociais como pessoais. De acordo com o texto, os cidadãos citadinos, por estarem sob constante pressão – profissional,

familiar ou existencial –, acabam eventualmente reavaliando suas escolhas de vida e optam por se isolarem em regiões rurais, as quais lhes proporcionam maior sensação de liberdade.

As duplas, que se reuniram em momentos diferentes, foram instruídas a ler, individual e silenciosamente, o texto. Os participantes leram o texto na íntegra sem interrupções. Tão logo ambos os participantes concluíram a leitura, passaram a uma discussão do conteúdo do texto. Durante essa discussão, os participantes socializaram suas impressões do texto, opiniões a respeito do tema e debateram seus pontos principais. Assim que concluíram a discussão, deram início à resolução das questões de compreensão.

Os participantes de uma das duplas, denominada *grupo monolíngue*, foram instruídos a realizarem a discussão e a responderem as questões unicamente em língua francesa; os outros dois, denominados *grupo translíngue*, foram postos à vontade para realizarem as tarefas lançando mão de todos os recursos dos seus repertórios linguísticos. Para ambas as duplas, transmiti essas instruções em língua francesa, conforme transcrito abaixo:

Ao grupo monolíngue : *Je vous demanderai premièrement de lire ce texte ici. C'est un texte de deux pages, et il y a une seconde partie à la page 5, d'accord ? Ensuite, je vous demanderai, s'il vous plaît, de discuter du contenu de chaque paragraphe afin de comparer comment vous comprenez le texte et si vous avez la même impression. Après la lecture et la discussion de chaque paragraphe, je vous demanderai de faire les activités aux pages 6 et 7, d'accord ? Il s'agit de questions où vous devez cocher la bonne réponse et également d'écrire en fonction des informations du texte, d'accord ? Lorsque vous commencez la discussion et les activités, je vous demanderai d'utiliser uniquement en français, d'accord ?*⁹

Ao grupo translíngue : *Je vous demanderai premièrement de lire ce texte ici. C'est un texte de deux pages, et il y a une seconde partie à la page 5, d'accord ? Ensuite, je vous demanderai, s'il vous plaît, de discuter du contenu de chaque paragraphe afin de comparer comment vous comprenez le texte et si vous avez la*

⁹ Eu lhes pedirei primeiramente que leiam esse texto aqui. É um texto de duas páginas. Há uma segunda parte na página 5, certo? Em seguida, eu vou lhes pedir que, por favor, discutam o conteúdo de cada parágrafo a fim de comparar como vocês compreendem o texto e se vocês têm a mesma impressão. Após a leitura e a discussão de cada parágrafo, vou pedir a vocês que façam as atividades nas páginas 6 e 7, certo? São questões nas quais vocês deverão marcar a opção correta e justificar de acordo com as informações do texto, ok? Assim que vocês começarem a discussão e as atividades, eu vou lhes pedir que usem apenas o francês, ok?

*même impression. Après la lecture et la discussion de chaque paragraphe, je vous demanderai de faire les activités aux pages 6 et 7, d'accord ? Il s'agit de questions où vous devez cocher la bonne réponse et également d'écrire en fonction des informations du texte, d'accord ? Quand vous aurez la discussion et les activités, vous pouvez utiliser des éléments des langues que vous préférez, et même alterner entre les mots des langues pendant la conversation, si vous pensez que cela pourrait vous aider d'une manière ou d'une autre à comprendre le texte.*¹⁰

As interações orais foram registradas em vídeo, através do software *Open Broadcaster Software Studio*. Os dados foram transcritos por meio do recurso de transcrição de áudio do *Word 2021*.

3.4.2 Tarefa de compreensão

Tão logo os participantes concluíram a leitura e a discussão, deram início às atividades (Anexo C) de compreensão relacionadas ao texto. Esta última tarefa consistiu em dez questões – três objetivas, cinco dissertativas e duas de *Vrai ou Faux* (Verdadeiro ou Falso), cujas respostas deviam ser sempre justificadas, independentemente de serem falsas ou não (Figura 4).

¹⁰ Eu lhes pedirei primeiramente que leiam esse texto aqui. É um texto de duas páginas. Há uma segunda parte na página 5, certo? Em seguida, eu vou lhes pedir que, por favor, discutam o conteúdo de cada parágrafo a fim de comparar como vocês compreendem o texto e se vocês têm a mesma impressão. Após a leitura e a discussão de cada parágrafo, vou pedir a vocês que façam as atividades nas páginas 6 e 7, certo? São questões nas quais vocês deverão marcar a opção correta e justificar de acordo com as informações do texto, ok? Quando vocês começarem a discussão, vocês podem utilizar elementos da língua que vocês preferirem, e até mesmo alternar entre palavras de duas línguas durante a conversa, se vocês acharem que isso pode ajudá-los de alguma forma na compreensão do texto.

Figura 4: Exemplos de questões dissertativa, objetiva e de Verdadeiro ou Falso da prova do DALF

3 D'après la journaliste, quelle raison a poussé le directeur financier à changer de vie ? 2 points
Reformulez avec vos propres mots.

.....

.....

4 Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. 2 points
2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

	Vrai	Faux
La journaliste pense que le nombre des chambres d'hôtes donné par le ministère est exagéré.	☐	☐
Justification :		
.....		

5 Quel motif principal pousse les Français à créer des chambres d'hôtes ? 2 points

A ☐ Le besoin de vivre autrement.

B ☐ L'envie de mieux gagner leur vie.

C ☐ Le plaisir de prendre des risques.

A tarefa compreendia um total de 25 pontos, distribuídos entre as diferentes categorias de questões (objetivas, subjetivas e 'verdadeiro ou falso' – V ou F) da seguinte forma (Quadro 3):

Quadro 3: Categorias de questões da tarefa de compreensão e respectivos pesos

Categoria de questão	Peso
Objetiva	5 pontos
Dissertativa	12 pontos
V ou F	8 pontos
Total	25 pontos

Os participantes realizaram essas atividades individualmente. Assim como no momento das discussões, também uma das duplas foi instruída a responder às questões exclusivamente em francês, enquanto os membros da outra tiveram a possibilidade de empregar todos os recursos de seus repertórios linguísticos que julgassem necessários.

3.5 Questões éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas dentro do projeto geral denominado Processamento da leitura de línguas minoritárias e adicionais com o CAAE 30622919.8.0000.5317. As questões éticas incluem um protocolo que informa os participantes, antes da condução da tarefa, a respeito dos riscos envolvidos nesta pesquisa – eventual desconforto ou constrangimento ao recontar experiências pessoais. Também receberam a garantia de que todos os dados foram coletados para fins científicos, com o intuito de serem divulgados em publicações e eventos da área, e que as suas identidades foram preservadas durante o ato da divulgação. Foram informados de que poderão abandonar as tarefas em qualquer momento caso assim desejarem e assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D).

3.6 Coleta de dados

Todas as etapas deste trabalho ocorreram de maneira presencial na Universidade Federal de Pelotas. Os onze testes de nivelamento e os questionários foram realizados e preenchidos nos computadores do Laboratório Multimídia de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Literatura (LAMPELL), sala 111. O encontro com o par monolíngue ocorreu no Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo (LAPLIMM), sala 431. O encontro com o par translíngue aconteceu no LAMPELL. Os encontros da segunda etapa da pesquisa foram gravados no meu computador pessoal, utilizando o *software Open Broadcaster Software Studio*.

Todas as instruções para a leitura, discussão, realização das tarefas e uso das línguas foram transmitidas por mim, em francês para ambos os pares, antes de dar início às tarefas. Tão logo essas instruções foram explicadas aos participantes, não me dirigi mais a eles, que fizeram as tarefas de forma autônoma. O par em modo monolíngue levou um total de 1 hora e 12 minutos para realizar todas as tarefas. O par em modo translíngue, por sua vez, levou 1 hora e 27 minutos.

3.7 Análise de dados

Para a análise dos dados obtidos durante as tarefas de leitura e compreensão, foi feita a transcrição das discussões de ambos os pares (Apêndice B). Fiz uma análise qualitativa dos dados, levando em conta a correção das respostas feita por mim, por um juiz e o gabarito oficial do teste.

A correção das tarefas de compreensão foi feita por mim e por um juiz. Ambos corrigimos os testes de maneira individual enquanto consultávamos o gabarito (Anexo D). Ao final, comparamos as correções e determinamos as pontuações atribuídas às questões dissertativas. Às questões de 'V ou F', que valiam 2 pontos, foi atribuída: (i) pontuação integral (2 pontos) quando a frase foi julgada verdadeira ou falsa corretamente e justificada utilizando o trecho determinado pelo gabarito; (ii) pontuação parcial (1 ponto) quando a frase foi julgada verdadeira ou falsa corretamente, mas justificada com um trecho diferente daquele do gabarito e/ou com palavras que não as do texto; e (iii) pontuação nula (0 pontos) quando a frase foi julgada verdadeira ou falsa incorretamente e/ou justificada com um trecho diferente daquele do gabarito e/ou com palavras que não as do texto. Busquei analisar as respostas dos participantes levando em conta os seus perfis linguísticos, as informações coletadas sobre os participantes no questionário de histórico de aquisição da linguagem e, sobretudo, as discussões que fizeram em pares.

4 Resultados

Neste capítulo, apresento os resultados obtidos durante a segunda etapa da pesquisa, a qual consistiu na aplicação das tarefas de leitura, discussão e compreensão leitora, realizadas com os participantes reunidos em pares. Na primeira seção, trago os dados gerados pelo par monolíngue – Diego e Fernanda. Na seção seguinte, exponho os dados gerados pelo par translíngue – Michael e Vanessa. Os adjetivos “monolíngue” e “translíngue” têm relação com a instrução dada, uma vez que Diego e Fernanda foram instruídos a empregarem apenas a língua francesa durante as tarefas, enquanto Michael e Vanessa foram assegurados de que poderiam recorrer a outros elementos dos seus repertórios linguísticos. Os trechos da interação oral e do texto lido pelos participantes foram transcritos abaixo em *itálico*, na língua original. Atrelada a cada trecho, está incluída a tradução, apresentada em **negrito**.

4.1 Par em modo monolíngue

No que tange ao par monolíngue, a interação oral entre Fernanda (F) e Diego (D) durou 8 minutos e 33 segundos, 67,05% desse tempo havendo sido utilizado apenas por Diego, o mais proficiente da dupla. Desde o início de sua discussão, os participantes expressaram suas opiniões pessoais a respeito das informações que leram, conforme atesta-se no trecho abaixo:

Excerto 1

Fernanda : *Est-ce que toi, tu abandonnerais ta vie de professeur pour habiter à la campagne ?*

(Você abandonaria a sua vida de professor para morar no interior?)

Diego : *Je sais pas. Je pense que non parce que, parce que évidemment j'aime la campagne, mais je sais pas, je pense que, dans ma vie comme elle est aujourd'hui, je pense que j'ai besoin ... des technologies aussi, pas seulement des arbres de vert partout. Je trouve beau mais, mais je sais pas. Je pense que non.*

(Eu não sei. Eu acho que não porque, porque evidentemente eu amo o interior, mas eu não sei, eu acho que, na minha vida, como ela é hoje, eu acho que eu preciso ... da tecnologia também, não somente das árvores e do verde por tudo. Eu acho bonito, mas, mas eu não sei. Eu acho que não.)

Quando comentaram uma das informações do texto, segundo a qual é comum o movimento de trocar a vida urbana pela rural entre os franceses, Fernanda e Diego trouxeram à tona exemplos pessoais, oriundos de suas próprias famílias:

Excerto 2

Diego : *C'est un peu difficile. Mais aussi, je comprends parce que mes parents me disent toujours qu'ils préfèrent la campagne parce que la technologie c'est comme ça, bla, bla, bla mais... Je comprends, mais je pense que c'est un peu difficile.*

(É um pouco difícil. Mas também, eu entendo porque os meus pais sempre me dizem que eles preferem o interior porque a tecnologia é assim, blá, blá, blá, mas... Eu entendo, mas eu acho que é um pouco difícil.)

Fernanda : *J'ai un frère qui... Il administre un hôtel à la plage et je sais qu'il est heureux. Et je ne sais, je ne connais pas les affaires, mais je sais qu'il fait ça.*

(Eu tenho um irmão que... ele administra um hotel na praia e eu sei que ele é feliz. E eu não sei, eu não conheço os afazeres, mas eu sei que ele faz isso.)

Em um determinado trecho do texto, que explora as motivações por trás da decisão de se retirar para as regiões rurais, lê-se o seguinte:

Excerto 3 :

Plus qu'à un changement de métier, c'est à un changement de vie auquel aspirent ces individus. Citadins pour la plupart, ils ont entre 30 et 50 ans, avec une tendance au rajeunissement ; ils sont « installés » sur le plan professionnel, en couple ou seuls. Ils se disent prêts à quitter travail et confort, à s'éloigner de leurs amis, à « gagner moins pour vivre mieux ».

(Mais do que uma mudança de emprego, é a uma mudança de vida que os indivíduos aspiram. Citadinos em sua maioria, eles têm entre 30 e 50 anos, com uma tendência ao rejuvenescimento; eles estão “instalados” em um plano profissional, em casal ou sozinhos. Eles se dizem prontos para abandonar o trabalho e o conforto, para se distanciar dos amigos, para “ganhar menos para viver melhor”).

Quanto ao trecho acima, os participantes tiveram o seguinte diálogo:

Excerto 4 :

Fernanda : *Ici, au 3^e paragraphe, il dit que c'est, c'est pas un changement, juste un changement des métiers, mais aussi un changement de vie. Et ça serait pas ... habiter au ... au l'hôtel, c'est peut-être, c'est trop d'arrêter en tout, ton travail, c'est peut-être difficile.*

(Aqui, no 3º parágrafo, diz que não é, não é uma mudança, só uma mudança de emprego, mas também uma mudança de vida. E isso não seria... morar em... em um hotel, talvez, é demais parar com tudo, seu trabalho, talvez seja difícil.)

Diego : *Et il dit que c'est... Que la plupart des personnes qui font ça, ils ont entre 30 et 50 ans. Donc je pense que peut-être que c'est c'est la chose qu'on dit que « Ah quand on est vieille, on se fatigue de toute celle là qu'on a dans la ville et après on va rester tranquille, sans bruit, sans rien ». Donc c'est pour ça qu'on veut aller à la campagne.*

(Diz que... Que a maioria das pessoas que faz isso tem entre 30 e 50 anos. Então eu acho que, talvez, seja, seja o que nós dizemos “Ah, quando nós formos velhos, nós nos cansamos de tudo que tem na cidade e, depois disso, vamos viver tranquilos, sem barulho, sem nada”. Então é por isso que nós queremos ir para o interior.)

