



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PEDRO SARAIVA DOS SANTOS JUNIOR

**PROCESSAMENTO LEXICAL EM UM GRUPO DE INDÍGENAS IMIGRANTES DE
ETNIA WARAO APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**

FORTALEZA

2023

PEDRO SARAIVA DOS SANTOS JUNIOR

PROCESSAMENTO LEXICAL EM UM GRUPO DE INDÍGENAS IMIGRANTES DE
ETNIA WARAO APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lídia Amélia de Barros Cardoso.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237p Santos Júnior, Pedro Saraiva dos.

Processamento lexical em um grupo de indígenas imigrantes de etnia Warao aprendizes de português como língua de acolhimento / Pedro Saraiva dos Santos Júnior. – 2024.
145 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso.

1. Léxico mental. 2. Processamento lexical. 3. Português como língua de acolhimento (PLAc). I. Título.

CDD 907.220711

PEDRO SARAIVA DOS SANTOS JUNIOR

PROCESSAMENTO LEXICAL EM UM GRUPO DE INDÍGENAS IMIGRANTES DE
ETNIA WARAO APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem.

Aprovada em: 15/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lídia Amélia de Barros Cardoso (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr.^a Regina Cláudia Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Selma Monteiro Plantin.
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Xangô.

Aos meus sobrinhos, Kael e Castiel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à FUNCAP por ter me prestigiado com a concessão de uma bolsa de estudos, proporcionando-me uma valiosa oportunidade profissional durante todo o meu processo acadêmico de mestrado. Este apoio não apenas impulsionou meu desenvolvimento acadêmico, como também fortaleceu meu compromisso com a pesquisa e o avanço do conhecimento.

Expresso minha mais sincera gratidão à minha orientadora, Lídia Amélia, pela sua notável paciência, orientação perspicaz e dedicação incansável ao longo deste percurso acadêmico desafiador. Sua orientação foi fundamental para o sucesso desta jornada e sou imensamente grato pela oportunidade de aprender com uma mentora tão dedicada e inspiradora.

Às pareceristas de minha qualificação Pamela Toassi e Rosemeire Plantin, pelas valiosas contribuições ao meu projeto. Igualmente ao professor Valdecy Pontes, orientador da graduação que sempre me incentivou e me inspirou na pesquisa.

Aos pareceristas da minha banca de defesa de mestrado, agradeço pelo cuidadoso exame do meu trabalho, pelas valiosas contribuições e pela avaliação criteriosa que enriqueceram significativamente a qualidade da minha pesquisa.

Um agradecimento especial se estende ao meu público de pesquisa, os Waraos, um grupo de indígenas imigrantes de que tive o privilégio de ser professor. A colaboração deles foi fundamental para a realização deste estudo e sou grato pela oportunidade de aprender com suas perspectivas únicas. A compreensão aprofundada proporcionada por essa parceria enriqueceu imensamente meu trabalho e contribuiu para uma pesquisa mais significativa.

Ao Eliardo Cavalcante, cujo apoio e compreensão foram uma fonte constante de incentivo, dando sugestões e palavras de apoio incondicional.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada acadêmica, meu mais sincero obrigado. Suas contribuições foram essenciais para meu crescimento e para o sucesso desta dissertação de mestrado.

“Quando te diriges ao pensar, leva junto teu coração. Quando te diriges ao amor, leva junto tua cabeça. Vazio é o amor sem pensar, ou o pensar sem amor.” (Jung, 2009, p. 253).

RESUMO

O estudo investigou como as diferenças individuais (como gênero e exposição ao ensino formal de língua estrangeira) e as características das palavras influenciaram a capacidade de processar palavras em PLAc (Português como Língua de Acolhimento) e L2 (Segunda Língua), tendo os participantes a língua warao como nativa e o espanhol como segunda língua. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar experimentalmente uma forma de memória verbal, o léxico mental, que é como a memória armazena e representa internamente o conhecimento sobre o léxico. Nesse sentido, nos detivemos a tentar entender como a linguagem se manifesta em relação à mente e tomamos o léxico como ponto de partida. Investigar como o vocabulário se organiza sistematicamente nos permitiu compreender melhor as entradas lexicais de acesso para escolher as palavras apropriadas entre milhares de palavras armazenadas na mente. O grupo examinado neste estudo foi composto por 16 voluntários imigrantes adultos da etnia warao, sendo uma parte deles (7 alunos) ativos no curso de português para estrangeiros da UFC. Diante das características do grupo, o reconhecimento de palavras se deu por via auditiva. Para dar conta de analisar o processamento com recursos simples, mas não menos profundos, o instrumento de análise foi um teste oral de associação livre de palavras, composto por 10 palavras em português, 10 em espanhol e 10 imagens, inspirado no modelo de Milton (2009). A seleção vocabular foi baseada na frequência das palavras nos materiais didáticos utilizados pelos alunos do curso de português como língua de acolhimento, evitando abordagens empíricas e intuitivas. Para análise consideramos diversos fatores, incluindo a natureza lexical dos estímulos, a categoria morfológica, a modalidade de estímulo e resposta, a frequência de ocorrência, interferência linguística, estratégias de compensação e adaptação ao novo ambiente linguístico. A pesquisa, de natureza básica e exploratória, teve caráter descritivo-analítico, adotando uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Em síntese, esta dissertação contribui para a compreensão do processamento lexical em imigrantes Warao, destacando a importância do teste de associação livre de palavras como uma ferramenta valiosa para investigações em psicolinguística, especialmente em contextos multilíngues de aprendizado de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: léxico mental; processamento lexical; português como língua de acolhimento (PLAc).