No diálogo acima, temos os participantes destacando informações pontuais do texto, conforme foram instruídos a fazer, e complementando um ao outro. Fernanda destaca que a busca pela mudança a que o texto se refere não é apenas profissional, mas uma mudança de vida, ao que Diego complementa salientando que se trata de um fenômeno comum entre pessoas de 30 a 50 anos de idade. Diego afirma, ainda, que a razão por trás da popularidade dessa decisão entre essa faixa etária específica está no fato de que, quando as pessoas atingem uma determinada idade, se cansam da vida na cidade e optam por se mudarem para o interior. Essa informação, contudo, não é afirmada no texto. Tem-se aqui, portanto, Diego, mais uma vez, indo além do texto, criando hipóteses que expliquem o porquê de tal fenômeno ocorrer.

Ao longo da interação, os participantes constantemente traçaram paralelos entre a França (país do qual supunham que o texto falava) e o Brasil. No trecho abaixo, estabelecem comparações entre as populações brasileira e francesa, afirmando que os franceses apreciam atividades recreativas no interior, mas que não têm certeza se os brasileiros partilham do mesmo interesse em igual proporção.

Excerto 5 :

Diego : *Mais ici, on a une information, peut-être, que, que les français ils l'aiment beaucoup ça, mais on sait que les français, ils aiment ça vraiment, mais... Je sais pas si ici au Brésil existe ça.*

(Mas aqui, nós temos uma informação, talvez, que os franceses, eles gostam muito disso, mas nós sabemos que os franceses amam muito isso, mas... Eu não sei se, aqui no Brasil, isso existe.)

Fernanda: *Oui, mais peut-être l'idée de ne pas avoir un patron. Ici au Brésil, c'est très populaire aussi.*

(Sim, mas talvez a ideia de não ter um patrão. Aqui no Brasil, é muito popular também.)

Fernanda traz à tona uma crença pessoal a respeito dos brasileiros, segundo a qual estes são favoráveis à ideia de “não ter um patrão”. Tão logo a participante afirma que esse é um pensamento popular, Diego levanta hipóteses de como o movimento discutido no texto se daria caso ocorresse no Brasil.

Excerto 6 :

Diego : *Ici au Brésil, je pense que pour les, les plages, on sait bien parce que on a beaucoup de plages, mais j'ai pas sûre. (...) Mais, mais ici, on a aussi beaucoup de problèmes avec la économie des choses comme ça.*

(Aqui no Brasil, eu acho que nas praias, nós sabemos bem porque nós temos muitas praias, mas eu não tenho certeza. (...) Mas, mas aqui, nós também temos muitos problemas com a economia de coisas desse tipo.)

Mais perto do final da interação, Fernanda chama a atenção para um trecho específico do texto, o qual menciona maneiras diferentes de mudar de vida, dentre as quais, partir para outros países. Após pontuar essa informação, Fernanda reflete a respeito do porquê de essa alternativa não ser comumente preterida pelos franceses.

Excerto 7 :

Fernanda : *Ici, elle donne d'autres manières de refaire la vie. Partir à l'étranger, par exemple. Sur eux, je crois qu'il y a une pour les Français, peut-être, il y a un sens de nationalité. Je veux m'enfuir, mais je veux rester en France. Oui, peut-être, c'est le meilleur.*

(Aqui, ela dá outras maneiras de refazer a vida. Partir para o exterior, por exemplo. Entre eles, eu acredito que há, para os franceses, talvez, há um senso de nacionalidade. Eu quero me evadir, mas eu quero ficar na França. Sim, talvez seja melhor.)

Diego : *Les Français, ils sont (...) trop patriotres. Ils aiment beaucoup son pays. Donc c'est... C'est un peu comme les États-Unis, mais je (...) un peu, un peu différent. Sais pas quoi. Je pense que les Français, ils ont un type de patriotisme différent.*

(Os franceses, eles são (...) muito patriotas. Eles amam muito o seu país. Então é... É um pouco como os Estados Unidos, mas eu (...) um pouco, um pouco diferente. Não sei o quê. Eu acho que os franceses, eles têm um tipo de patriotismo diferente.)

No trecho acima, Diego ainda traz à tona o estereótipo do patriotismo exacerbado estadunidense, afirmando que os franceses amam o seu país, mas de maneira distinta da do povo norte-americano.

Ao longo da discussão, os participantes dedicaram a maior parte do tempo à formulação de hipóteses sobre o porquê do fenômeno descrito no texto ser tão

popular entre os franceses e sobre como este se daria em contexto brasileiro. Sua compreensão é atestada pelos temas que predominam durante a interação, pertinentes ao conteúdo da leitura. Utilizaram os recursos de seus repertórios linguísticos, exclusivamente associados à língua francesa, predominantemente com o intuito de opinar, especular e comparar.

Os desempenhos dos participantes nas tarefas de compreensão, que valiam, ao total, 25 pontos, foram avaliados. Eles receberam as seguintes pontuações, apresentadas abaixo (Tabela 5).

Tabela 5: Resultado geral dos participantes do par monolíngue, Fernanda e Diego, na tarefa de compreensão em francês:

Participante	Resultado
Fernanda	9/25
Diego	16,5/25

As pontuações acima refletem o desempenho dos participantes na totalidade da tarefa. Ao concentrarmo-nos em como eles se saíram em cada categoria de questão (objetiva, dissertativa, verdadeiro ou falso – V ou F), obtivemos o seguinte resultado (Tabela 6).

Tabela 6: Resultados dos participantes do par monolíngue, Fernanda e Diego, em cada categoria de questão da tarefa de compreensão em francês:

Participante	Objetivas	Dissertativas	V ou F
Fernanda	5/5	3/12	1/8
Diego	5/5	7,5/12	4/8

Os participantes apresentaram desempenhos igualmente satisfatórios ao responderem as três questões objetivas do teste. É nas suas respostas às questões

dissertativas e do tipo 'V ou F' que se encontra a motivação por trás da discrepância entre os dois resultados.

As razões para esta disparidade foram: (1) o fato de que Fernanda optou por não responder duas questões; e (2) o fato de que cinco de suas respostas nas questões dissertativas estão em desacordo parcial e/ou total com as informações do texto. A primeira pergunta dissertativa do teste era uma questão a respeito do objetivo com que o professor narrava a anedota contida na introdução, uma história de dois alunos. Segundo o gabarito, a resposta correta é:

Excerto 8 :

Il vaut mieux réussir sa vie professionnelle pour assouvir ses passions plutôt que de faire de sa passion une carrière.

(É melhor ter sucesso na vida profissional para satisfazer as paixões do que transformar a paixão em uma carreira.)

A essa questão, Diego responde:

Excerto 9 :

Diego :« *Le proviseur veut démontrer que faire sa vie en avant un bon travail est mieux parce que comme ça on peut profiter les choses qu'on aime* ».

(O diretor quer demonstrar que fazer a vida tendo um bom emprego é melhor porque, dessa forma, nós podemos aproveitar as coisas de que gostamos.)

A resposta de Fernanda, por sua vez, foi:

Excerto 10 :

Fernanda :« *Il veut démontrer que les gens qui étudient vont meilleure aux affaires* ».

(Ele quer demonstrar que as pessoas que estudam se saem melhor nas tarefas.)

A resposta de Fernanda faz parecer que o propósito da anedota era ressaltar a importância dos estudos, ao passo que, segundo Diego, o objetivo é destacar a necessidade de escolher bem a carreira profissional. A resposta de Diego se aproxima mais da correção do gabarito, a qual destaca a vantagem de buscar o sucesso profissional para desfrutar de paixões pessoais em detrimento de transformá-las em uma carreira. Diego, lançando mão de seus próprios recursos, faz referência a essa vantagem.

Nas atividades de ‘V ou F’, nas quais os participantes deviam justificar suas respostas citando trechos específicos do texto, Fernanda demonstrou não ter compreendido as instruções. Das quatro questões de ‘V ou F’, ela deixou uma em branco, respondeu duas de forma errônea e uma corretamente. Nenhuma das três últimas, contudo, foi justificada com passagens do texto, mas com seus próprios recursos linguísticos. Fernanda, dessa forma, recebeu pontuação nula na categoria. Diego, por sua vez, respondeu às quatro questões corretamente, justificando-as, porém, com trechos diferentes daqueles do gabarito, recebendo, portanto, pontuação parcial. As questões de ‘V ou F’ eram as seguintes:

- *La journaliste pense que le nombre des chambres d’hôtes donné par le ministère est exagéré.*
- *Une situation de crise ne facilite pas la reconversion professionnelle.*
- *La majeure partie du temps, les Français se reconvertissent de façon hâtive et irréfléchie.*
- *La reconversion passe nécessairement par une quête de soi.*

(A jornalista acredita que o número de quartos de hóspedes fornecido pelo ministério é exagerado.

Uma situação de crise não facilita a reconversão profissional.

Na maioria das vezes, os franceses se convertem de maneira apressada e sem reflexão.

A reconversão passa necessariamente por uma busca de si mesmo.)

As três primeiras frases são verdadeiras e a última, falsa. As quatro respostas deveriam ser justificadas por meio dos seguintes trechos, respectivamente:

« ne recense que les maisons d’hôtes labellisées par les principales organisations touristiques. »

(“lista apenas as casas de hóspedes certificadas pelas principais organizações turísticas”)

« Ce « scénario de crise » qui conduit l’individu à une remise à plat de son expérience. » OU « La crise de l’emploi encourage chacun à être plus mobile. »

(“Este ‘cenário de crise’ leva o indivíduo a reavaliar sua experiência” OU “A crise de emprego incentiva cada um a ser mais móvel.”)

« Tous ne passent pourtant pas à l’acte ». Ou « Il y a toujours un événement déclencheur ».

(“No entanto, nem todos agem.” OU “Sempre há um evento desencadeador.”)

« Elle oblige à une réflexion sur soi-même ». OU « Cette introspection est un préalable à la planification de son projet ».

(“Isso exige uma reflexão sobre si mesmo.” OU “Essa introspecção é uma etapa preliminar para o planejamento de seu projeto.”)

Diego definiu-as como verdadeiras ou falsas corretamente, porém empregou trechos diferentes daqueles propostos pelo gabarito. Recebeu, portanto, pontuação parcial nessas questões. Suas justificativas foram as seguintes:

Excerto 11 :

Diego :« *Elle ne dit pas qu'elle trouve exagéré, elle donne seulement l'information « En vingt ans ... principales organisations touristiques ».*

(“Ela não diz que acha exagerado, ela apenas dá a informação de que ‘Em vinte anos ... principais organizações turísticas’”).)

« *Des événements privés – séparation, naissance, deuil ou problème de santé – peuvent aussi jouer un rôle clé dans la reconversion »*

(Os eventos privados – separação, nascimento, luto ou problemas de saúde – podem também desempenhar um papel chave na reconversão.)

« *Elle oblige à une réflexion de soi-même et à un inventaire des possibles. »*

(Ela obriga uma reflexão de si mesmo e um inventário de possibilidades.)

« *Le sujet négocie avec lui-même le prix de sa liberté. »*

(“O sujeito negocia consigo mesmo o preço da sua liberdade.”)

A primeira justificativa de Diego menciona parte do trecho atestado pelo gabarito, o que significa que foi feita a relação entre a afirmação da questão 4 e a passagem. No que tange às demais questões, o participante, de fato, utilizou, na segunda justificativa, um dos trechos apontados pelo gabarito, porém para justificar uma resposta diferente. Ou seja, ainda que tenha recorrido a outras passagens do texto, suas justificativas apontam para o fato de que Diego buscava suas respostas nas seções corretas.

Fernanda, por sua vez, não respondeu à questão 4 e apontou as três últimas como verdadeiras, justificando suas respostas com suas próprias palavras. Recebeu, portanto, pontuação nula nas questões 4 e 8.a e 8.b, e pontuação parcial na questão 8.c., justificando-as da seguinte maneira:

Excerto 12 :

Fernanda : *Vrai, parce que dans une crise c'est difficile de trouver des nouveaux travaux.*

(Verdade, porque, em uma crise, é difícil encontrar novos trabalhos.)

Vrai, ce n'est pas une décision trop pensée.
(Verdade, não é uma decisão muito pensada.)

Vrai, le changement est personnelle et professionnelle.
(Verdade, a mudança é pessoal e profissional.)

Uma possível explicação para a decisão de Fernanda de não responder à questão 4 pode estar na complexidade sintática da frase, no texto, que serve de justificativa para a questão. A frase emprega o trecho “*que ne recense que*”. Frases negativas na língua francesa devem ser construídas, segundo a norma padrão da língua, pela combinação da partícula de negação “ne”, pelo verbo e pela palavra “pas”. Entretanto, na frase “*du ministère de l'Emploi, qui ne recense que les maisons d'hôtes*”, a partícula “ne” está associada à conjunção “que”. Desta forma, o que se diz é que o Ministério do Trabalho lista *apenas* as casas de hóspedes certificadas. Trata-se de uma construção sintática linguisticamente mais avançada, possivelmente não reconhecida por Fernanda, que se encontrava, no momento da pesquisa, nos estágios iniciais de sua graduação. Ainda que não possa afirmá-lo com certeza, é possível que a participante tenha optado por deixar essa questão em branco não por não ter conseguido localizar o trecho correto para sua justificativa, mas sim por tê-lo localizado e, ainda assim, não tê-lo compreendido.

Quanto à questão 8.a, os trechos propostos pelo gabarito – além do texto em si – sugerem que situação de crise contribui para a busca pela reconversão profissional e pessoal. Fernanda, no entanto, concorda com a afirmação falsa, que dá a entender que crises são um empecilho para essa reconversão. A justificativa de Fernanda parece estar mais relacionada às suas afirmações durante a interação oral, na qual ambos os participantes discorreram sobre a dificuldade de mudar de vida.

Na questão 9 – *Pourquoi l'ouverture de chambre d'hôtes est-elle une reconversion si populaire ?* (**Por que a abertura de quartos de hóspedes é uma reconversão tão popular?**) –, ambos os participantes optaram por resumir, cada um com os seus próprios recursos dos seus repertórios, o seguinte trecho do texto:

Excerto 13 :

« À partir de récits de vie, elles dissèquent les motivations des candidats à la reconversion professionnelle. Elles établissent cinq catégories : se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin. »

(A partir das narrativas de vida, elas (as autoras) dissecam as motivações dos candidatos à reconversão profissional. Estabelecem cinco categorias: viver na natureza, viver por conta própria, se consagrar aos outros, viver sua paixão, partir para longe.)