RESUMEN

El estudio investigó cómo las diferencias individuales (como género y exposición a la enseñanza formal de lengua extranjera) y las características de las palabras influenciaron la capacidad de procesar palabras en PLAc (Portugués como Lengua de Acogida) y L2 (Segunda Lengua), teniendo a los participantes con la lengua warao como lengua nativa y el español como segunda lengua. En este contexto, el objetivo de esta investigación fue analizar experimentalmente el léxico mental, que es cómo la memoria almacena y representa internamente el conocimiento sobre el léxico. En este sentido, nos detuvimos a tratar de entender cómo se manifiesta el lenguaje en relación con la mente y tomamos el léxico como punto de partida. Investigar cómo se organiza sistemáticamente el vocabulario nos permitió comprender mejor las entradas léxicas de acceso para elegir las palabras apropiadas entre miles de palabras almacenadas en la mente. El grupo examinado en este estudio fue compuesto por 16 voluntarios inmigrantes adultos de la etnia warao, siendo una parte de ellos (7 alumnos) activos en el curso de portugués para extranjeros de la UFC. Dadas las características del grupo, el reconocimiento de palabras se realizó de manera auditiva. Para abordar el análisis del procesamiento con recursos simples pero no menos profundos, el instrumento de análisis fue una prueba oral de asociación libre de palabras, compuesta por 10 palabras en portugués, 10 en español y 10 imágenes, inspirada en el modelo de Milton (2009). La selección de vocabulario se basó en la frecuencia de las palabras en los materiales didácticos utilizados por los alumnos del curso de portugués como lengua de acogida, evitando enfoques empíricos e intuitivos. Para el análisis, se consideraron diversos factores: la naturaleza léxica de los estímulos, la categoría morfológica, modalidad de estímulo y respuesta, frecuencia de aparición, interferencia lingüística, estrategias de compensación y adaptación al nuevo entorno lingüístico. La investigación, de naturaleza básica y exploratoria, tuvo un carácter descriptivo-analítico, adoptando un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). En resumen, esta disertación contribuye a la comprensión del procesamiento léxico, destacando la importancia de la asociación libre de palabras como una herramienta valiosa para investigaciones en psicolingüística, especialmente en contextos multilingües de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras claves: léxico mental; procesamiento lexical; portugués como lengua de acogida (PALP).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo BIA.....	31
Figura 2 – Modelo RHM.....	33
Figura 3 – Registro de aula na escola EEFM João Mattos.....	62
Figura 4 – Registro dos integrantes do curso na EEFM João Mattos	62
Gráfico 1– Interferência entre as línguas.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sujeitos do grupo 01 (Alunos do curso).....	68
Tabela 2 –	Sujeitos do grupo 02 (Não tiveram contato com ensino formal de português).....	68
Tabela 3 –	Substantivos de maior frequência no material didático “Português para Imigrantes- Nível A1 e A2”	81
Tabela 4 –	Síntese das palavras analisadas no no material didático “Português para Imigrantes- Nível A1 e A2.....	82
Tabela 5 –	Teste total TALP	84
Tabela 6 –	Interferência entre as línguas	87
Tabela 7 –	Palavras de maior interferência	91
Tabela 8 –	Palavras de menor acurácia.....	94
Tabela 9 –	Síntese de palavras de menor acurácia.....	95
Tabela 10 –	Palavras do teste de português com maior eficiência de processamento...	96
Tabela 11 –	Palavras do teste espanhol com menor eficiência de processamento.....	98
Tabela 12 –	Palavras do teste espanhol com maior eficiência de processamento	99
Tabela 13 –	Média dos testes quanto ao ensino formal de português	105
Tabela 14 –	Teste de espanhol do participante P15	106
Tabela 15 –	Teste de português do participante P15	109
Tabela 16 –	Teste de imagem do participante P15	110
Tabela 17 –	Acurácia na comparação dos gêneros	121
Tabela 18 –	Acurácia de comparação dos gêneros por grupo.....	123
Tabela 19 –	Respostas do teste estímulo de imagem.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1E	Palavra em espanhol
1P	Palavra em português
1I	Imagem 01
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BNCC	Base comum curricular
E	Espanhol
EBC	Ensino baseado em conteúdo
EEFM	Escola de ensino fundamental e médio
EEMTI	Escola de ensino médio de tempo integrado
F	Feminino
G	Gênero
I.E	Interferência do espanhol
I.P	Interferência do português
I.W	Interferência do warao
L2	Segunda Língua
M	Masculino
M.D	Média
NUEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros
PL2	Português como segunda língua
PLA	Português como língua adicional
PLAc	Português como língua de acolhimento
PLE	Português como língua estrangeira
P01	Participante 01
PE	Palavra em espanhol
PP	Palavra em português
TALP	Teste de associação livre de palavras
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	Psicolinguística.....	22
2.1.1	<i>Processamento de palavras.....</i>	<i>26</i>
2.1.2	<i>Processamento de segunda língua.....</i>	<i>29</i>
2.1.2.1	<i>Interferência.....</i>	<i>34</i>
2.2	Léxico Mental.....	36
2.3	Hipótese da Qualidade Lexical.....	38
2.4	Aquisição de Segunda Língua.....	38
2.4.1	<i>Teoria de Identidade.....</i>	<i>38</i>
2.4.2	<i>Teorias Pós-Estruturalistas da Linguagem.....</i>	<i>39</i>
2.4.3	<i>Teorias Pós-Estruturalistas da Subjetividade.....</i>	<i>40</i>
2.4.4	<i>Teorias Pós-Estruturalistas de Posicionamento.....</i>	<i>41</i>
2.4.5	<i>Teorias Socioculturais da Aprendizagem de Línguas.....</i>	<i>41</i>
2.5	Teoria da Aculturação.....	41
2.7	Português como língua de acolhimento.....	44
2.7.1	<i>Definição e distinção.....</i>	<i>45</i>
2.7.2	<i>Ensino de português como língua de acolhimento.....</i>	<i>46</i>
2.7.2.1	<i>Abordagens pedagógicas.....</i>	<i>47</i>
2.7.3	<i>Políticas linguísticas.....</i>	<i>58</i>
3	METODOLOGIA.....	60
3.1	Caracterização da pesquisa.....	64
3.2	Tipo de pesquisa.....	66
3.3	Instrumento de análise.....	67
3.4	Síntese do teste.....	68
3.5	Participantes.....	68
3.5.1	<i>As entrevistas.....</i>	<i>69</i>
3.5.2	<i>Participantes do grupo 01.....</i>	<i>71</i>
3.5.3	<i>Participantes do grupo 02.....</i>	<i>71</i>
3.5.4	<i>Um participante isolado.....</i>	<i>71</i>

3.5.5	<i>Características gerais do povo Warao</i>	71
3.5.6	<i>Características sociais</i>	72
3.5.7	<i>Origem do povo Warao</i>	73
3.5.8	<i>A chegada dos Warao no Brasil</i>	74
3.5.9	<i>Quanto às suas características linguísticas</i>	77
3.5.10	<i>Educação e o povo Warao</i>	79
3.6	Procedimentos de análise	81
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
4.1	Teste de Associação livre de palavras	85
4.1.1	<i>Interferências</i>	89
4.1.2	<i>Palavras de maior acurácia</i>	96
4.1.2.1	<i>Acesso lexical</i>	103
4.1.2.2	<i>Hipótese da qualidade lexical</i>	105
4.1.3	<i>Ensino formal de português como língua de acolhimento</i>	107
4.1.4	<i>Um participante não integrante dos grupos da amostra</i>	108
4.1.4.1	<i>Há respostas que se repetem?</i>	115
4.1.4.2	<i>Qual a relação entre as respostas e seu estímulo?</i>	116
4.1.4.3	<i>A ordem em que foi dita as respostas têm maior força de conexão ?</i>	117
4.1.4.4	<i>As respostas têm alguma semelhança fonética ou morfológica com a palavra estímulo?</i>	118
4.1.4.5	<i>Quanto ao léxico mental, o que podemos inferir?</i>	118
4.1.4.6	<i>O que podemos interpretar sobre a teoria da qualidade lexical?</i>	119
4.1.4.7	<i>O que podemos interpretar sobre a teoria de Schumann?</i>	121
4.1.5	<i>A variável gênero</i>	122
4.3	O Teste de imagens	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	140
	APÊNDICE B - TESTE 03 (IMAGENS)	141

1 INTRODUÇÃO

Em 2021, tive a oportunidade de atuar como bolsista voluntário no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE) da Casa de Cultura Portuguesa da Universidade Federal do Ceará (UFC), desempenhando o papel de professor de língua portuguesa para 20 indígenas venezuelanos Waraos. As aulas ocorriam na escola pública EEFM João Mattos, em Fortaleza. O público-alvo do curso compunha-se de imigrantes¹ venezuelanos denominados Waraos, os quais enfrentavam uma série de desafios como vulnerabilidade socioeconômica e adaptação a um novo país. Antes de sua chegada ao país, fatores como degradação ambiental, perda de território e falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação, associados aos impactos da urbanização e do contato com a sociedade não indígena, haviam afetado negativamente suas vidas tradicionais. O contato com esses alunos despertou minha reflexão sobre como a linguística poderia contribuir academicamente e socialmente, dando voz a uma população marginalizada. Todo esse contexto despertou a seguinte pergunta: É possível que esta dissertação, com foco em cognição e utilizando o léxico como ponto de partida, possa contribuir para futuros cursos de português como língua de acolhimento?

Nesse sentido, o grupo em questão também carrega características únicas, entre elas: dominam uma língua de natureza oral chamada warao, aprenderam espanhol também de forma oral e o têm como segunda língua e agora, depois que chegaram ao Brasil, tiveram a oportunidade de receber, pela primeira vez, instruções formais de ensino em língua estrangeira, com a metodologia de português como língua de acolhimento. Para tanto, surgiu o interesse de investigar de maneira experimental o processamento lexical do português como língua de acolhimento (PLAc) e do espanhol como Segunda Língua (L2), por meio de um teste de associação livre de palavras. Esta dissertação investigou como as diferenças individuais (gênero e exposição ao ensino formal de língua estrangeira) afetaram a capacidade de processar palavras em português e espanhol, verificando se essas diferenças modulam a relação entre habilidades linguísticas e controle cognitivo. É essencial notar que essas generalizações não se aplicam a todos os indivíduos e as diferenças observadas podem ser diversas. Além disso, o contexto cultural e as circunstâncias individuais desempenham um

¹ Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Observatório Internacional de Migração (OIM), a Organização das Nações Unidas (ONU) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) convergem numa definição de imigrante que implica necessariamente a deslocação de um país para o outro (Cabete, 2010).

papel significativo. A diversidade nas abordagens individuais à aprendizagem de línguas é ampla e influenciada por uma variedade de fatores. Estudos como os de Norton e Toohey (2011) revisam sobre identidade, aprendizado de línguas e mudança social, argumentando que as teorias contemporâneas pós-estruturalistas de linguagem, identidade e poder oferecem novas perspectivas sobre o aprendizado e ensino de línguas, sendo de considerável interesse em nosso campo. As autoras Norton e Toohey (2011) apontam que o entendimento da identidade e dos processos de aprendizagem de línguas deve ser enriquecido por pesquisas em contextos diversos e interdisciplinares, com ênfase na equidade e na agência nos ambientes de ensino e aprendizado de línguas, explorando a interação entre categorias de identidade, como raça, gênero e sexualidade, com o processo de aprendizagem de línguas. Além disso, elas apresentam métodos comuns de pesquisa qualitativa empregados em estudos sobre identidade e aprendizagem de línguas. Seu trabalho também abrange uma revisão da pesquisa sobre identidade e ensino de línguas em diversas regiões do mundo, prevendo que as identidades e investimentos dos aprendizes continuarão a gerar pesquisas inovadoras no futuro. Esta discussão será retomada ao analisarmos os resultados deste estudo, no final deste trabalho. Para compreendermos o processo, utilizaremos o léxico como ponto de partida.

O léxico tem sido considerado um elemento central do processo cognitivo da linguagem pela Psicolinguística. Nesta área de pesquisa, as questões principais estudadas são: formular estratégias de acesso lexical e especificar a estrutura global e interna do vocabulário. A linguagem, de acordo com Fiorin (2013), é a capacidade humana de se comunicar por meio de signos. Como ferramenta da cultura, a linguagem ocupa um lugar essencial nas relações humanas, pois responde a uma necessidade natural da espécie: a comunicação. O que está claramente evidenciado, segundo Scliar-Cabral (1997), na tendência compulsória (conceito de que os seres humanos seguem um processo de amadurecimento que é intrínseco à espécie), direcionando-se para a principal ferramenta de sobrevivência: a organização das experiências através da habilidade de criar, registrar, utilizar e trocar formas socialmente, permitindo o desenvolvimento cultural. Logo, a realização da linguagem passa por aprendizado e é influenciada, sobretudo, pelo domínio cultural, ou seja, pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos (Fiorin, 2013).

A linguagem, nesse sentido, pode manifestar-se por diversos meios, seja verbalmente expressa ou por meio de imagens, tanto no aprendizado formal quanto na aquisição. A disciplina encarregada de estudar os processos envolvidos na complexidade da língua é a linguística, conforme Fiorin (2013), que aborda cinco objetos teóricos: a língua, a

competência, a variação, a mudança e o uso. A diversidade na manifestação da linguagem implica em múltiplos processamentos, variando de acordo com a modalidade visual ou auditiva e o estímulo externo, resultando em diferentes etapas sensoriais de percepção. Do mesmo modo, há variações na produção da linguagem, possibilitando expressão verbal, gestual ou escrita. Para criar um modelo teórico que explique essa diversidade de produções, a linguística se conecta com várias áreas do conhecimento, como antropologia, educação, psicologia, filosofia, entre outras. A psicolinguística, como corrente fundamental neste trabalho, utiliza os conhecimentos da linguística sobre a linguagem e sua capacidade como atividade simbólica para teorizar sobre a dinâmica dessa atividade complexa que ocorre na mente unido a conceitos da psicologia.

A psicolinguística antes de ser consolidada como ciência já demonstrava seu objeto investigativo quando o homem passou a se preocupar com o pensamento e a relação que ele estabelece com a linguagem, sobretudo, na relação entre os indivíduos e o processo de desenvolvimento da linguagem, interesse que vem desde os tempos antigos, como com os egípcios. Nessa trajetória, seu objeto de investigação foi moldado na relação entre linguagem e mente. A linguística objetiva estudar a língua, a fala e a linguagem. A psicolinguística, no entanto, observa esses fenômenos incluindo o conceito de *mente*. Ou seja, busca na psicologia explicações singulares para compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, aproximando esses processos ao funcionamento da mente humana.