Segundo o gabarito, a resposta mais adequada para essa questão é : *Le fait d'ouvrir une chambre d'hôtes répond aux motivations de toutes les catégories de personnes qui souhaitent une reconversion professionnelle.* **(A abertura de uma casa de hóspedes atende às motivações de todas as categorias de pessoas que desejam uma reconversão profissional.)** Os participantes responderam à questão da seguinte maneira :

Excerto 14 :

Diego : *C'est populaire parce que les français veulent tout changer et pour eux le meilleur est quitter la ville pour aller à la campagne.*
(É popular porque os franceses querem mudar tudo e, para eles, o melhor é abandonar a cidade e ir para o interior.)

Excerto 16 :

Fernanda : *Parce que les gens veulent habiter à la campagne et ne veulent pas avoir un patron.*
(Porque as pessoas querem morar no interior e não querem ter um patrão.)

Ambas as respostas resumem o trecho correto. Não receberam, porém, pontuação integral, pois ambos mencionaram apenas parte das cinco categorias mencionadas no texto (*se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin*). Tanto Fernanda quanto Diego demonstraram se concentrar apenas na primeira categoria, *se mettre au vert*, possivelmente influenciados pelo restante do texto, que reforça a ideia de ir para o interior. A resposta de Fernanda ainda reforça uma das suas afirmações durante o momento da interação oral, na qual ela afirma que, no Brasil, a ideia de não ter um patrão é muito popular. Ou seja, mesmo durante a realização das tarefas de compreensão, cujas respostas são baseadas inteira e unicamente no texto, a participante continuou a recorrer à interpretação que ela e Diego fizeram em conjunto. A interação oral apresentou, portanto, um efeito sobre o desempenho de Fernanda.

É importante destacar que, segundo os dados obtidos a partir dos testes de nivelamento e dos questionários de histórico de aquisição da linguagem, Fernanda obteve um resultado de 62% no seu teste de francês, o que indica que o seu nível

de proficiência ainda não está no nível C1. Esta foi, portanto, uma tarefa linguisticamente acima da proficiência da participante. Trata-se, ainda, de uma estudante que se encontrava em um momento intermediário da graduação em Letras, apenas recentemente tendo começado a desenvolver o hábito da leitura em língua francesa. A tarefa, portanto, envolveu uma atividade com a qual a participante não estava, até o momento do estudo, habituada. Diego, por sua vez, apresentou um resultado de 78% no seu teste de francês, além de estar, no momento do teste, em um estágio mais avançado da graduação e de já possuir o hábito da leitura de maneira consolidada.

4.2 Par em modo translíngue

O segundo par, por sua vez, foi instruído a realizar as mesmas tarefas, porém com a possibilidade de empregarem seus repertórios linguísticos completos. A interação oral de Michael e Vanessa durou 7 minutos e 43 segundos, havendo 72,22% desse tempo sido ocupado por Michael. A discussão tem início com Vanessa perguntando a Michael o que exatamente ele compreendia do texto, a que ele responde, inicialmente, resumindo a anedota do professor.

Excerto 17 :

Vanessa : *Qu'est-ce que t'as compris du, du texte ?*
(O que você compreendeu do, do texto?)

Michael : *Il commence à parler une anecdote, 2 personnes, une est allée à faire, faire des, des métiers à, aux arts, du tourisme, des choses comme ça. Et elle se devient pauvre. L'autre personne, elle est allée à faire un métier au commerce. Et elle s'est devenue, elle, elle se devient riche. Mais la personne qui, qui est, qui est devient riche, n'est pas heureux, heureuse.*

(Ele começa com uma anedota, 2 pessoas, uma trabalha com as artes, com o turismo e coisas do tipo e se tornou pobre. A outra pessoa, ela trabalha com o comércio. Ela se tornou, se tornou rica. Mas a pessoa que se tornou rica não é feliz.)

Os participantes chegam à conclusão, logo no início, de que o propósito do fenômeno descrito no texto é o de se aproximar da natureza e levar uma vida mais tranquila, conforme coloca Vanessa no trecho abaixo:

Excerto 18 :

Michael : *Ce sont des personnes qui, spécialement jeunes personnes, qui abandonnent la vie dans les grandes villes, Paris par exemple, pour vivre à la campagne.*

(São pessoas que, especialmente pessoas jovens, que abandonam as grandes cidades, Paris, por exemplo, para morar no interior.)

Vanessa : *Oui, pour rester à la campagne, pour avoir une, un contact un peu plus direct avec la nature, quand même une vie tranquille.*

(Sim, para ficar no interior, ter um contato mais direto com a natureza, uma vida tranquila.)

Essa conclusão, alcançada logo no princípio da discussão, pode estar relacionada ao final do texto, que os participantes haviam acabado de ler, e que enumera as cinco principais razões pelas quais as pessoas optam por se deslocarem para o interior, descritas acima.

Michael, que protagoniza a maior parte da interação oral, estabelece várias conexões entre os fenômenos apresentados no texto e a sua vida pessoal. Na mesma medida em que o texto fala sobre pessoas que abandonam suas vidas na cidade por não se sentirem felizes e por terem outros sonhos pessoais em vista, o participante fala sobre como se identifica com essas pessoas, expondo uma situação particular pela qual passara:

Excerto 19 :

Michael : *J'ai m'identifié un peu avec ce texte parce que j'ai me souviens de quand j'ai, quand j'ai abandonné mes études d'ingénierie. C'est... à qui (...) donne de l'argent. Je n'étais pas, je ne, je n'étais pas heureuse, heureux, quand je, je étudiais l'ingénierie. J'ai donc changé ma vie. (...) J'ai changé tout dans ma vie.*

(Eu me identifiquei um pouco com esse texto porque eu me lembrei de quando eu, de quando eu abandonei os meus estudos na engenharia. É (...) que dá dinheiro. Eu não estava, eu não estava feliz quando eu, eu estudava engenharia. Eu, então, mudei a minha vida. (...) Eu mudei tudo na minha vida.)

E, mais para a frente, continua, pontuando trechos específicos do texto e estabelecendo novos paralelos com a sua vida pessoal:

Excerto 20 :

Michael : *Ici, il parle par exemple, ils servent pour une autre chose que je m'ai beaucoup identifié, la conversion d'identité, d'assumer une identité que c'est vraiment toi, et ici, il dit aussi le prix de sa liberté, quelquefois tu vas chercher ta liberté, mais il va avoir un coût. Tu peux (...) Tu peux perdre quelque chose, ta famille peut te*

regarder d'autre façon, et c'est ça, c'est exactement donc, qui se passe dans ma vie maintenant.

(Aqui, ele fala, por exemplo, eles falam de outra coisa com a qual eu me identifiquei muito, a conversão da identidade, de assumir uma identidade que é realmente você, e aqui, ele fala do preço da sua liberdade, às vezes você vai buscar a sua liberdade, mas isso vai ter um custo. Você pode (...) Você pode perder alguma coisa, a sua família pode te enxergar de outro jeito, e, e é exatamente isso que se passa na minha vida agora.)

Vanessa dedica a maior parte dos seus momentos de fala à tarefa de pontuar e resumir trechos do texto, conforme observamos nos trechos abaixo:

Excerto 21 :

Vanessa : Mais je crois que surtout, l'idée principale du texte est de traiter sur le, le, le, les façons, les possibles, les façons de, de vivre mieux.

(Mas eu acho que, acima de tudo, a ideia principal do texto é tratar (...) das maneiras, das possíveis maneiras de viver melhor.)

Os participantes concluem a sua discussão reforçando como é possível relacionar os fatos do texto, que se concentram majoritariamente na virofissional das pessoas, a outras esferas da vida. A fim de fazê-lo, pontuam novos pontos do texto:

Excerto 22 :

Michael : Et on peut discuter, par exemple, ici, il, il parle de se consacrer aux autres, vivre à sa façon. Et ici le texte parle de vie professionnelle, mais on peut parler de vie personnelle, vie amoureuse.

(E nós podemos discutir, por exemplo, aqui, ele fala de se consagrar aos outros, viver a sua paixão. E aqui o texto fala de vida profissional, mas nós podemos falar de vida pessoal, vida amorosa.)

Vanessa : Notre choix, de notre liberté, non seulement, seulement au domaine professionnel ou de financière.

(Nossa escolha, da nossa liberdade, não somente, somente no domínio profissional ou financeiro.)

As tarefas de compreensão dos participantes foram corrigidas e pontuadas da seguinte maneira (Tabela 7):

Tabela 7: Resultado geral dos participantes do par translíngue, Michael e Vanessa, na tarefa de compreensão em francês:

Participante	Resultado
Michael	16/25
Vanessa	10/25

Quanto ao desempenho dos participantes em cada categoria específica de questões, seus resultados foram conforme abaixo (Tabela 8):

Tabela 8: Resultados dos participantes do par em modo translíngue, Michael e Vanessa, em cada categoria de questão da tarefa de compreensão em francês:

Participante	Objetivas	Dissertativas	V ou F
Michael	5/5	8/12	3/8
Vanessa	1/5	4/12	5/8

Ao contrário do par anterior, que apresentou um desempenho uniforme na resolução das questões objetivas, Michael e Vanessa demonstraram diferenças já neste momento. Enquanto Michael respondeu as três questões satisfatoriamente, Vanessa respondeu uma. Começando pela questão 5, na qual lê-se:

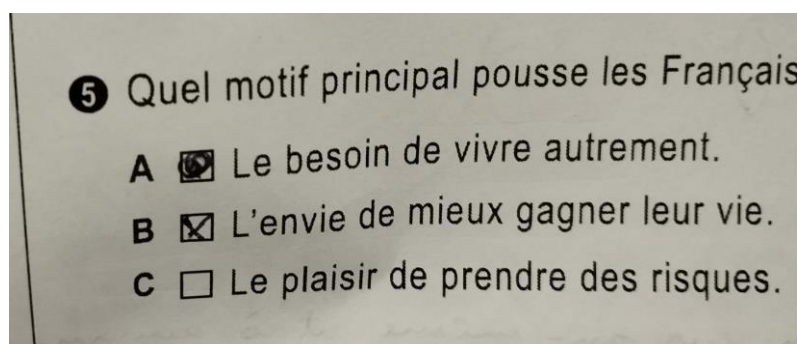
- 5) *Quel motif principal pousse les Français à créer des chambres d'hôtes ?*
 a) *Le besoin de vivre autrement.*
 b) *L'envie de mieux gagner leur vie.*
 c) *Le plaisir de prendre des risques.*

- (5) Que motivo principal impulsiona os franceses a criarem quartos de hóspedes ?**
 a) **A necessidade de viver de outra forma.**
 b) **A vontade de ganhar a vida melhor.**
 c) **O prazer em correr riscos.)**

A resposta correta é a primeira alternativa. Vanessa, de fato, começou selecionando a opção certa, mas, antes de concluir a tarefa, decidira trocar sua

resposta, selecionando a alternativa b) (Figura 5). É possível que, ao tomar essa decisão, a participante tenha sido influenciada pela moral da anedota do professor, ou mesmo pelo seguinte trecho do texto: « *ils sont « installés » sur le plan professionnel (...). Ils se disent prêts à quitter travail et confort, à s'éloigner des leurs amies, à « gagner moins pour vivre mieux » »* **(eles estão “instalados” nos seus planos profissionais (...)) Eles se dizem prontos para abandonar o trabalho e o conforto, para se distanciar dos amigos, para “ganhar menos para viver melhor”.)**

Figura 5: Resolução de Vanessa para a questão 5 do teste



Na sequência, tem-se a questão 10:

10) *Pour certains étudiants de commerce ou de finances, ouvrir une chambre d'hôtes peut...*

- a) *être la réponse à leurs études.*
- b) *faire partie de leur projet de vie.*
- c) *être l'aboutissement de leur carrière.*

(10) Para certos estudantes de comércio ou finanças, abrir um quarto de hóspedes pode...

- a) ser a resposta para os seus estudos.**
- b) fazer parte dos seus projetos de vida.**
- c) ser o resultado das suas carreiras.)**

A opção correta é a letra b). Vanessa, contudo, selecionou a opção a). Quando entregou a tarefa, a participante havia sublinhado, na própria pergunta, o trecho *étudiants de commerce ou de finances* e, no texto, *Une crise du milieu de vie en somme inscrite dans leur plan de carrière* (Uma crise de meia idade, em suma, inscrita nos seus planos de carreira). É possível que o campo lexical dos excertos que destacou (*étudiants, plan de carrière*) tenham-na conduzido à alternativa que

selecionou, que traz mais ênfase aos estudos como a razão por trás da decisão de abrir quartos de hóspedes.

Apesar da instrução dada, que atestava ao par a possibilidade de empregarem quaisquer elementos dos seus repertórios linguísticos, a discussão se deu inteiramente em francês, como costumam fazer nas aulas da Universidade. Contudo, enquanto realizava a leitura silenciosa, Michael fez algumas anotações em português nas margens do texto (Figura 6; Figura 7).

Figura 6: Anotações do participante Michael como estratégia de leitura do texto

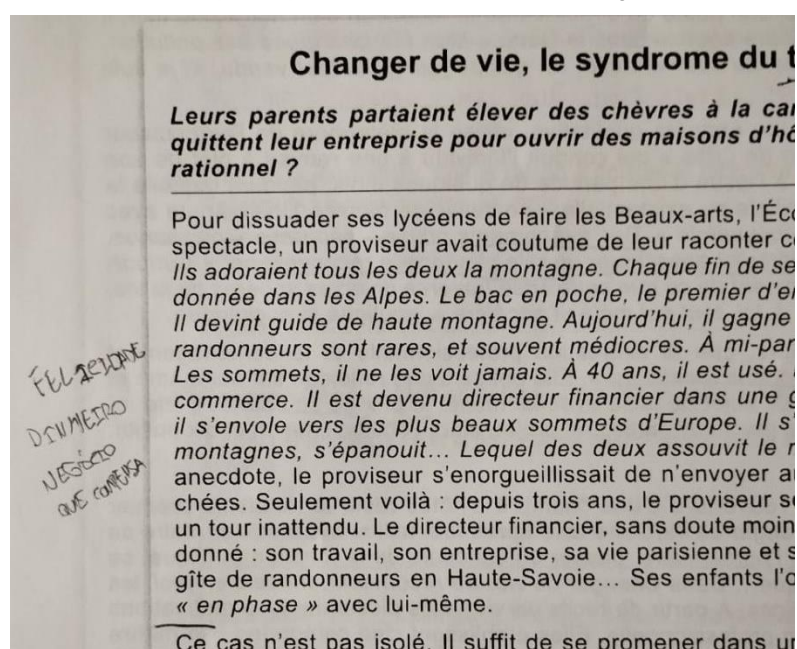
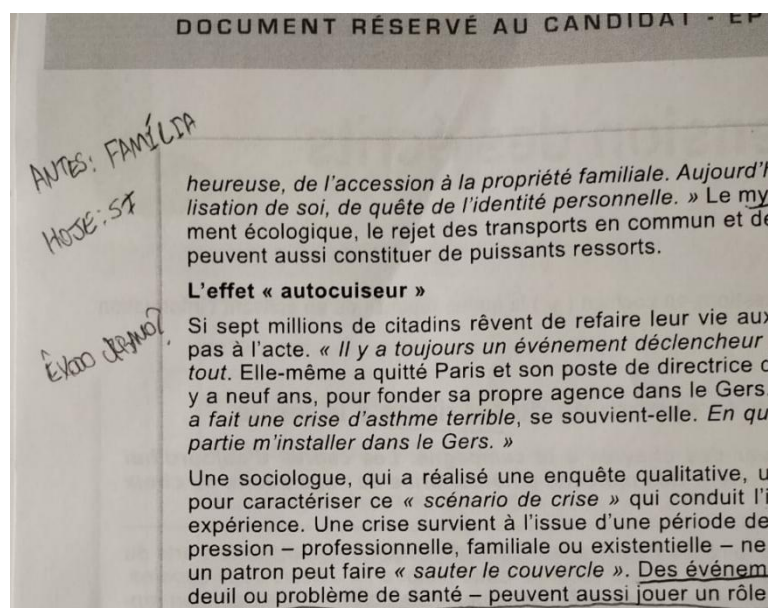


Figura 7: Anotações do participante Michael como estratégia de leitura do texto



Nas suas primeiras anotações (Figura 6), Michael escreve, à margem do primeiro parágrafo, “felicidade”, “dinheiro” e “negócio que compensa”. São palavras que resumem brevemente a anedota do professor. Na sequência, ao final da segunda seção do texto (Figura 7), o participante anota “antes: família” e “hoje: si”. Ao fazer isso, Michael sintetiza a ideia desenvolvida naquele trecho, isto é, que, no passado, o projeto de vida das pessoas era construir uma família e que, hoje em dia, o projeto é o de encontrar a realização pessoal. O participante ainda anota “êxodo urbano?” ao lado da terceira seção do texto, aberta com a afirmação de que sete milhões de cidadãos sonham em refazer a vida nos campos. Michael, portanto, emprega uma estratégia de leitura que visa resumir os trechos que julgara importantes. Ainda faz uma anotação interrogativa, que sugere que o participante levantava hipóteses durante a sua leitura, as quais confirmava ou não. Nota-se que esse trabalho de resumir o texto não ficou restrito à leitura, mas também aconteceu durante a interação oral com Vanessa.

Na primeira questão dissertativa, os participantes apresentaram respostas diferentes quanto ao objetivo da anedota, nenhuma das quais, contudo, satisfatória.

Excerto 26 :

Michael : *Avoir beaucoup d'argent ne signifie pas la réalisation. On doit faire ce que nous fait heureux.*

(Ter muito dinheiro não significa a realização. Nós devemos fazer o que nos faz felizes.)

Vanessa : *Selon le texte, le proviseur d'un lycée cherche à raconter une anedote à ses élèves et montrer des nouvelles possibilités de choix à partir des exemples de 2 copains qui adoraient la montagne.*

(Segundo o texto, o diretor do colegial busca contar uma anedota a seus alunos e mostrar novas possibilidades de escolha a partir dos exemplos de 2 alunos que adoravam a montanha.)

Observa-se que, ao responder à primeira questão, ambos os participantes trazem à tona não o objetivo da anedota do professor, mas a ideia principal do texto como um todo. O texto, ao longo do seu desenvolvimento, se debruça sobre as diferentes motivações que fazem com que os franceses busquem mudanças nas diferentes esferas de suas vidas, enquanto a anedota com que o texto é aberto tem

por finalidade ressaltar a importância de bem escolher uma carreira profissional. É possível também que as respostas dos participantes (sobretudo a de Michael) tenham sido influenciadas pelo conteúdo da discussão prévia, na qual ambos se concentraram nas suas experiências pessoais e nas relações que enxergavam entre estas e as do texto. Michael, em um dado momento da discussão, diz :

Excerto 27 :

Aujourd'hui, j'étudie pour devenir professeur de langues, et on sait, ça ne paie très bien (...) mais, mais, mais c'est ça que j'aime de faire.

(Hoje, eu estudo para me tornar professor de línguas, e nós sabemos, isso não paga muito bem (...) mas, mas, mas é isso que eu amo fazer.)

Ele ressaltava, neste momento, que faz o que ama, ao passo que, na sua resposta, também coloca a si mesmo, como se faz evidente por meio do pronome “on”, que pode ser traduzido como “nós” ou “a gente”.

Quanto às questões de ‘V ou F’, os participantes também apresentaram resultados distintos. Ambos compreenderam a instrução e selecionaram trechos do texto para justificar suas respostas, porém, as passagens escolhidas não constituíam, segundo o gabarito, justificativas apropriadas.

Neste ponto, é importante chamar a atenção para a construção do teste de compreensão. A ordem das questões que compõem a tarefa segue a mesma ordem do texto, de modo que as respostas das primeiras perguntas se apresentam no início da leitura, ao passo que a resolução das últimas questões se encontra no final. Esse aspecto parece ter sido desconsiderado em alguns casos, com respostas sendo justificadas através de trechos não apenas inadequados, mas que integravam seções do texto às quais as questões não correspondiam. Isso pode ser observado na maneira como os participantes responderam à questão 4, na qual lê-se:

Excerto 28 :

4) La journaliste pense que le nombre des chambres d'hôtes donné par le ministère est exagéré.

(4) A jornalista acha que o número de quartos de hóspedes fornecido pelo ministério é exagerado.)

Michael e Vanessa estiveram corretos ao determinarem que esta é uma informação falsa. O trecho do texto, porém, que justificava essa resposta era: « ne

recense que les maisons d'hôtes labellisées par les principales organisations touristiques. » Os participantes, contudo, optaram por justificar suas respostas das seguintes formas:

Excerto 29 :

Michael : *Et chaque année, 2500 français créent un gîte rural, une aventure pourtant risquée.*

(A cada ano, 2500 franceses criam um alojamento rural, uma aventura, no entanto, arriscada.)

Vanessa : *La journaliste affirme que : « Il arrive aujourd'hui de croiser de jeunes adultes de 20 ou 25 ans qui prévoient d'ouvrir une maison d'hôtes » dans une quinzaine d'années » ».*

(A jornalista afirma que: “Chega ao ponto, hoje em dia, de se cruzar com jovens adultos de 20 ou 25 anos que preveem a possibilidade de abrir uma casa de hóspedes “em cerca de quinze anos.”)

O trecho escolhido por Vanessa foi a penúltima frase da última seção do texto. A passagem escolhida também em nada conversa com a afirmação da questão 4, uma vez que esta se concentra no número supostamente exagerado de casas de hospedagem fornecido pelo ministério, enquanto o trecho selecionado pela participante se atém ao fato de que cada vez mais jovens se interessam por esse modelo de negócios. Ainda que a afirmação da questão e a afirmação do texto tratem do mesmo tema (as *chambres d'hôtes*), o foco de cada uma é diferente. A resposta de Michael foi a que mais se aproximou da justificativa adequada, uma vez que mencionou a frase seguinte àquela sugerida pelo gabarito. Para justificar a questão 4, segundo a qual “a jornalista acha que o número de quartos de hóspedes dado pelo ministério é exagerado”, Michael optou por mencionar a última frase da primeira seção do texto. Esse trecho aponta um número de franceses que anualmente criam um alojamento rural. Por se tratar de um número expressivo (2500), é possível que Michael tenha enxergado neste dado a justificativa para a falsidade da questão 4.

No que tange às questões 8.a, 8.b e 8.c, os participantes responderam-nas das seguintes maneiras:

Excerto 30 :

Michael : *Falso. L'importance du changement opéré provient de ce que cette crise traverse diverses sphères de la vie.*

(A importância da mudança realizada advém do fato de que essa crise atravessa várias esferas da vida.)

Falso. *Cinq catégories : se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin.*

(Cinco categorias: mudar para um estilo de vida mais ecológico, tornar-se independente, dedicar-se aos outros, viver sua paixão, afastar-se para longe.)

Falso : *Question de réalisation de soi, de quête de l'identité personnelle.*

(Questão de autorrealização, de busca pela identidade pessoal.)

Vanessa : Falso. *Ce phénomène, poursuit la sociologue, résulte à la fois de la crise de l'emploi, qui encourage chacun à être plus mobile, et d'un bouleversement des valeurs qui cimentent la société.*

(Este fenômeno, continua a socióloga, resulta tanto da crise de emprego, que incentiva cada indivíduo a ser mais móvel, quanto de uma transformação nos valores que fundamentam a sociedade.)

Falso. *Certes, l'individu, actif et volontaire, est le seul initiateur de sa reconversion.*

(Certamente, o indivíduo, ativo e voluntarioso, é o único iniciador de sua reconversão.)

Verdadeiro. *Aujourd'hui, il est davantage question de réalisation de soi, de quête de l'identité personnelle.*

(Hoje, trata-se mais da realização pessoal, da busca pela identidade individual.)

Michael apontou as três questões como falsas, ou seja, respondeu à questão 8.c incorretamente. Suas justificativas para 8.a e 8.b, ainda que não tenham sido as sugeridas pelo gabarito, novamente foram próximas. Em 8.a, ao julgar falso que “uma situação de crise não facilita a reconversão profissional”, o participante destacou um trecho que menciona a importância de que a crise atravessasse as diferentes esferas da vida. É possível que a semelhança entre os campos lexicais da questão e do trecho escolhido por Michael (*reconversion professionnelle – changement; une situation de crise – cette crise*) o tenham conduzido a este trecho específico.

A questão 8.b afirmava que os franceses se reconvertem de maneira irrefletida. A justificativa do participante não se baseou no trecho segundo o qual comumente há um evento que engatilha a mudança, mas sim nas cinco motivações que conduzem os franceses. Uma possível conclusão é a de que a compreensão de Michael foi guiada pelo fato de que, se há uma motivação, a reconversão não pode ser irrefletida. Sua justificativa para a questão 8.c, por fim, parece destoar da sua decisão de julgar a afirmação falsa. A questão 8.c era verdadeira, afirmando que a

“reconversão passa necessariamente por uma busca por si mesmo”. A justificativa de Michael – “Questão de autorrealização, de busca pela identidade pessoal – parece ir ao encontro da afirmação na questão.

Vanessa obteve pontuação integral na questão 8.a, considerando-a falsa e justificando sua resposta com um trecho sugerido pelo gabarito. Obteve, contudo, pontuação parcial nas questões seguintes, uma vez que, embora tenha julgado-nas falsa (8.b) e verdadeira (8.c) corretamente, suas justificativas não estavam de acordo com o gabarito.

Ao responder as questões dissertativas, Vanessa demonstrou ter em mente primordialmente o que houvera discutido com Michael em detrimento do conteúdo do próprio texto. Na questão 3 :

Excerto 32 :

3) D'après la journaliste, quelle raison a poussé le directeur financier à changer de vie ? Reformulez avec vos propres mots.

(3) Segundo a jornalista, que razão levou o diretor financeiro a mudar de vida? Reformule-a com suas próprias palavras.)

Excerto 33 :

Michael : Parce qu'il n'était pas réalisé avec sa vie agitée et pleine de travail.

(Porque ele não estava realizado com a sua vida agitada e cheia de trabalho.)

Excerto 34 :

Vanessa : Je crois que c'est pourquoi qu'il cherche la réalisation de soi-même et de valoriser son identité personnelle.

(Eu acredito que é porque ele busca a realização de si mesmo e valorizar a sua identidade pessoal.)

Enquanto a resposta de Michael resume breve e corretamente a motivação do diretor financeiro, a de Vanessa traz à tona termos como “realização de si mesmo” e “identidade pessoal”, os quais se fazem mais presentes na segunda metade da leitura e que foram amplamente empregados durante a discussão.

É interessante observar a maneira como ambos os participantes resolveram a questão 9.

Excerto 35 :

Michael : *Parce que les personnes peuvent réaliser les catégories mencionées au même temps.*

(Porque as pessoas podem realizar as categorias mencionadas ao mesmo tempo.)

Excerto 36 :

Vanessa : *Parce que les français souhaitent changer de vie, c'est-à-dire, vivre autrement. Pour cela, selon de texte : « Dans Changer de vie. Se reconverter, mode d'emploi, les deux autres donnent des indices. À partir de récits de vie, elles dissèquent les motivations des candidats à la reconverssion professionnelle. Elles établissent cinq catégories : se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin.*

(Porque os franceses desejam mudar de vida, isto é, viver de outra forma. Para isso, segundo o texto: “Em *Mudar de vida. Se reconverter, manual de funcionamento*, as duas autoras dão indícios. A partir de relatos de vida, elas dissecam as motivações dos candidatos em cinco categorias: viver na natureza, viver por conta própria, se consagrar aos outros, viver sua paixão, partir para longe.)

Ambos se ativeram à passagem do texto que melhor lhes servia, porém, enquanto Vanessa optou por simplesmente transcrever o trecho (conforme vinha fazendo ao longo da tarefa, tanto nas questões objetivas como nas demais dissertativas), Michael decidiu resumi-lo com suas próprias palavras, uma vez que já tinha citado as cinco categorias anteriormente. Dessa forma, percebe-se que os participantes do segundo par empregaram seus repertórios linguísticos na discussão na tarefa de relacioná-lo com suas vidas pessoais e, na tarefa de compreensão, primordialmente para resumir (ou transcrever) os trechos de sua escolha.

5 Discussão

Ao longo de sua interação, Diego e Fernanda – o par em modo monolíngue – utilizaram unicamente recursos da língua francesa. Na discussão, os participantes foram além da instrução de debater o que haviam compreendido de cada parágrafo, relacionando as informações e dados do texto às suas vidas pessoais e à realidade brasileira. Diego, que protagonizou a maior parte da discussão, demonstrou um desempenho mais fluído em comparação ao de Fernanda nas tarefas de compreensão. A interação oral apresentou influência sobre o desempenho de Fernanda, como pôde ser verificado nas questões 8.a e 9. Na questão 8.a, Fernanda afirma ser verdadeira a frase que diz que “uma situação de crise não facilita a reconversão profissional”. De acordo com o texto lido pelos participantes, situações de crise são o gatilho que dão início à reconversão profissional. Fernanda expressa a crença, junto com Diego em determinados momentos da discussão, de que, no Brasil, durante momentos de crise, torna-se difícil mudar de vida. E, na questão 9, Fernanda repete, na sua resposta, a afirmação que fez durante a interação, segundo a qual é popular no Brasil a ideia de não ter um patrão, uma informação que não é sustentada por nenhum trecho do texto.