Scliar-Cabral (2008) comenta sobre os principais autores brasileiros na área da psicolinguística, ou seja, o estado da arte no país. A autora destaca Lemos (1937-1975) e sua contribuição pioneira com o doutorado na Universidade de Edimburgo, orientada por Lyons. Scliar-Cabral (1977) também se destaca na vanguarda da área, realizando sua pesquisa de doutorado na USP, orientada por Geraldina Witter e Albano, este último orientado por Heye na Universidade de Brown. Albano buscava as bases empíricas da teoria de Chomsky, seguindo a linha da aquisição da negação, enquanto Scliar-Cabral testava os modelos de Chomsky e Fillmore em níveis explanatórios. Por sua vez, Lemos, com forte influência da epistemologia genética, postulava na época a pré-existência de um conhecimento não linguístico. Segundo Scliar-Cabral (2008), ao voltarmos nosso olhar para os dias atuais, observamos diversas mudanças teóricas entre os pesquisadores que iniciaram os estudos de psicolinguística no Brasil.

Por mais que tenhamos grandes contribuições na área da psicolinguística brasileira, existem poucos estudos experimentais nessa disciplina. Muitos estudos são feitos

para compreender a função principal da linguagem: comunicar. Mas, no entendimento da linguística, apropriado pela psicolinguística, comunicar não pode ser entendido apenas como um processo de transmissão de informações, pois as pessoas se comunicam até mesmo quando não dizem nada. O silêncio, por exemplo, pode comunicar mais do que aparenta. Além disso, a psicolinguística também interpreta o ato de comunicar como não sendo unilateral e sim um jogo em que um parceiro da comunicação age sobre o outro. Coseriu (1921) aponta a problemática de que muitos autores só olham para suas próprias teorias, em uma tentativa de marcar território dentro da própria ciência linguística. Essa dificuldade foi apresentada pelo autor por conta da própria característica da linguagem que “se apresenta como um fenômeno tão multifacetado e que impregna em medida tão considerável as demais manifestações do homem” (Coseriu, 1921, p. 17). O autor argumenta que existe muita pouco consenso, parcialização e unilateralidade entre os cientistas. Em outras palavras, a linguagem não deve ser vista necessariamente com a finalidade única de expressar ideias. Busca-se, dessa maneira, explicar algumas questões como a relação entre as palavras e o mundo, ou seja, se elas refletem a realidade a seu redor (a arbitrariedade do signo). Esta busca de significação parece ser uma preocupação de todas as correntes, logo, elas concordam que a linguagem precede a realidade. O autor acrescenta:

[...] considerar a linguagem como falar pode levar a equiparação da função própria e, portanto, da finalidade da linguagem com a função ou os tipos de função dos atos de fala [...] tentar determinar qual é a finalidade expressiva que predomina nos atos de falar e procurar definir a linguagem mediante um "serve para" ou "serve fundamentalmente para isto ou aquilo", ao passo que, na realidade, nesses casos não se trata da finalidade da linguagem, mas apenas dos fins dos atos de fala (Coseriu, 1982, p. 18).

Dentre as várias formas nas quais a linguagem pode se manifestar, seja oralmente, escrita, através de sinais, gestos, prosódia, etc, nos deteremos a entender como a linguagem se manifesta em relação à mente e tomaremos o léxico como ponto de partida. Biderman (1996, p. 27) aponta que os linguistas “não têm dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico”. No entanto, defende a autora que “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado”. O Léxico ainda é “um lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana” (Biderman, 1996, p. 27). Mota e Toassi (2014, *apud* Gass e Selinker, 2008) postulam que o léxico pode ser considerado como componente mais importante para os aprendizes de uma nova língua. Este argumento se fundamenta em análises de erros de aprendizes de língua estrangeira, que mostram que os erros lexicais, mais

frequentes do que os erros gramaticais, podem interferir com a finalidade da comunicação (Mota; Toassi, 2014 *apud* Gass; Selinker, 2008).

Portanto, este trabalho pretende dar luz aos processos mentais envolvidos com léxico mental, tendo um caráter interdisciplinar, comungando com diferentes áreas de conhecimento. Para o desempenho da profissão de professor, por exemplo, é fundamental o entendimento dos processos de comunicação, os quais utilizam a linguagem, realizada nas modalidades oral, escrita, e gestual, pois esse conhecimento envolve os fatores que interferem nos processos de decodificação das mensagens. Assim, para o educador, é importante conhecer esses processos e observar como acontecem na prática, ou seja, no cotidiano de aprendizagem. Dessa maneira, em sua forma de atuar, pode-se considerar o meio/contexto de aprendizagem e as estruturas psicológicas que capacitam os alunos a entender palavras. Portanto, como afirma Cowles (2011),

[...] através do entendimento de como a linguagem funciona e de como somos capazes de usá-la, podemos compreender uma parte vital, porém complexa, das nossas vidas diárias, oferecer ideias de como auxiliar pessoas com distúrbios de linguagem, e talvez até mesmo lançar luz sobre como nós pensamos” (Cowles, 2011, p. 10, tradução nossa²).

O presente trabalho nasce no interesse de entender como nossa mente representa e organiza as palavras que conhecemos. Com isso, o objetivo desta pesquisa é analisar experimentalmente uma forma de memória verbal, o léxico mental, que é o como a memória armazena e representa internamente o conhecimento sobre o léxico. Esse vocabulário se organiza sistematicamente, pois permite um acesso fácil e rápido para escolher as palavras apropriadas entre milhares de palavras que estão armazenadas na mente, mas não em ordem alfabética da mesma forma que em um dicionário. Garcia (2020, p. 62) aponta que “o fato de, por um lado, conhecermos tantas palavras e de, por outro, sermos capazes de recuperá-las tão rapidamente no curso da fala, sugere a existência de um sistema de armazenamento extremamente sofisticado e necessariamente estruturado”. Para aprofundar esse processo, Solís-Macías (2011) aponta que uma maneira de investigar as propriedades do léxico consiste em realizar experimentos de reconhecimento de palavras. Uma das variáveis dependentes mais informativas registradas em tais experimentos é o tempo de reação necessária para decidir se um estímulo é ou não uma palavra válida na língua. A autora também afirma que

² by understanding how language works and how we are able to use it, we can understand a vital yet complex part of our daily lives, offer ideas for how to help people with language disorders, and perhaps even shed light on how we think. (Cowles, 2011, p. 10)

palavras mais frequentes no idioma são reconhecidas mais rapidamente. Diante das características dos grupos que serão examinados nesse trabalho, o reconhecimento de palavras se dará por via auditiva, pois este grupo apresenta dificuldades de leitura e escrita, e muitos não são alfabetizados, além disso, um experimento com complexidade tecnológica seria inviável, além disso, queremos compreender quais as consequências dos contextos de uso da linguagem para a forma como os recursos cognitivos e culturais modulam as habilidades linguísticas. Para dar conta de analisar o processamento com recursos simples, mas de forma não menos profunda, utilizamos um teste de associação livre de palavras. Trata-se de um modelo offline clássico, “Testes de associação de palavras também são reveladores da natureza das relações fonológicas, morfológicas e semânticas entre itens lexicais”, como aponta (Derwing; Almeida, 2005, p. 429).

Segundo Neves *et al* (2014), o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) é uma técnica de pesquisa de coleta de dados que envolve os processos cognitivos do sujeito, podendo “auxiliar nos processos que favorecem a revelação de desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e as representações sociais relacionadas a objetos e fenômenos”. Tal instrumento de pesquisa tem suas raízes na Teoria Associacionista da Memorização, de Aristóteles, mas “é com Carl Gustav Jung (1906) que o Teste de Associação Livre de Palavras passará a ser utilizado em práticas de pesquisas inclinadas para o campo da clínica, com o objetivo de identificar, por meio de diagnóstico, os complexos da mente humana, ou ainda, a estrutura da personalidade dos indivíduos” (Neves *et al.*, 2014, *apud* Nóbrega; Coutinho, 2003, p. 67).

A técnica se apresenta como sendo de tipo projetiva, a medida que atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores, podendo ser verbais ou não verbais, evidenciam aspectos da personalidade do indivíduo ou suas representações acerca do objeto indutor. Os passos para essa análise descritos por Nóbrega e Coutinho (2003) são estimular, observar, registrar e obter comunicação:

- a) estímulo: corresponde ao problema ou objeto de pesquisa. Em uma tarefa típica de associação de palavras, o testado recebe uma palavra de estímulo e é solicitado a produzir uma palavra em resposta, a primeira palavra que vem à mente. Para isso, não se faz necessário uma produção gramatical complexa, o que favorece a pesquisa com nosso público alvo, que está em processo de aquisição do português como língua de acolhimento;
- b) observação e registro: registro das observações na aplicação do teste no

qual são registrados tempo de resposta e os comportamentos do sujeito durante as respostas;

c) comunicação: o sujeito evidenciará sua personalidade, suas compreensões e/ou suas representações.

Nesse sentido, o TALP se apresenta como uma lupa nos processos investigativos, pois consegue captar e receber informações projetivas escondidas através de uma resposta associativa a uma imagem ou a uma palavra através da qual é possível revelar as opiniões, os pensamentos, as personalidades, auxiliando também nos processos que favorecem a revelação de desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e representações sociais relacionadas a objetos e fenômenos. Não obstante, este trabalho, apoiado na psicolinguística, tem validade social, pois contribui para melhorar a aprendizagem de imigrantes no ensino de português como língua de acolhimento, uma vez que esse público tem características únicas e uma diversidade cultural que raramente é notada por trabalhos acadêmicos. O aperfeiçoamento de técnicas de aprendizagem pode garantir, muitas vezes, o auxílio para busca de direitos básicos de pessoas com condições vulneráveis de sobrevivência. Além disso, esta pesquisa se destaca por apresentar caráter aplicado e prático com um grupo de estudantes de etnia Warao que imigraram para Fortaleza, Ceará.

O estudo envolve a avaliação do desempenho em teste de associação livre de palavras e utiliza três tipos distintos de estímulos. Estes incluem, respectivamente, dez palavras em português, dez palavras em espanhol e dez imagens. O objetivo principal era buscar evidências nos fatores de processamento lexical. Analisamos o que corrobora para a hipótese da qualidade lexical e exploramos as características das palavras que foram processadas de forma mais eficiente durante o teste. Além disso, a pesquisa visou descrever a organização do léxico mental e explora as contribuições teóricas que sustentam esse conceito. Este enfoque não apenas amplia nosso entendimento sobre a linguagem humana, mas também aprofunda a compreensão de suas relações com os aspectos cognitivos. Outro ponto de interesse no estudo é a comparação do desempenho no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) entre participantes do curso de português como língua de acolhimento proposto pela UFC frente aqueles que não participaram desse curso, e que não tiveram qualquer contato formal com o ensino da língua. Essa análise busca identificar possíveis impactos do ensino formal na realização do teste. Por fim, a pesquisa se propôs a investigar como poderiam contribuir para os testes como a interferência linguística, processos externos aos indivíduos na associação de palavras e estímulos de som em comparação com o reconhecimento de

imagens. A análise desses fatores visou oferecer insights sobre as condições que contribuem ou comprometem os resultados nesse contexto específico dos imigrantes bilíngues.

Portanto, esta dissertação enquadra-se na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, explorando os processos linguísticos e cognitivos envolvidos. Na próxima seção, serão apresentados elementos cruciais para a discussão dos resultados de nosso teste. Iniciaremos com uma introdução descritiva da psicolinguística, seguida por análises sobre o processamento de palavras, aquisição de linguagem, léxico mental, qualidade lexical e a influência de fatores culturais no aprendizado de línguas. Além disso, forneceremos uma abordagem detalhada de nosso público-alvo, revisitando sua história e características sociais. Adicionalmente, exploraremos o conceito de português como língua de acolhimento.

No Capítulo 2, discutiremos as questões teóricas essenciais ao nosso estudo, apresentando também as questões de pesquisa e as hipóteses propostas. O Capítulo 3 detalhará a metodologia empregada nesta dissertação, enquanto o Capítulo 4 se dedicará à análise dos resultados obtidos com a aplicação dos testes, examinando as teorias que tanto corroboraram quanto contestaram nossas premissas iniciais. Por último, o Capítulo 5 abordará as considerações finais, refletindo sobre os possíveis caminhos para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Psicolinguística

A subárea, e foco deste trabalho, que contribui para os postulados teóricos da aquisição da língua é a Psicolinguística. Trata-se de um ramo da ciência que se disponibiliza a estudar a ligação da psicologia e a linguística e como esses dois movimentos se entrelaçam na construção da linguagem humana. Esse termo só foi consagrado no simpósio da década de 50, cujos anais, posteriormente, foram editados por Osgood & Sebeok. Contudo, muito antes do simpósio ter dado notoriedade a esse termo, muitos psicólogos já utilizavam dessa nomenclatura para tratar alguns de seus pacientes, o que mais tarde iriam chamar de Psicolinguística Aplicada. A psicolinguística é dividida em três ramos, assim como Miller (1964) discrimina: 1. Para diagnóstico médico, na ajuda do tratamento de alguns distúrbios de linguagem; 2. No uso pedagógico, aplicado na educação, principalmente voltada para crianças na aquisição de língua e 3. Na área da computação, e da linguagem digital como um todo.

Um dos primeiros estudiosos a pensar na articulação da Psicologia e da Linguística foi Southard (1916, 1966), o qual vislumbrou a possibilidade de um tratamento mais eficaz na psicoterapia, com o uso da linguística como base dos conceitos teóricos da psicologia, principalmente voltado para uma melhor caracterização das psicopatologias. Ele defendia que as categorias gramaticais poderiam constituir-se em uma forma mais padronizada e adequada para a classificação de problemas comportamentais. Os olhares da educação se voltaram para a psicolinguística no século XX, mais precisamente na década de 50. Maia (2015, p. 20) salienta esse momento como a Revolução Cognitiva, na construção de um novo pensamento, no qual os processos cognitivos que são geradores de produtos, também são observáveis, diferindo de como era anteriormente feito.