O par em modo translíngue, apesar da instrução que lhes assegurava o direito de usar quaisquer elementos dos seus repertórios linguísticos, também conduziram a interação oral empregando unicamente recursos da língua francesa. Michael, no entanto, lançou mão de elementos da língua portuguesa enquanto aplicava estratégias de leitura ao texto. Ao resumir informações do texto e levantar hipóteses sobre o conteúdo ainda não lido, e fazê-lo em português, Michael recorreu a recursos da sua língua nativa para auxiliá-lo na sua compreensão. Ambos os membros do grupo dedicaram o tempo da sua discussão a resumir as informações do texto e a narrar eventos pessoais que a leitura os fizera recordar, sobretudo Michael. A partir dessas memórias, os participantes utilizaram o restante da sua discussão para debater o que consideraram ser as questões centrais do texto – a realização pessoal e a conversão identitária. Essa discussão parece ter exercido influência sobre a performance de Vanessa no teste de compreensão, sobretudo nas questões dissertativas.

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi o de descrever de que formas os participantes usam os recursos dos seus repertórios linguísticos em momentos de interação oral quando instruídos a recorrerem a esses repertórios de forma livre e/ou restrita para compreenderem um texto. O par monolíngue, Diego e Fernanda, seguiu a instrução de utilizar apenas a língua francesa durante a realização das tarefas de compreensão. Não recorreram a nenhum recurso dos seus repertórios linguísticos que pudesse ser associado às outras línguas que afirmaram conhecer. O par translíngue, Michael e Vanessa, apesar da instrução que receberam, que lhes permitia utilizarem quaisquer elementos de quaisquer línguas que julgassem necessárias, também utilizaram apenas recursos do francês tanto para a discussão do conteúdo do texto como para a realização das tarefas. É importante destacar, contudo, que o par monolíngue utilizou somente o francês em todas as interações, tanto nas que ocorreram entre os participantes como naquelas que se deram comigo. Diego e Fernanda utilizaram a língua francesa não somente para realizar as tarefas, mas com outros objetivos também. Tão logo ambos os participantes sinalizaram que haviam concluído a leitura e estavam prontos para começarem a discussão, Diego utilizou a língua francesa para me perguntar se eles deveriam discutir o conteúdo geral do texto como um todo ou se deviam se concentrar no conteúdo de cada parágrafo por vez. Fernanda, por sua vez, que concluiu a tarefa de compreensão mais depressa que Diego, também utilizou a língua francesa para se despedir de mim e de Diego. Ou seja, a partir do momento que os participantes receberam suas instruções, não utilizaram outros elementos de outras línguas até deixarem o recinto, seguindo as instruções que recebem nas aulas regulares de língua francesa.

O mesmo não pode ser dito do par translíngue, Michael e Vanessa. Estes, apesar de terem utilizado apenas recursos da língua francesa na discussão e nas tarefas, utilizaram outros elementos em outros momentos. Tão logo receberam suas instruções, Vanessa logo me perguntou se eu poderia emprestar-lhe uma caneta, o que fez utilizando a língua portuguesa, sua língua materna. Minutos mais tarde, utilizou novamente recursos do português para perguntar a Michael, ainda durante a leitura, em tom de sussurro, se eles deviam realizar a discussão antes ou depois de terminarem as tarefas de compreensão. Michael utilizou recursos da mesma língua para esclarecer a dúvida da dupla. Ele, apesar de não ter usado recursos de outras línguas além do francês oralmente, fez anotações em português à margem do texto

conforme avançava na leitura, recorrendo a estratégias de leitura de resumir o texto e de levantar hipóteses. Ao final da discussão, Vanessa também utilizou sua língua materna para perguntar se as tarefas de compreensão deveriam ser feitas individualmente ou em conjunto. Quando eu lhe respondi, em francês, que eles deveriam trabalhar individualmente daquele momento em diante, a participante, ainda em português, me perguntou se eles deviam concluir as atividades dentro de um período definido. Ou seja, o par translíngue, ainda que tenha utilizado exclusivamente a língua francesa durante sua discussão e realização das tarefas de compreensão, recorreu a recursos variados de outra língua quando tinha objetivos comunicativos distintos daqueles referentes ao texto.

Contatou-se, portanto, que, independentemente de terem sido instruídos a recorrerem aos recursos de seus repertórios de forma livre ou restrita, ambos os pares restringiram-se aos elementos da língua francesa quando tinham objetivos comunicativos diretamente ligados ao texto. A principal diferença entre os pares encontra-se nos momentos de interação oral não relacionados às tarefas, nos quais o par monolíngue permaneceu empregando seus repertórios linguísticos de maneira restrita enquanto o par translíngue utilizou-os mais livremente. Na Pedagogia da Translinguagem, o produto das interações, ou seja, o que deve ser construído pelos aprendizes, é comumente apresentado na língua-alvo. No processo através do qual alcança-se esse produto, é comum que os aprendizes utilizem todos os elementos dos seus repertórios linguísticos que julgam necessários (García; Johnson; Seltzer, 2017). Ao longo do processo, surgem objetivos comunicativos distintos – fazer propostas, debater ideias etc. Esses objetivos surgiram antes e durante as tarefas, quando Diego e Vanessa pediram esclarecimentos, aquele em francês, esta em português, e ainda quando Fernanda, sem recorrer à sua língua materna, concluiu suas atividades e se despediu de mim e de Diego.

Estes objetivos, segundo García, Johnson e Seltzer (2017), são atingidos para que, no final desse processo, alcance-se o produto. Os participantes do par translíngue recorreram, ainda que em poucos momentos do processo, a recursos da sua língua materna, a fim de atingirem objetivos específicos. Se considerarmos os produtos finais a discussão e os testes de compreensão respondidos, estes foram apresentados em língua francesa, mas, no processo através do qual chegou-se a esses produtos (García; Johnson; Seltzer, 2017), os participantes recorreram a recursos da sua língua materna.

O grupo monolíngue, por sua vez, utilizou apenas parte dos seus repertórios linguísticos, não apenas ao apresentarem o produto da sua interação, mas também ao longo do processo. É provável que a instrução de utilizarem apenas a língua francesa tenha influenciado Diego e Fernanda a tomarem a decisão de empregarem esta língua não apenas na apresentação dos produtos, mas também ao longo do processo. Os participantes utilizaram a língua francesa não apenas para discutir e escrever sobre o texto, mas também para esclarecer dúvidas quanto às instruções e mesmo para se despedirem um do outro. Essa decisão pode estar relacionada à tradição de abordagens pedagógicas que privilegiam práticas comunicativas monolíngues (Wei, 2018), às quais os participantes podem ter sido expostos e nas quais a língua-alvo deve ser empregada a fim de atingir quaisquer objetivos comunicativos que venham a surgir.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi o de analisar de que maneira as discussões pós-leitura influenciam as respostas dos participantes durante a resolução das tarefas de compreensão, independentemente dessas manifestações auxiliarem ou prejudicarem seus desempenhos. Os desempenhos de Diego e Michael, os mais proficientes de cada par, nas tarefas de compreensão foram superiores aos de suas duplas, com Diego atingindo 16,5 pontos e Michael, 16. Ambos ocuparam a maior parte do tempo da discussão, dedicando-se a colocar as informações do texto nas suas próprias palavras e, sobretudo, estabelecer relações entre aquilo que leram, seus conhecimentos de mundo e suas realidades pessoais. Michael lançou mão de estratégias de leitura, enquanto lia o texto e enquanto discutia-o com Vanessa. Durante a leitura, resumiu pontos do texto, utilizando sua língua materna, e, posteriormente, na discussão, enquanto consultava suas anotações, colocou as informações do texto em suas próprias palavras. Essa estratégia parece haver contribuído para que houvesse maior recordação das informações do texto durante a resolução das questões dissertativas, que demandavam a reformulação dessas informações com as próprias palavras do participante. Esse resultado sugere a eficácia de estratégias de leitura que consistam no resumo e/ou paráfrase do conteúdo lido (Ílter, 2017; Oxford, 1999), como, por exemplo, a estratégia RAP (*read, ask, put*).

Diego, que se concentrou menos em resumir o conteúdo do texto e mais em relacioná-lo à sua realidade, levantou hipóteses a respeito do porquê de os franceses preferirem abandonar a vida urbana pela rural. Para fazê-lo, elaborou

explicações com base no seu conhecimento de mundo acerca da cultura francesa. O participante também especulou a respeito de como o movimento descrito no texto se daria caso ocorresse no Brasil, país no qual habita. Diego também recorreu, portanto, a estratégias de leitura que contribuíram para o seu desempenho, que foram: *conexão de novo conhecimento àquilo que já se conhece* e *ativação de conhecimento prévio*, consideradas altamente eficazes (Yapp *et al.*, 2021).

O desempenho de Fernanda sugere que a tarefa, de nível C1, foi uma linguisticamente avançada para a participante, cujo resultado no seu teste de nivelamento aproximou-a do nível B2. Conforme mencionado anteriormente, uma possível explicação para a decisão da participante de não responder a algumas das questões pode ser encontrada na complexidade sintática de algumas das frases do texto, como, por exemplo, o trecho “*ne recense que*” (“lista apenas”) e na dificuldade de compreensão. Frases sintaticamente avançadas constituem um empecilho para a compreensão de leitores de proficiência mais baixa, sobrecarregando-lhes a memória de trabalho e dificultando o cumprimento de tarefas em língua estrangeira (Fontanini *et al.*, 2005).

Além disso, não apenas a complexidade sintática torna-se um obstáculo, mas também a qualidade das representações lexicais dos leitores. De acordo com Perfetti e Hart (2002), o que varia entre os leitores não são necessariamente as suas habilidades de compreensão, mas sim a qualidade das suas representações lexicais. O texto, linguisticamente além do nível de proficiência de Fernanda, estava composto por uma quantidade considerável de palavras para as quais a participante possivelmente possuía representações de baixa qualidade devido ao estágio em que se situava no curso de Letras.

Fernanda e Vanessa demonstraram, em alguns momentos da tarefa de compreensão, se apoiar mais naquilo que discutiram com suas duplas do que no conteúdo do texto em si. Foi este o caso na resposta de Fernanda à penúltima questão do teste, na qual afirma que “as pessoas não querem ter um patrão”. Trata-se de uma afirmação feita, não no texto, mas pela participante durante sua discussão com Diego. Vanessa, por sua vez, ao responder à terceira questão, não menciona a real motivação do diretor financeiro de mudar de vida (o fato de que não estava tão feliz quanto parecia), mas sim a hipótese de que ele busca sua realização própria e a valorização de sua identidade pessoal. Esse resultado contrasta com o de McNeil (2011), segundo o qual, ao lidar com leituras linguisticamente avançadas,

leitores se apoiam mais na materialidade do texto do que nos seus conhecimentos prévios a respeito do tema da leitura.

O terceiro e último objetivo desta pesquisa foi o de averiguar como os desempenhos dos participantes nas tarefas de compreensão se diferem quando estes podem recorrer a seus repertórios linguísticos de maneira livre ou restrita. A média do desempenho do par monolíngue foi de 12,75, enquanto a média do par translíngue foi de 13. Os membros mais proficientes de cada dupla, Diego e Michael, foram avaliados em 16,5 e 16, respectivamente. Fernanda e Vanessa, por sua vez, receberam 9 e 10. As médias gerais revelam, no teste como um todo, desempenhos semelhantes. Entretanto, as pontuações que os participantes receberam nas categorias específicas (Tabela 9; Tabela 10) revelam discrepâncias.

Tabela 9: Pontuações de Diego e Michael nas categorias específicas:

Participante	Objetivas	Dissertativas	V ou F
Diego	5/5	7,5/12	4/8
Michael	5/5	8/12	3/8

Tabela 10: Pontuações de Fernanda e Vanessa nas categorias específicas:

Participante	Objetivas	Dissertativas	V ou F
Fernanda	5/5	3/12	1/8
Vanessa	1/5	4/12	5/8

Fernanda respondeu satisfatoriamente às questões objetivas, enquanto Vanessa respondeu uma. Vanessa, no entanto, obteve uma pontuação superior à de Fernanda nas questões de ‘V ou F’. Ambas as participantes apresentaram, nos seus testes de compreensão, influência das discussões feitas com suas duplas. Além disso, a forma como as participantes responderam as questões dissertativas e de ‘V ou F’ revelam que elas buscaram suas respostas em seções inapropriadas do texto, respondendo questões do início do teste com os trechos finais da leitura. Estes dados parecem corroborar as conclusões de Fontanini *et al.* (2005), segundo as quais leitores com níveis em língua estrangeira, ao lidarem com tarefas

linguisticamente acima dos seus níveis, têm sua memória de trabalho sobrecarregada e maior dificuldade no armazenamento e seleção de informações. Diego e Michael, por sua vez, mais proficientes na língua francesa, demonstraram ter sido mais conduzidos pela materialidade do texto do que pela interação oral prévia às tarefas de compreensão.

Os resultados semelhantes entre os participantes mais e menos proficientes revelam que as instruções a práticas translíngues exerceram mais influências nas atitudes e práticas linguísticas dos participantes do que nos seus desempenhos nas tarefas de compreensão. O par monolíngue, instruído a utilizar somente a língua francesa durante a realização dos testes, foi além dos limites da instrução, utilizando exclusivamente elementos dessa língua em outras práticas linguísticas, como esclarecimento de dúvidas e, até mesmo, atos de despedida. Os membros do par translíngue, assegurados de que poderiam recorrer a todos os elementos de seus repertórios linguísticos, assim o fizeram. Ainda que tenham se restringido ao uso da língua francesa para práticas linguísticas estritamente ligadas à tarefa, recorreram aos elementos de suas línguas maternas quando tinham objetivos comunicativos diferentes. As instruções pareceram ter sido associadas, consciente ou inconscientemente, a práticas linguísticas previamente consolidadas. Observou-se também o recurso a elementos do repertório linguístico vinculados à língua materna nas estratégias de leitura, uma vez que Michael usou de sua língua materna para resumir e levantar hipóteses sobre o texto que lia, lidando, portanto, com recursos variados do seu repertório linguístico.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo geral de investigar os efeitos de instruções a práticas translíngues na realização de tarefas de leitura e compreensão em francês como língua estrangeira. A fim de alcançar esse objetivo, apliquei um teste de leitura, uma tarefa de discussão e uma tarefa de compreensão leitora do DALF com dois pares de participantes, um deles havendo sido instruído a utilizar somente recursos da língua francesa e o outro, quaisquer elementos dos seus repertórios linguísticos que julgasse necessários. Os resultados sugerem uma baixa influência de instruções a práticas translíngues sobre o desempenho de leitores em língua estrangeira, uma vez que os resultados obtidos pelo par monolíngue e pelo par translíngue foram bastante próximos. As instruções pareceram trazer à tona, contudo, práticas linguísticas já consolidadas pelos participantes. Enquanto o par monolíngue usou somente recursos da língua francesa tanto durante a resolução das tarefas quanto em interações não referentes ao texto, o par translíngue recorreu a recursos da língua materna quando tinham quaisquer objetivos comunicativos não ligados às tarefas que executavam.

Este estudo almejou contribuir para a expansão do escopo de pesquisas relacionando a teoria da Translinguagem às habilidades receptivas. Segundo Morais (2022), a maior parte dos estudos conduzidos com base na teoria da Translinguagem investigam a presença de práticas translíngues nas habilidades de produção, nas quais usos translíngues da linguagem são mais visíveis. A aproximação entre a teoria e as habilidades de recepção (leitora ou oral) é ainda um território pouco explorado, no qual o presente trabalho buscou se aprofundar. Dessa forma, igualmente, espero que, com a metodologia que adotei neste estudo, eu possa contribuir para inspirar futuras pesquisas que tentem averiguar as relações entre as habilidades de recepção e as práticas translíngues.

O presente trabalho também colaborou para a expansão da literatura acerca dos benefícios de estratégias de leitura e de sua inserção em salas de aula de língua estrangeira. Ambos os pares recorreram a estratégias variadas (Oxford, 1990) – fazer anotações, resumir, levantar hipóteses, conversar sobre o texto, conexão de novo conhecimento àquilo que já se conhece e ativação de conhecimento prévio –, as quais contribuíram, sobretudo entre os participantes mais proficientes, para um desempenho mais satisfatório.

Este estudo também teve, contudo, algumas limitações. A primeira delas diz respeito ao número de participantes. Ainda que tenha entrado em contato com todos os estudantes da graduação em Letras – Português e Francês, houve baixa adesão destes à primeira etapa da pesquisa. Ao final das visitas às salas de aula, pude contar com a participação de 11 estudantes apenas, um desafio comum em pesquisas que envolvam uso de línguas estrangeiras e multilinguismo. Entre esses 11 candidatos, foi difícil formar dois pares de estudantes cujas características fossem as mais semelhantes possíveis.

Outra limitação está na complexidade envolvida em parear os participantes a fim de ter pares linguisticamente mais homogêneos. Ainda que eu tenha tentado reuni-los de acordo com os seus resultados nos testes de nivelamento, o uso variado que cada um dava aos seus repertórios linguísticos tornou essa uniformidade inviável.

Espero que, futuramente, essa limitação possa ser sanada em pesquisas cujas metodologias incluam pré e pós-testes, a fim de avaliar os efeitos das práticas translíngues sobre as habilidades de recepção antes e após a sua aplicação. Da mesma forma, almejo que, em futuros estudos, seja possível contar com um número mais expressivo de participantes, dessa forma, gerando dados para estudos quantitativos.

Seria muito positivo também que esta pesquisa tenha implicações para o ensino de estratégias de leitura em língua estrangeira. Enquanto estudos prévios vêm reforçando os benefícios de estratégias como a paráfrase (Oxford, 1999; Ílter, 2017; Hungwe, 2019), conexão de novo conhecimento àquilo que já se conhece e ativação de conhecimento prévio (Yapp *et al.*, 2021), os efeitos dessas estratégias quando aliadas a práticas translíngues permanece uma área de interesse para futuros estudos. Considero ainda igualmente promissor explorar os efeitos de estratégias translíngues de leitura na compreensão de gêneros textuais diversos, como textos acadêmicos e literários. A recomendação do presente estudo a professores de línguas estrangeiras é de que, durante o trabalho com a habilidade da leitura, a língua-alvo não seja posta em isolamento dos demais recursos dos repertórios linguísticos. Em havendo sido esclarecido em qual língua o produto final de uma tarefa deve ser apresentado, o processo pode ser atravessado pelo emprego do repertório linguístico de maneira livre sem representar prejuízo à compreensão e ao desempenho do alunado. Por fim, deixo também a

recomendação para o uso dos recursos de outras línguas em sala de aula de maneira estratégica, por meio do ensino de estratégias de leitura variadas e como cada língua pode ser empregada. Ainda que os textos aos quais os estudantes são expostos em sala de aula sejam monolíngues, o trabalho com eles não precisa ser também.

Referências

- ALMEIDA, L; FLORES, C. Bilinguismo. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L (eds.). **Aquisição de língua materna e não materna**: Questões gerais e dados do português. Berlim: Language Science Press, 2017, p. 275-304.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5. Ed. Bristol, England: Multilingual Matters, 2011.
- BEARDSMORE, H. B. **Bilingualism**: basic principles. 2. Ed. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- BERNHARDT, E. B. **Understanding advanced second-language reading**. New York: Routledge, 2011.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.
- BRENTANO, L.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. E37528, 2020.
- CENOZ, J. Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. **International journal of bilingual education and bilingualism**, v. 16, n. 3, p. 389–394, 2013.
- CENOZ, J.; GORTER, D. Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. *In*: CENOZ, J.; GORTER, D. MAY, S. (Eds) **Language Awareness and Multilingualism**. 3. Ed. Springer, p. 309-321, 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas**. Porto: Asa Editores, 2005.
- DE ANGELIS, G. **Third or Additional Language Acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.
- DE BOT, K. *et al.* Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. *In*: **Contemporary Approaches to Second Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. P. 199–220.
- DEWAELE, J. M. Bilingualism and Multilingualism. **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. Wiley, 2015, p. 1-11.
- DEWAELE, J. M.; STAVANS, A. The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. **The international journal of bilingualism**: cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior, v. 18, n. 3, p. 203–221, 2014.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FLESCHE, R. A new readability yardstick. **Journal of Applied Psychology**, v. 32, p. 221–233, 1948.

FONTANINI, I. *et al.* Memória de trabalho e desempenho em tarefas de L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 189–230, 2005.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. 2. Ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: Leveraging student bilingualism for learning. [s.l.] Caslon Publishing, 2017.

GARCIA, O.; LIN, A.; MAY, S. (EDS.). **Bilingual and multilingual education**. Cham: Springer International Publishing, 2016.

GARCÍA, O. Translanguaging, pedagogy and creativity. In: ERFURT, J.; CARPORAL, E.; WEIRICH, A. (Eds.). **Éducation plurilingue et pratiques langagières** : Hommage à Christine Hélot. Berlin : Peter Lang, 2018. P. 39-56.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. [s.l.] Palgrave Pivot, 2014.

GROSJEAN, F. **Bilingual**: Life and reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of multilingual and multicultural development**, v. 6, n. 6, p. 467–477, 1985.

GROSJEAN, F.; LI, P. **The psycholinguistics of bilingualism**. Chichester, England: Wiley-Blackwell, 2013.

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America**: A study in bilingual behavior. Vol. 1: The bilingual. New York: Routledge, 1953.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism**: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 2002.

HUNGWE, V. Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students. **Reading & Writing**, v. 10, n. 1, 2019, p. 1-9.

İLTER, İ. Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 10, n. 1, p. 147–161, 2017.

JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. **Language teaching**, v. 41, n. 1, p. 15–56, 2008.

KADKHODAEI, Shahnem; HADIDI, Nasrin. The Effect of Iranian EFL Learners' Self-generated vs. Group-generated Text-based Questions on their Reading Comprehension. **Journal of English Language Pedagogy and Practice**, v. 8, n. 16, p. 94-109, 2015.

KARNAL, A. R. **As estratégias de leitura com e sem o uso do Google Tradutor**. 2015. Tese (Doutorado em Teorias e Uso da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KLEYN, T.; GARCÍA, O. Translanguaging as an Act of Transformation: Restructuring Teaching and Learning for Emergent Bilingual Students. *In*: OLIVEIRA, D. **The handbook of TESOL in K-12 the handbook of TESOL in K-12**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2022. P. 69-82.

KODA, K. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development: Reading and language learning. **Language learning**, v. 57, p. 1–44, 2007.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational research and evaluation: an international journal on theory and practice**, v. 18, n. 7, p. 641–654, 2012.

LIMBERGER, B. K. **Processamento da leitura e suas bases neurais**: um estudo sobre o hunsriqueano. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MACKEY, W. The description of bilingualism. **Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique**, v. 7, n. 2, p. 51-85, 1962.

MARIAN, V.; HAYAKAWA, S. Measuring bilingualism: The quest for a “Bilingualism Quotient.” **Applied psycholinguistics**, v. 42, n. Suppl 2, p. 527–548, 2021.

MARASHI, H.; BAGHERI, N. Using concept mapping and paraphrasing for reading comprehension. **I-manager's Journal on English Language Teaching**, v. 5, n. 3, p. 12–18, 2015.

MCNEIL, L. Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: an exploratory study. **Reading and writing**, v. 24, n. 8, p. 883–902, 2011.

MORAIS, J. **Criar leitores** – para professores e educadores. Barueri: Minha editora, 2013.

MORAIS, M. C. de. Translinguagem na Educação Bilíngue: uma análise das interações orais no 5º ano escolar. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MOZZILLO, I.; PUPP SPINASSÉ, K. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 4, p. 1297–1316, 2020.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

POSSAS, L. A. **Práticas e perspectivas translíngues no ensino de línguas adicionais**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

RAJAGOPALAN, K. The very concept of language contact in light of contemporary interest in translanguaging. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 64, p. 1-20, 2022.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, p. 1-17, 2013.

SMITH, H.; ROBERTSON, L.; AUGER, N.; AZAOUI, B.; DERVIN, D.; GAL, N.; LAYNE, H.; WYSOCKI, L. **A Pedagogy for bi/plurilingual pupils**: Translanguaging. University of Newcastle. 2017.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

URLAUB, P. Reading strategies and literature instruction: Teaching learners to generate questions to foster literary reading in the second language. **System**, v. 40, n. 2, p. 296–304, 2012.

VAN GELDEREN, A. *et al.* Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. **The International Journal of Bilingualism**: cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior, v. 7, n. 1, p. 7–25, 2003.

VANSILER, N. D. D. S. S.; KLEIN, Â. I. Processamento de leitura de estudantes universitários em língua alemã como língua estrangeira. **Caderno de Letras**, n. 35, p. 73, 2020.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, USA, p. 1-19, 2017.

VYSHNEVSKA, Kira; BRATANYCH, Olga; HUSHKO, Olena; KARIMOVA, Zulfizar; SKYDAN, Sergii. Translanguaging as an Aspect of ESP Acquisition in Non-Linguistic Universities. **SHS Web Conf**, v. 100, n. 02012, p. 1-9, 2021.

WEI, L. New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 5, n. 1, p. 1–25, 2016.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2018.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog**. Tese – University of Wales, Bangor, 1994.

YAPP, D. J.; DE GRAAFF, R.; VAN DEN BERGH, H. Improving second language reading comprehension through reading strategies: A meta-analysis of L2 reading strategy interventions. **Journal of second language studies**, v. 4, n. 1, p. 154–192, 2021.

ZUDIANTO, H.; ASHADI, A. Reassessing second language reading comprehension: Insights from the psycholinguistics notion of sentence processing. **EduLite Journal of English Education Literature and Culture**, v. 6, n. 1, p. 10, 2021.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de sondagem

Seção 1 de 5

Questionário de sondagem

Olá! Me chamo Leonardo Ribeiro, e atualmente sou mestrando do PPGL-UFPeI, da linha de Aquisição, Variação e Ensino. Estou realizando uma pesquisa a respeito da translinguagem - uma prática pedagógica que valoriza o repertório linguístico completo do estudante - e da forma como nós movimentamos recursos das nossas L1 e L2 enquanto realizamos alguma tarefa na nossa L3. Portanto, se você tem contato com a língua francesa e já possui conhecimento prévio da língua inglesa (em qualquer nível), eu peço que responda às perguntas abaixo da maneira mais fiel possível!

Este questionário é um instrumento simples e de rápido preenchimento, com a finalidade de sondagem. Trata-se de um recurso que eu estou utilizando para elaborar o meu método de pesquisa. Ainda não é, portanto, a pesquisa em si. Por isso, a sua colaboração é de muita importância!

Ao preencher o formulário abaixo, eu autorizo a utilização dos meus dados para fins de pesquisa.

- a) Sim
- b) Não

Seção 2 de 5

Dados de identificação

Descrição (opcional):

Gênero*

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outro:

Local de nascimento*:

Língua(s) materna(s)*:

Seção 3 de 5

Bloco 1: em relação à língua inglesa

Há quanto tempo você tem contato com a língua inglesa?*

Em que contexto(s) você aprendeu/aprende a língua inglesa? (Você pode assinalar mais de uma opção.)*

- Em casa
- Na escola
- Em curso de idiomas
- Na universidade
- Com videogames
- Em imersão (em país de língua inglesa)
- Outro (especifique qual)

Outros...

De que forma você avalia a sua habilidade de recepção escrita (leitura) em língua inglesa?*

- a) Fraca
- b) Razoável
- c) Boa
- d) Muito boa
- e) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de recepção oral (compreensão auditiva) em língua inglesa?*

- a) Fraca
- b) Razoável
- c) Boa

- d) Muito boa
- e) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de produção escrita em língua inglesa?*

- a) Fraca
- b) Razoável
- c) Boa
- d) Muito boa
- e) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de produção oral em língua inglesa?*

- a) Fraca
- b) Razoável
- c) Boa
- d) Muito boa
- e) Excelente

Seção 4 de 5

Bloco 2: em relação à língua francesa

Há quanto tempo você tem contato com a língua francesa?*

Em que contexto(s) você aprendeu/aprende a língua francesa? (Você pode assinalar mais de uma opção.)*

- Em casa
- Na escola
- Em curso de idiomas
- Na universidade
- Com videogames
- Em imersão (em país de língua francesa)
- Outro (especifique qual)

Outros...

De que forma você avalia a sua habilidade de recepção escrita (leitura) em língua francesa?*

- f) Fraca
- g) Razoável
- h) Boa
- i) Muito boa
- j) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de recepção oral (compreensão auditiva) em língua francesa?*

- f) Fraca
- g) Razoável
- h) Boa
- i) Muito boa
- j) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de produção escrita em língua francesa?*

- f) Fraca
- g) Razoável
- h) Boa
- i) Muito boa
- j) Excelente

De que forma você avalia a sua habilidade de produção oral em língua francesa?*

- f) Fraca
- g) Razoável
- h) Boa
- i) Muito boa
- j) Excelente

Seção 5 de 5

Bloco 3: em relação ao seu uso das línguas

Estimule com que frequência você utiliza a língua inglesa no espaço de um dia.*

- Nunca
- Cerca de 20%

- Cerca de 40%
- Cerca de 60%
- Cerca de 80%
- Cerca de 100%

Em quais situações você utiliza a língua inglesa?*

- Em casa
- Com os amigos
- Em sala de aula
- No trabalho
- Na internet
- Outra.