Ao nascer, a psicolinguística teve os seus caminhos entrelaçados com a abordagem da psicologia behaviorista, muito estimada na época de sua eclosão, dada a crença de que os caminhos da educação estavam na repetição, e que pela relação estímulo-resposta era o caminho para chegar a uma explicação à estrutura da linguagem, e assim, era a forma como os falantes adquirem e utilizam a linguagem. Todavia, o percurso teve uma grande reviravolta em torno de 1960, com Noam Chomsky, que propõe uma abordagem racionalista e dedutiva para a ciência que investiga o funcionamento das linguagens. O modelo chomskyano propõe as seguintes características (Castro, 2007):

- a) as sentenças faladas (estruturas superficiais) seriam derivadas de estruturas profundas, por meio de regras transformacionais, as quais são organizadas em uma gramática (ou sintaxe);
- b) o componente sintático (Gramática Universal [GU]), capaz de gerar uma língua, deveria ser inato ao ser humano;
- c) é necessário distinguir competência (conhecimento que um falante nativo ideal tem de sua língua) de performance (atividade do falante em uma situação comunicativa concreta).

Com essas inserções teóricas, os fundamentos da psicolinguística ficam abalados e, gradativamente, ocorre uma diminuição da abordagem comportamentalista. Nos estudos iniciais, antes da crítica de Chomsky ao behaviorismo radical, o objetivo da psicolinguística era entender as questões que eram comuns à psicologia e à linguística, mantendo o foco, portanto, em duas abordagens: mentalista e comportamentalista. Entretanto, a corrente mentalista perde força após a Primeira Guerra mundial, só retomando com Chomsky, e após a Segunda Guerra surge um quadro diferente e mais consistente do ponto de vista

epistemológico para a disciplina. Destacam-se, então, dois teóricos: Shannon e Weaver (1975) defendendo uma unidade de comunicação.

As ideias propostas por Chomsky tiveram sua relevância, mas seu objetivo, que possibilita o entendimento de como a linguagem surge e se diferencia em línguas distintas a partir dos movimentos da mente humana, pode não ter uma evidência experimental concreta para os autores de algumas correntes da psicolinguística. Segundo Castro (2007), fatores como memória, percepção, interpretação e processo de cognição pelos diferentes sujeitos, para o entendimento da realidade psicológica das estruturas e operações sintáticas, são incluídos na teoria psicolinguística. O paradigma cognitivo é ampliado e torna a disciplina um campo mais diversificado, inclusive aproximando-a de outras ciências, como computação, antropologia, e filosofia da linguagem, por exemplo.

Em suma, a psicolinguística atual busca entender como o ser humano se comunica, se afastando um pouco de como era no início, no tempo que a criatividade e as nuances da fala humana eram deixadas de lado, e só se olhava para o resultado em si, como forma mecânica de repetição até o alcance da perfeição. Portanto, a partir da psicolinguística, a construção de uma compreensão da língua que seja muito mais do que uma repetição, e sim uma conjuntura de elementos, que vão desde os aprendidos, como os inatos e a construção lúdica do sujeito. A multiplicidade de pensamentos é diversa. Para Scliar-Cabral (1991), os interesses da psicolinguística são: relações entre pensamento e linguagem; aquisição da linguagem; neurofisiologia da linguagem; fatores inatos, maturacionais e experienciais; processamento dos sinais linguísticos; processamento textual; memória semântica; distúrbios de aquisição e processamento da linguagem.

Nesse sentido, a psicolinguística é um campo de estudo interdisciplinar nascido a partir das disciplinas de psicologia e linguística, o qual objetiva compreender os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir do entendimento desses processos em relação à mente. Embora existam diferentes vertentes que buscam compreender as relações entre conhecimento e uso da linguagem, as teorias psicolinguísticas buscam mapear os processos psicológicos que estão relacionados com aquisição e processamento linguístico. Para esse trabalho, será dado ênfase no processamento de palavras, relacionando a linguagem e a mente. Segundo Scliar- Cabral (2008, p. 4):

A psicolinguística, como o nome indica, é uma ciência híbrida que resultou da intersecção entre a linguística e a psicologia, acrescidas pela teoria da informação, no que elas têm em comum. As bases epistemológicas que possibilitaram o surgimento da psicolinguística no seminário de verão, da Universidade de Cornell,

realizado de 18/06 a 10/08 de 1961, eram semelhantes. A interdisciplinaridade passou a prevalecer cada vez mais no cenário científico atual, onde as neurociências dominam (Scliar- Cabral, 2008, p. 4).

A mobilidade da psicologia para a linguística caracterizava uma abordagem voltada para a psicologia da linguagem. Em contrapartida, o movimento contrário, da linguística para a psicologia, delineava a psicolinguística. Há autores que sugerem a origem da disciplina também está relacionada com Pronko (1946) e seu artigo “Language and Psycholinguistics: a review”, no qual define o termo psicolinguística como um campo interdisciplinar, para o qual colaboram a psicologia e a linguística. No artigo mencionado, é citado o termo psicolinguística pela primeira vez e é apresentado um paralelo entre as duas ciências: psicologia e linguística. Para o autor, existe uma nova disciplina dupla que possibilita uma relação entre o comportamento humano e a linguagem/fala das pessoas. Para Pronko (1946), esse novo olhar permite uma análise diferenciada do desenvolvimento humano.

Saussure insere a palavra “mente” como um local de armazenamento de regras linguísticas de determinado grupo social. Linguagem como capacidade do falante (língua/ linguagem) e o aspecto individual de cada falante (fala). Chomsky rompe com o estruturalismo linguístico e retoma Descartes, com a defesa do inatismo, em outras palavras, a língua como competência e desempenho, nesse sentido pensamento e mente são fundamentais. Conforme Pizzolato (2014) sobre a história da psicolinguística como disciplina individual, é na década de 50, que a psicologia e a linguística se juntam, assim

Enquanto a Linguística faz a descrição e a sistematização dos processos e unidades que organizam as línguas naturais, considerando a relação entre sociedade e a interação dos indivíduos que por elas se representam, a Psicologia concentra-se nos estudos sobre linguagem, na análise e na interpretação do funcionamento verbal do sujeito, como condutas e comportamentos linguísticos (Pizzolato, 2014, p. 1).

A partir da contribuição de Pronko, do estruturalismo, com Ferdinand de Saussure (Curso de Linguística Geral, 1916), e do comportamentalismo (behaviorismo), a disciplina se define como tal. Foram essas teorias, e esses teóricos, principalmente, os responsáveis por possibilitar o surgimento da psicolinguística. Nesse sentido, os estudiosos da linguagem humana são fundamentais para a consolidação do campo da psicolinguística. Entre eles: Ferdinand Saussure, Noam Chomsky, Roman Jakobson e Charles Sanders Peirce e a psicologia movimentada pelo positivismo reforçou o campo da psicolinguística.

As próximas sessões aprofundam os embasamentos teóricos que norteiam a análise do teste proposto, bem como características mais descritivas do público examinado.