Estimule com que frequência você utiliza a língua francesa no espaço de um dia.*

- Nunca
- Cerca de 20%
- Cerca de 40%
- Cerca de 60%
- Cerca de 80%
- Cerca de 100%

Em quais situações você utiliza a língua francesa?*

- Em casa
- Com os amigos
- Em sala de aula
- No trabalho
- Na internet
- Outra.

Com quais outras línguas você tem/teve contato e possui qualquer conhecimento?
Coloque a língua e o conhecimento (por exemplo: ALEMÃO – LEITURA – NÍVEL BÁSICO).

Apêndice B – Transcrição dos dados orais

Diego (D) e Fernando (F)

F: Est-ce que toi, tu abandonnerais ta vie de professeur pour habiter à la campagne?

D: Je sais pas. Je pense que non parce que, parce que évidemment j'aime la campagne, mais je sais pas, je pense que, dans ma vie comme elle est aujourd'hui, je pense que j'ai besoin de plein des technologies aussi, pas seulement des arbres de verre partout. Je trouve beau mais, mais je sais pas. Je pense que non.

F: Moi aussi.

D: Je pense que c'est une chose très, très française de faire. Je ne sais pas.

F: Oui. Je ne sais pas, je crois que c'est, c'est une responsabilité très forte d'avoir une localisation et...

D: Ah oui, oui.

F: Et avoir un ... ou des choses comme ça, je ne sais pas.

D: Je sais que quand on a cette demande toujours, qu'on doit avoir, d'avoir un travail, avoir un bon emploi ou pas, mais, mais je pense pour abandonner tout, tout abandonner, on sait.

F: Oui.

D: C'est un peu difficile. Mais aussi, je comprends parce que mes parents me disent toujours qu'ils préfèrent la campagne parce que la technologie c'est comme ça, bla, bla, bla mais... Je comprends, mais je pense que c'est un peu difficile. Je pense qu'on a un monde moderne. Je sais pas.

D: Mais aussitôt. Mais ici, on a une information, peut-être, que, que les français, ils l'aiment beaucoup ça, mais on sait que les français, ils aiment ça vraiment, mais... Je sais pas si ici au Brésil existe ça.

F: Oui, mais peut-être l'idée de ne pas avoir un patron. Ici au Brésil, c'est très populaire aussi.

D: Oui.

F: Les régions du Brésil probablement. Pour une différente manière de travailler et pas, partir à la campagne et avoir ... ou quelque chose comme ça. J'ai un frère qui... Il administre un hôtel à la plage et je sais qu'il est heureux. Et je ne sais, je ne connais pas les, les affaires, mais je sais qu'il fait ça et ... Je sais que ce n'est pas une chose très populaire, peut-être.

D: Ici au Brésil, je pense que pour les les plages, on sait bien parce que on a beaucoup de plages, mais j'ai pas sûre. Je pense que c'est une chose très ...Tu dois vraiment avoir beaucoup de responsabilités pour faire une chose comme ça.

F: Oui.

D: Évidemment, on doit penser aussi que la France, c'est une pays grand, entre guillemets, parce que c'est une grande leur économie, mais dans la taille, on peut dire que c'est petit en comparaison.

F: En comparaison au Brésil.

D: Mais, mais ici, on a aussi beaucoup de problèmes avec la économie des choses comme ça. Je sais pas, peut-être, je pense que c'est une, c'est une route pour s'enfuir cette cette, ces problèmes économiques, mais aussi c'est bon, c'est un problème parce que je sais pas qui sont les personnes qui vont voyager là-bas.

F: Ici, au 3e paragraphe, il dit que c'est, c'est pas un changement, juste un changement des métiers, mais aussi un changement de vie. Et ça serait pas ... habiter au gîte ou au l'hôtel, c'est peut-être, c'est trop d'arrêter en tout, ton travail, c'est peut-être difficile.

D: Et il dit que c'est... Que la plupart des personnes qui font ça, ils ont entre 30 et 50 ans. Donc je pense que peut-être que c'est c'est la chose qu'on dit que « Ah quand on est vieille, on se fatigue de toute celle là qu'on a dans la ville et après on va rester tranquille, sans bruit, sans rien. Donc c'est pour ça qu'on veut aller à la campagne.

F: Il parle de rejeter le rythme professionnel épuisant et je ne sais pas si tu as bossé dans ton travail, peut-être que cela, c'est une rythme très fort aussi. C'est difficile.

D: Je pense que pour nous. Mais tout le monde pense que la demande professionnelle est très, très, très forte parce que c'est une, c'est une chose... Ici on voit que peut-être que c'est une chose un peu... de l'Asie, parce que on a ce type des problèmes à l'Asie, vu que les personnes sont, sont ..., beaucoup de personnes, donc les personnes se sont, c'est pas expliqué ça mais un peu fermé, un peu fermé en eux-mêmes. Donc je pense que ça a commencé un peu à, à arriver ici. Je pense que évidemment il existait déjà, mais je pense que ça a commencé à monter un peu plus fort que l'habitude. Donc je trouve ça pour les personnes, ils veulent aller au gîte, aller à la campagne, rester à la campagne, je ne sais pas. Il s'est dit aussi qu'il y a beaucoup de, de personnes à la France, je pense que c'est de la France qu'il parle, évidemment, mais... Qui rêve de, de refaire la vie aux champs. Je pense que... Je pense que c'est un peu de... un peu non, je pense que c'est totalement du capitalisme. on peut dire.

F: Oui.

D: Les personnes allaient vraiment se fatiguer de la ville, de cette ambiance urbaine.

F: Oui, imagine si tout le monde qui a des problèmes en ville partent à la campagne, c'est drôle. Ici, elle donne d'autres manières de refaire la vie. Partir à l'étranger, par

exemple. Sur les, je crois qu'il y a une pour les Français, peut-être, il y a un sens de nationalité. Je veux m'enfuir, mais je veux rester en France. Oui, peut-être, c'est le meilleur.

D: Les Français, ils sont trop... On sait qu'ils sont trop... mon Dieu, ils sont trop patriotes. Ils aiment beaucoup son pays. Donc c'est... C'est un peu comme les États-Unis, mais je ... un peu, un peu différent. Sais pas quoi. Je pense que les Français, ils ont un type de patriotisme différent.

F: Les plus anciens, je crois.

D: Oui. Évidemment, je pense que c'est, c'est plus ancien, parce que... les États-Unis.

F: Je crois que c'est tout que j'avais pour discuter. Je ne sais pas si tu as d'autres choses pour...

D: Je pense que c'est un peu... simple à discuter. Il dit aussi de cette... Il dit qu'il y a des personnes qui sont entre 30 et 50 ans, mais il dit aussi, il avait des personnes, de jeunes adultes de 20 ou 25 ans qui prévoit d'offrir une maison d'hôtes peut-être. Je pense que c'est ... Que les jeunes commencent à partager aussi. Pas, pas très jeunes, mais ce sont des jeunes peut-être.

F: Peut-être ils sont des hipsters qui...

D: Les personnes qui veulent la nature. Donc c'est ça.

F: Pour moi aussi.

Michael (M) e Vanessa (V)

V: Qu'est-ce que t'as compris du, du texte ?

M: Je vais voir que ce texte, il parle de voir des réalisations sur la vie, il commence à parler une anecdote, 2 personnes, une est allée à faire, faire des, des métiers à, aux arts, du tourisme, des choses comme ça et elle se devient pauvre. L'autre personne, elle est allée à faire un métier au commerce. Et elle s'est devenue elle, elle se devient riche. Mais la personne qui, qui est, qui est devient riche, n'est pas heureux, heureuse.

V: Réalisée, peut être.

M: N'est pas réalisée. Elle a, elle a de l'argent mais elle a, elle a...

V: N'est pas du tout satisfait avec sa vie, ce projet.

M: Oui, mais cette personne qui n'a pas de l'argent, elle a une vie agréable et confortable et tranquille. Et c'est justement ça qui... cette cette partie là du du texte, la fin du parcours linéaire parle « gagner moi, vivre mieux ». Ce sont des personnes qui, spécialement jeunes personnes, qui abandonnent la vie dans les grandes villes, Paris par exemple, pour vivre à la campagne.

V: Oui, pour rester à la campagne, pour avoir une, un contact un peu plus direct avec la nature, quand même une vie tranquille.

M: Simple.

V: Simple.

M: J'ai m'identifié un peu avec ses textes parce que j'ai me souviens de quand j'ai, quand j'ai abandonné mes études d'ingénierie. C'est... un emploi qui...

V: Paie bien, paie mieux.

M: Donne de l'argent. Je n'étais pas, je ne, je n'étais pas heureuse, heureux, quand je, je étudiais l'ingénierie. J'ai donc changé ma vie. Le texte parle de changer de vie, le magazine « changé de vie » qui es revient... Il change des moments, à changer, des charger tout. J'ai changé tout dans ma vie. Aujourd'hui, j'étudie pour devenir professeur de langues, et on sait, ça ne paie très bien, c'est un peu...

V: C'est un peu compliqué de faire ça parce que je crois que dans notre rémunération, ce n'est pas proportionnelle à notre effort.

M: Mais, mais, mais c'est ça que j'aime de faire. Et le texte même, il parle ici, il parle des personnes qui s'arrêtent de rechercher pour la réalisation familiale, donc ma famille, ils ont voulu que je me devenu ingénieur, ingénieur, j'ai oublié les mots, ou même un militaire comme mon père, mais non, j'ai, j'ai pris mon, mon propre chemin, je vais, je vais être un professeur et c'est ça, c'est ça qu'il parle ici : la famille

heureuse, l'ascension et la propriété familiale. Aujourd'hui, il est davantage question de réalisation de soi, de soi-même, de la personne, de l'identi...identité personnelle, la personne qui se sent réalisée avec sa propre vie. Parce qu'oui, c'est bon de faire notre famille heureuse, mais qui vivre ... il a nous, nous vivons...

V: C'est un choix quand même parce que dans notre société, on a la question d'âge, de, d'avoir de l'argent, des statuts social quand même. Ils parlent ici de la fin de, des parcours linéaires, de changement de vie auquel maltraiter surtout sur, sur les individus. Donc il a quand même les citoyens, les personnes qui ont, ont entre 30 et 50 ans, qui ont une tendance de se sentir plutôt confortable sur les plans professionnels, sur des choses qu'elles ont déjà choisi.

M: Ici, il parle par exemple, ils servent pour une autre chose que je m'ai beaucoup identifié, la conversion identitaire, d'assumer une identité que c'est vraiment toi, et ici, il dit aussi le prix de sa liberté, quelquefois tu vas chercher ta liberté, mais il va avoir un coût. Tu peux...

V: Un prix, peut-être.

M: Tu peux perdre quelque chose, ta famille peut te regarder d'autre façon, et c'est ça, c'est exactement donc, qui se passe dans la vie maintenant.

V: Notre vie courante.

M: Oui, et ici, il parle aussi des jeunes, des jeunes adultes qui, ils font déjà des plans pour acheter des propriétés à la campagne pour vivre son futur.

V: Ou même pour construire son...

M: Ou même pour ouvrir des entreprises là-bas, pour abandonner la la grande vie comme moi, quand j'ai, quand j'ai déménagé de Pelotas à Capão do Leão, je cherchais ça justement la, la paix, la tranquillité, le silence. C'est, c'est exactement ça. Et on peut discuter, par exemple, ici, il parle de se consacrer aux ordres, vivre à sa façon. Et ici le texte parle de vie personnelle, mais on peut parler de vie personnelle, vie amoureuse.

V: Mais je crois que surtout, l'idée principale du texte est de traiter sur le, le, le, les façons, les possibles, les façons de de vivre mieux.

M: Et puis ça prend après bien la conversion identitaire.

V: C'est une conversion identitaire et un parcours aussi professionnel de la micro provocation professionnelle parce qu'on a une réflexion dans le domaine de soi, mais soi-même et de toutes les prospectés qu'on va rendre compte.

M: Oui.

V: Notre choix, de notre liberté, non seulement, seulement au domaine professionnel ou de financière, mais les motivations qui va concerner...

M: Oui, et à la fin de tout, c'est notre vie, non ?

V: C'est notre choix.

M: On doit faire ce qui...

ANEXOS

Anexo A – Questionário de histórico de aquisição da linguagem**Parte 1:**

Data: _____

Participante nº: _____

Nome: _____

Sexo: () F () M () Outro: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Local de residência atual: _____

Nível de escolaridade:

- () ensino fundamental completo () ensino fundamental incompleto {.....anos}
() ensino médio completo () ensino médio incompleto {..... anos}
() ensino superior () pós-graduação

Total de anos de educação formal (escola + universidade): _____

Profissão atual: _____

Parte 2

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

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

3. Você aprende/aprendeu outra língua estrangeira além de inglês e francês? Se sim, qual?

() Alemão

- () Espanhol
 () Italiano
 () Japonês
 () Russo
 () Nenhuma
 () Outra: _____

4. Se você possui conhecimento de outra língua, marque abaixo de que forma você comumente usa essa língua:

- () Leitura
 () Compreensão oral
 () Escrita
 () Fala
 () Outro: _____

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

	Casa	Creche	Escola/ universidade	Curso de línguas	Sozinho	Internet	Outros
Inglês							
Francês							
Outra língua estrangeira							

6. Caso tenha marcada 'outros' na pergunta anterior, explique:

7. Quanto ao inglês, informe a idade estimada (em anos)...

9. Quanto à outra língua estrangeira (se for o caso), informe a idade estimada (em anos)...

	desde o nasci- mento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	depois dos 21 anos
em que você começou a aprendê-la																							
em que você começou a utilizá-la ativamente																							
em que você se tornou fluente																							

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

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

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

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

12. Indique, em uma escala de 0 a 5 (0 = nada, 5 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem da outra língua estrangeira (se for o caso):

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

Parte 3

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

	Inglês	Francês	Outra língua estrangeira (se for o caso)
Fala com sua mãe			
Fala com seu pai			
Fala com irmãos e outros familiares			
Fala com o(a) parceiro(a)			
Fala com os(as) filhos(as)			
Fala com e/ou vizinhos			
Fala no trabalho/escola			
Lê			
Escreve			
Assiste a vídeos			
Ouve música			
Canta			
Sonha			
Faz conta de cabeça			
Xinga			

2. Quanto ao inglês, estime a periodicidade semanal (nunca, raramente, às vezes, diariamente, __ x por semana), com que você:

	Frequência
--	-------------------

Fala com sua mãe	
Fala com 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/escola	
Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	
Canta	
Sonha	
Faz conta de cabeça	
Xinga	

3. Quanto ao francês, estime a periodicidade semanal (nunca, raramente, às vezes, diariamente, __ x por semana), com que você:

	Frequência
Fala com sua mãe	
Fala com 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/escola	
Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	
Canta	
Sonha	
Faz conta de cabeça	
Xinga	

4. Quanto à outra língua estrangeira (se for o caso), estime a periodicidade semanal (nunca, raramente, às vezes, diariamente, ___ x por semana), com que você:

	Frequência
Fala com sua mãe	
Fala com 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/escola	
Lê	
Escreve	
Assiste a vídeos	
Ouve música	
Canta	
Sonha	
Faz conta de cabeça	
Xinga	

5. Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):

	% do tempo
Inglês	
Francês	

Outra língua estrangeira	
--------------------------	--

Parte 4

1. Quando você fala inglês, você acha que tem sotaque?

() Não

() Sim. De qual língua? _____

2. Quando você fala francês, você acha que tem sotaque?

() Não

() Sim. De qual língua? _____

3. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o português e o inglês?
Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que os sons das duas línguas (pronúncia) são semelhantes entre si.