2.1.1 Processamento de palavras

No campo da Psicolinguística, a pesquisa com indivíduos bilíngues ou multilíngues é um fenômeno relativamente novo no Brasil. Em contrapartida, países como os Estados Unidos, o Canadá e as nações europeias já possuem uma longa tradição em estudar como pessoas fluentes em mais de um idioma acessam e utilizam suas línguas em diferentes contextos (Finger, 2016).

A análise do processamento lexical pode abranger uma variedade de aspectos cognitivos, linguísticos e psicolinguísticos relacionados ao reconhecimento e compreensão de palavras. Sendo assim, neste trabalho, pretendemos investigar como a aprendizagem Lexical, explorando como os indígenas Warao, que têm o espanhol como L2, processam palavras nessa língua. Isso pode envolver o estudo de estratégias de aprendizado lexical, aquisição de vocabulário e adaptação ao processamento lexical em uma L2. Também é possível conferir se existem fenômenos de transferência lexical entre a língua materna³ dos indígenas Warao e o português como língua de acolhimento. Isso pode influenciar a forma como as palavras são processadas, com possíveis semelhanças ou diferenças em relação às línguas de origem. Porém, como temos poucos registros da língua materna de nossos participantes, focaremos no espanhol. Ainda é possível considerar como a cultura linguística dos Warao pode influenciar a semântica e o processamento lexical, por exemplo, como certas palavras podem ter conotações culturais específicas que influenciam o processamento cognitivo.

O processamento de palavras refere-se a procedimentos cognitivos automáticos, isto é, se trata de uma área de psicolinguística que se preocupa em investigar e entender como esses processos funcionam e se configuram na mente. A língua é processada em diferentes configurações, uma vez que se manifesta de diferentes formas, seja através de frases, uma segunda, terceira ou primeira língua, produção de linguagem, distúrbios de linguagem, na aquisição e na aprendizagem. Para esse trabalho, no entanto, com características próprias da psicolinguística, fizemos um recorte mínimo para entendimento do fenômeno de compreensão

³ Para Xavier e Mateus (1990, p. 230), a língua materna é definida como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”, já a língua estrangeira é definida como a “língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”.

e produção da linguagem tomando como objeto de estudo a palavra, pretendendo entender os mecanismos em volta do reconhecimento lexical. Nesse sentido, o processamento de palavras se refere aos mecanismos de armazenamento, percepção e produção de palavras. Esses estudos buscam investigar o léxico mental⁴ e as técnicas que permitem o reconhecimento de uma palavra.

Garcia (2015 *apud* Sciullo, Di; Williams, 1987) se refere ao processamento de palavras, tomando a definição de listema. Segundo a autora, o listema é uma unidade linguística correspondente a uma entrada lexical, em outras palavras “é a menor unidade relevante para a computação linguística que se encontra estocada na mente dos falantes” (Garcia, 2015 p. 60). Os listemas estão sujeitos ao funcionamento da língua e internalizados pelo indivíduo ao longo de sua experiência comunicativa. A computação gramatical⁵, nesse sentido, define os mecanismos para que esses processamentos ocorram e revelam as relações entre o acesso ao léxico e as interfaces semântica e sintática. Conforme afirma Di Felippo e Silva (2006), “De acordo com vários autores (Bock, 1982; Bierwisch e Schreuder, 1992; Handke, 1995; Levelt, 1992; 1993; Lowie, 1998), o léxico mental ocupa lugar de centralidade no processamento cognitivo da linguagem, o qual envolve três tipos de processos”. Esses processos são: conceitualização (conceitos são especificados); formulação (elementos são selecionados e representações sintáticas e fonéticas são construídas); articulação (a fala é produzida). Di Felippo e Silva (2006) baseia esses conceitos de produção e interpretação da linguagem Handke (1995) e Lowie (1998). Com isso, os autores descrevem três tipos de processos, sendo eles: conceitualização (conceitos são circunstanciados); formulação (elementos são selecionados e representações sintáticas e fonéticas são elaboradas); articulação (a fala é produzida). Conforme aponta Di Felippo e Silva (2006):

No processo de produção de enunciados, por exemplo, a nomeação de um objeto perceptível envolve: (i) a identificação do objeto (conceitualização); (ii) a seleção de uma representação sintático-semântica do objeto, assim como a codificação dessa representação em termos fonológicos (formulação); (iii) a transformação da representação fonológica em realização fonética, que constitui o nome do objeto (articulação) (Di Felippo; Silva, 2006).

⁴ [...] “base de dados ou memória que mantém a longo prazo informação semântica, fonológica e formal de seus elementos” (Corrêa, 2015, p. 32).

⁵ [...] “pode ser entidade como processo por meio do qual unidades do léxico de uma dada língua são combinadas por meio de operações que têm como resultado expressões linguísticas, passíveis de serem articuladas/escritas e cuja estrutura hierárquica pode ser recuperada e interpretada semanticamente a partir do modo como tais elementos se apresentam em sequência” (Corrêa, 2015, p. 32-33).

O processo de conceitualização articula o conhecimento às informações extralinguísticas. Aqui são estabelecidos os estímulos, como no caso do teste de associação livre de palavras, que é dado ao testado uma palavra estímulo. A via de entrada para essas informações pode ser um aspecto emocional, ou visual, no entanto, dadas as características do grupo examinado, será utilizado um estímulo auditivo. Assim, o senso comum e as crenças constituem os princípios de organização conceitual e provocam uma estrutura que se configura como a mensagem que será verbalizada e organizada gramaticalmente. No processo de formulação, o léxico mental e o conhecimento lexical são acionados para transformar essa estrutura conceitual na fala. Isso significa que os estímulos que o falante recebe se transformam em itens lexicais. Esses itens são regidos pelas regras e princípios da língua em questão. E abrem margem para várias questões analisadas no campo do processamento de palavras, como aponta:

[...] é mais eficiente: reduzir a base e ampliar as regras composicionais ou ampliar a base e reduzir as regras? É melhor guardar na memória somente o que não pode ser derivado por regras e depender de disponibilidade de espaço e de procedimentos eficientes de acesso? (Garcia, 2015, p. 61).

Nesse sentido, a psicolinguística estuda o processamento da linguagem apresentando representações teóricas que caracterizam os processos mentais. Existem diferentes abordagens para essas análises e variados modelos de pesquisa do léxico mental. Nesta análise, fica claro que o desempenho da linguagem, tanto na produção quanto na compreensão da linguagem, depende do desenvolvimento do conhecimento da linguagem e das habilidades de processamento do falante. Para tanto, recorre-se às estratégias cognitivas. Já o processamento da percepção e produção de sons lida com o reconhecimento e a distinção que o falante faz de uma palavra em detrimento de outras. Como aponta Finger (2015, p. 161),

[...] reconhecer palavras envolve a capacidade de distinguir uma palavra de todas as outras que são próximas na língua, ou seja, o reconhecimento de uma palavra acarreta a ativação de múltiplos candidatos que competem por reconhecimento, sendo que o fato de que esses sons são produzidos por falantes diferentes torna o sinal acústico muito variável (Finger, 2015, p. 161).