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes						muito semelhantes

4. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o português e o francês?
Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que os sons das duas línguas (pronúncia) são semelhantes entre si.

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes						muito semelhantes

5. Na sua opinião, qual o grau de semelhança entre o inglês e o francês? Assinale em uma escala de 1 a 5 como você considera que as palavras das duas línguas são semelhantes entre si.

	1	2	3	4	5	
muito pouco semelhantes						muito semelhantes

6. O conhecimento de inglês influenciou a aprendizagem do francês? De que forma?
-

7. O conhecimento de francês influenciou a aprendizagem do inglês? De que forma?
-

Parte 5

1. Marque com um X em que língua você se sente mais confiante ao:

	Inglês	Francês	Outra língua estrangeira
Ler			
Escrever			
Compreender			
Falar			

2. Qual língua você prefere falar em sala de aula? Por quê?
-

3. Qual língua você prefere falar na Universidade (fora da sala de aula)? Por quê?
-

4. Você sente que recorre muito ao seu conhecimento em inglês durante as suas aulas de francês? De que forma?

5. Você se sente à vontade para se expressar em inglês durante as suas aulas de francês? Explique:

6. Como é a reação do seu professor/da sua professora de francês quando você se expressa em inglês?

7. Como é a reação dos seus colegas quando você se expressa em inglês durante as suas aulas de francês?

8. De que forma você sente que a reação dos seus colegas e professores influencia a frequência com que você se expressa em inglês durante as suas aulas de francês?

Anexo B – Texto *Changer de vie, le syndrome du tourisme à la ferme*

2 Compréhension des écrits

25 points

Lisez le texte puis répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Changer de vie, le syndrome du tourisme à la ferme

Leurs parents partaient élever des chèvres à la campagne. Les cadres d'aujourd'hui quittent leur entreprise pour ouvrir des maisons d'hôtes. Crise de l'âge adulte ou choix rationnel ?

Pour dissuader ses lycéens de faire les Beaux-arts, l'École du cirque ou un diplôme d'arts du spectacle, un proviseur avait coutume de leur raconter cette histoire : « J'avais deux copains. Ils adoraient tous les deux la montagne. Chaque fin de semaine, ils partaient ensemble en randonnée dans les Alpes. Le bac en poche, le premier d'entre eux choisit d'en faire son métier. Il devint guide de haute montagne. Aujourd'hui, il gagne difficilement le salaire minimum. Les randonneurs sont rares, et souvent médiocres. À mi-parcours, il doit souvent faire demi-tour. Les sommets, il ne les voit jamais. À 40 ans, il est usé. Mon second copain fit des études de commerce. Il est devenu directeur financier dans une grande entreprise. Chaque vendredi, il s'envole vers les plus beaux sommets d'Europe. Il s'offre les meilleurs guides, gravit les montagnes, s'épanouit... Lequel des deux assouvit le mieux sa passion ? ». Grâce à cette anecdote, le proviseur s'enorgueillissait de n'envoyer aucun bachelier vers des filières bouchées. Seulement voilà : depuis trois ans, le proviseur se fait plus discret. Car l'histoire a pris un tour inattendu. Le directeur financier, sans doute moins heureux qu'il l'affichait, a tout abandonné : son travail, son entreprise, sa vie parisienne et son appartement cossu. Il a ouvert un gîte de randonneurs en Haute-Savoie... Ses enfants l'ont traité de fou. Lui se déclare enfin « en phase » avec lui-même.

Ce cas n'est pas isolé. Il suffit de se promener dans une campagne française pour prendre la mesure du phénomène. Des panneaux « chambres d'hôtes » ont fleuri partout le long des routes. En vingt ans, leur nombre est passé de 4500 à plus de 30 000, selon la direction du Tourisme du ministère de l'Emploi, qui ne recense que les maisons d'hôtes labellisées par les principales organisations touristiques. Et chaque année, 2500 Français créent un gîte rural, une aventure pourtant risquée.

La fin des parcours linéaires

Plus qu'à un changement de métier, c'est à un changement de vie auquel aspirent ces individus. Citadins pour la plupart, ils ont entre 30 et 50 ans, avec une tendance au rajeunissement ; ils sont « installés » sur le plan professionnel, en couple ou seuls. Ils se disent prêts à quitter travail et confort, à s'éloigner de leurs amis, à « gagner moins pour vivre mieux ». Une fois leur projet abouti, ils parlent de liberté, d'harmonie, de renaissance. En kiosque depuis le 1er mars, le magazine *Changer tout* résume l'ambition de leur reconversion. « Nous avons l'intention d'appeler ce journal *Changer de vie*, révèle sa fondatrice. Mais au dernier moment, nous nous sommes rendus compte que ce titre était déjà déposé par un producteur de télévision. » L'anecdote est révélatrice. Le changement personnel, valorisé depuis une trentaine d'années, serait-il devenu une incantation collective ? Pour la sociologue, auteur de *Reconversions professionnelles volontaires*, ce mouvement est à la fois individuel et social. Certes, l'individu, actif et volontaire, est le seul initiateur de sa reconversion. Mais la société, en érigeant en diktat le changement et la « vocation de soi », en fait une expérience sociale. Ce phénomène, poursuit la sociologue, résulte à la fois de la crise de l'emploi, qui encourage chacun à être plus mobile, et d'un bouleversement des valeurs qui cimentent la société : « Jusqu'aux années 1970, le projet de vie des individus était surtout construit à partir des catégories de la famille

heureuse, de l'accession à la propriété familiale. Aujourd'hui, il est davantage question de réalisation de soi, de quête de l'identité personnelle. » Le mythe du retour aux sources, l'engouement écologique, le rejet des transports en commun et des rythmes professionnels épuisants peuvent aussi constituer de puissants ressorts.

L'effet « autocuiseur »

Si sept millions de citoyens rêvent de refaire leur vie aux champs, tous ne passent pourtant pas à l'acte. « Il y a toujours un événement déclencheur », constate la directrice de *Changer tout*. Elle-même a quitté Paris et son poste de directrice de la rédaction d'un magazine télé, il y a neuf ans, pour fonder sa propre agence dans le Gers. « Mon fils, allergique à la pollution, a fait une crise d'asthme terrible, se souvient-elle. En quinze jours, j'ai tout vendu, et je suis partie m'installer dans le Gers. »

Une sociologue, qui a réalisé une enquête qualitative, utilise la métaphore de l'autocuiseur pour caractériser ce « scénario de crise » qui conduit l'individu à une remise à plat de son expérience. Une crise survient à l'issue d'une période de quelques mois, pendant laquelle la pression – professionnelle, familiale ou existentielle – ne cesse de monter. Une dispute avec un patron peut faire « sauter le couvercle ». Des événements privés – séparation, naissance, deuil ou problème de santé – peuvent aussi jouer un rôle clé dans la reconversion. « L'importance du changement opéré provient de ce que cette crise traverse diverses sphères de la vie, les contamine mutuellement [...]. Ici, tout est mêlé et accéléré », souligne la sociologue.

Il n'est guère étonnant, dès lors, que la bifurcation professionnelle et le déménagement prennent des allures de « conversion identitaire ». Elle oblige à une réflexion sur soi-même et à un inventaire des possibles. Le sujet négocie avec lui-même le prix de sa liberté. Cette introspection est un préalable à la planification de son projet, alors vécu comme un choix positif.

Le coût de la liberté

Il reste un mystère : pourquoi l'ouverture d'une chambre d'hôtes reste le fantasme premier des Français qui souhaitent changer de vie ? Il existe après tout mille manières de refaire sa vie : partir à l'étranger, faire de l'humanitaire, passer un concours de la fonction publique, se lancer dans une carrière artistique... Dans *Changer de vie. Se reconvertir, mode d'emploi*, les deux auteures donnent des indices. À partir de récits de vie, elles dissèquent les motivations des candidats à la reconversion professionnelle. Elles établissent cinq catégories : se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin. Quelle activité, sinon l'hébergement touristique, permet de conjuguer toutes ces motivations ? Pour se lancer, il est préférable d'avoir quelques finances et un bon carnet d'adresses. Avec une rentabilité de 1500 à 3000 euros par chambre et par an, l'aventure tourne parfois court. D'où un tout nouveau phénomène. Forts des expériences, parfois malheureuses, de leurs aînés, certains jeunes anticipent. Dans les écoles de commerce, dans les couloirs de places financières, il arrive aujourd'hui de croiser de jeunes adultes de 20 ou 25 ans qui prévoient d'ouvrir une maison d'hôtes « dans une quinzaine d'années ». Une crise du milieu de vie en somme inscrite dans leur plan de carrière.

Héloïse Lhéréty, Sciences Humaines

Anexo C – Teste de compreensão

DOCUMENT RÉSERVÉ AU CANDIDAT - ÉPREUVES COLLECTIVES

Répondez aux questions.

- ❶ Dans ce texte, la journaliste traite... 1 point

- A ☐ d'une nouvelle forme de tourisme.
 B ☐ d'un nouveau secteur professionnel.
 C ☐ d'une nouvelle manière de se réaliser.

- ❷ Qu'est-ce que le proviseur d'un lycée cherchait à démontrer à ses élèves ? 2 points

.....

- ❸ D'après la journaliste, quelle raison a poussé le directeur financier à changer de vie ? 2 points
 Reformulez avec vos propres mots.

.....

- ❹ Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. 2 points

2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

	Vrai	Faux
La journaliste pense que le nombre des chambres d'hôtes donné par le ministère est exagéré.		
Justification :		
.....		

- ❺ Quel motif principal pousse les Français à créer des chambres d'hôtes ? 2 points

- A ☐ Le besoin de vivre autrement.
 B ☐ L'envie de mieux gagner leur vie.
 C ☐ Le plaisir de prendre des risques.

- ❻ D'après la fondatrice du magazine *Changer tout*, quels indices l'ont confortée dans son choix éditorial ? 2 points

.....

- ❼ Selon la journaliste, quel changement de perspective accompagne le mouvement de société traité dans cet article ? 3 points

.....

DOCUMENT RÉSERVÉ AU CANDIDAT - ÉPREUVES COLLECTIVES

8 Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte.

6 points

2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

	Vrai	Faux
a) Une situation de crise ne facilite pas la reconversion professionnelle. Justification :		
b) La majeure partie du temps, les Français se reconvertissent de façon hâtive et irréfléchie. Justification :		
c) La reconversion passe nécessairement par une quête de soi. Justification :		

9 Pourquoi l'ouverture de chambre d'hôtes est-elle une reconversion si populaire ?

3 points

.....
.....

10 Pour certains étudiants de commerce ou de finances, ouvrir une chambre d'hôtes peut...

2 points

- A ☐ être la réponse à leurs études.
B ☐ faire partie de leur projet de vie.
C ☐ être l'aboutissement de leur carrière.

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: TRANSLINGUAGEM E LEITURA: EFEITOS DA INSTRUÇÃO PARA PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA COMPREENSÃO LEITORA EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leonardo da Rosa Ribeiro – UFPEL

Eu, Leonardo da Rosa Ribeiro, responsável pela pesquisa TRANSLINGUAGEM E LEITURA: EFEITOS DA INSTRUÇÃO PARA PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA COMPREENSÃO LEITORA EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, estou fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo.

Esta pesquisa pretende entender de que forma o emprego de recursos do repertório linguístico de maneira parcial e completa contribui no processo de compreensão leitora em língua estrangeira. Para descobrir isso, pessoas com nível de proficiência A2 (ou acima) nas línguas inglesa e francesa, como é o seu caso, estão sendo convidadas a participar da pesquisa. Caso você dê sua autorização, você participará de tarefas cognitivas de leitura, escrita e interação verbal.

A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas ou desconforto ao responder as 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 estrangeira e como este pode ser potencializado quando há o envolvimento do repertório linguístico completo daquele que aprende. 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. 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 Leonardo Ribeiro, no telefone (53)98147-6881. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: leonardoribeiro3283@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, Avenida Duque de Caxias, 250 - CEP 96030001, Pelotas/RS, telefone: (53)33101800, 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 OBTVEU 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 do(a) pesquisador(a)

Assinatura do coordenador

Anexo D – Gabarito do teste de compreensão

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

2

Compréhension des écrits

25 points

- | | |
|--|----------|
| ❶ C. D'une nouvelle manière de se réaliser. | 1 point |
| ❷ Il vaut mieux réussir sa vie professionnelle pour assouvir ses passions plutôt que de faire de sa passion une carrière. | 2 points |
| ❸ Il voulait être enfin en accord avec lui-même. | 2 points |
| ❹ FAUX. « ne recense que les maisons d'hôtes labellisées par les principales organisations touristiques. » | 2 points |
| ❺ A. Le besoin de vivre autrement. | 2 points |
| ❻ Le premier titre choisi était déjà le titre d'une production télévisée.
Son magazine fait écho à un mouvement qui existe depuis une trentaine d'années. | 2 points |
| ❼ On passe d'un mouvement de reconversion individuelle à une injonction sociale. | 3 points |
| ❽ a) FAUX. « Ce « scénario de crise » qui conduit l'individu à une remise à plat de son expérience. » OU « La crise de l'emploi encourage chacun à être plus mobile. »
b) FAUX. « Tous ne passent pourtant pas à l'acte ». OU « Il y a toujours un événement déclencheur ».
c) VRAI. « Elle oblige à une réflexion sur soi-même ». OU « Cette introspection est un préalable à la planification de son projet ». | 6 points |
| ❾ Le fait d'ouvrir une chambre d'hôtes répond aux motivations de toutes les catégories de personnes qui souhaitent une reconversion professionnelle. | 3 points |
| ❿ Faire partie de leur projet de vie. | 2 points |