O que motivaria então a escolha de uma palavra em detrimento de outra? Isso acontece da mesma forma em uma língua estrangeira? Na sessão seguinte, aprofundaremos

sobre o processamento de L2. Pois, o público examinado é bilíngue, tendo o Warao como L1 e o espanhol como L2, além de estarem em processo de aquisição do português.

2.1.2 Processamento de segunda língua

O ser humano é biopsicologicamente programado para a aquisição da linguagem. Segundo Scliar Cabral (2002), “tem sido do maior interesse por parte dos neuropsicólogos explicar se as relações entre o sistema cognitivo e o linguístico são interdependentes ou autônomas em todos ou em alguns níveis do processamento e da aquisição/aprendizagem da linguagem”. Por vezes, na história da Psicolinguística esse tipo de análise tinha como referência apenas a linguagem produzida pelos falantes nativos de uma língua, sobretudo com monolíngues, conforme Finger (2015, p. 158), embora as pesquisas sobre bilinguismo venham aumentando em número recentemente. Nesse sentido, a autora propõe três níveis de análise do processamento: o reconhecimento e a produção de palavras; o processamento da percepção e da produção de sons e o processamento de frases.

Scliar Cabral (*apud* Lecours, 1983, p. 176) assinala: "o processo de maturação cerebral se expressa por numerosas mudanças anatômicas, biológicas e químicas". Em um primeiro momento, o infante treinará seus músculos laringais, faringais, velares, linguais e bucais a através de balbucio, o que difere da ecolalia, que define este último como consistindo "de respostas fonatórias imitativas específicas a estímulos acústicos específicos" que "requerem um aparato sensorio-motor relativamente complexo" (Scliar-Cabral, 2002, *apud* Lecours, 1983, p. 182).

Em um estudo recente sobre bilinguismo e cognição organizado por Beatty-Martínez *et al* (2020), os autores afirmam que bilíngues proficientes usam duas línguas ativamente, mas os contextos em que o fazem podem influenciar diretamente o processamento da linguagem. O estudo questionou quais as consequências dos contextos de uso da linguagem para a forma como os recursos cognitivos modulam as habilidades linguísticas. Três grupos de falantes compostos por bilíngues de espanhol-ínglês altamente proficientes que diferiam em relação aos contextos em que usavam as duas línguas em suas vidas cotidianas foram comparados. Eles realizaram duas tarefas: de produção lexical e o AX-CPT (uma medida não linguística de controle cognitivo). Os resultados mostraram que o acesso lexical em cada idioma, e como ele se relaciona com a capacidade de controle cognitivo, dependia se os bilíngues usavam seus idiomas separadamente, de forma intercambiável, ou se

estavam imersos em seu segundo idioma. Esses achados sugerem que mesmo bilíngues altamente proficientes que falam as mesmas línguas não são necessariamente iguais na maneira como empregam recursos cognitivos (Beatty-Martínez *et al*, 2020).

Uma questão importante de atenção no campo da pesquisa do bilinguismo centra-se em saber se a experiência bilíngue confere mudanças ao longo da vida no funcionamento cognitivo. Semelhante ao que ocorre no processamento de palavras, o processamento da percepção e da produção de sons lida com o reconhecimento e a distinção que o falante faz de uma palavra em detrimento de outras. Como aponta Finger (2015 p. 161),

[...] reconhecer palavras envolve a capacidade de distinguir uma palavra de todas as outras que são próximas na língua, ou seja, o reconhecimento de uma palavra acarreta a ativação de múltiplos candidatos que competem por reconhecimento, sendo que o fato de que esses sons são produzidos por falantes diferentes torna o sinal acústico muito variável (Finger, 2015, p. 161).

O processamento de palavras difere do processamento de som devido à construção da produção de sentido. Este último considera que a variação sonora interfere na relação significante-significado. Nesse contexto, o léxico mental desempenha um papel crucial no processo de aprendizado e processamento de uma L2 (Segunda Língua). Este conceito refere-se ao conjunto de palavras e suas representações mentais na mente de um falante. Ao abordar a relação entre o léxico mental e o processamento de Segunda Língua, é possível observar várias interações significativas. No contexto da aquisição de vocabulário em L2, os aprendizes constroem e ampliam seus léxicos mentais ao assimilar novas palavras e associá-las a conceitos, experiências e expressões equivalentes na língua-alvo. Esse processo envolve a criação de conexões semânticas e culturais, enriquecendo a compreensão das palavras na L2.

Durante o processamento lexical em L2, a rápida identificação e compreensão das palavras são essenciais. Isso implica o acesso eficiente ao léxico mental para recuperar significados, formas gramaticais e conexões semânticas. A organização cognitiva do léxico em L2 pode diferir da língua materna, influenciada por fatores individuais, experiências de aprendizado e a interação entre as línguas. A transferência e interferência lexical destacam a influência da língua materna no léxico mental da segunda língua. A transferência ocorre quando elementos da língua materna são aplicados à L2, facilitando ou apresentando desafios, dependendo da similaridade entre as línguas. A interferência, por sua vez, destaca como a língua materna pode impactar a produção e compreensão de palavras em L2.

Estratégias específicas de aprendizado lexical são desenvolvidas pelos aprendizes de L2 para expandir e consolidar seus léxicos mentais. Isso pode incluir o uso de cartões de vocabulário⁶, prática contextualizada, leitura extensiva e interação com falantes nativos. Compreender como o léxico mental é organizado cognitivamente no aprendizado de segunda língua é essencial para uma comunicação eficaz, enquanto a compreensão das nuances culturais e semânticas das palavras contribui para uma proficiência mais rica e contextualizada em L2. Outro conceito importante nesse contexto de multilinguismos é o code-switching, que se refere à prática de alternar entre duas ou mais línguas ou variedades linguísticas dentro de uma mesma conversa, frase, ou até mesmo dentro de uma única unidade de fala. Essa prática é comum em contextos multilíngues, onde os falantes têm proficiência em mais de uma língua. Trata-se de um fenômeno natural em ambientes multilíngues e reflete a habilidade dos falantes de navegar com flexibilidade entre as línguas que dominam. Esse fenômeno é estudado em várias disciplinas, como linguística, psicolinguística e sociolinguística, pois oferece insights sobre o funcionamento do cérebro bilíngue, a estrutura social das comunidades multilíngues e as atitudes em relação a diferentes línguas e culturas. Trata-se de “Um dos fenômenos mais fascinantes a respeito da fala bilíngue” (Finger, 2016, p. 55).

Os modelos linguísticos desempenham um papel crucial na explicação de como os indivíduos processam e compreendem múltiplas línguas, especialmente no caso de bilíngues. Dois modelos notáveis nesse contexto, segundo Grainger, Midgley e Holcomb (2010) são o Modelo da Hierarquia Revisada (RHM, do inglês Revised Hierarchical Model) e o Modelo de Ativação Interativa Bilíngue (BIA, do inglês Bilingual Interactive Activation model). Esses modelos oferecem perspectivas diferentes sobre o processamento de línguas adicionais, cada um com suas próprias características distintas e suposições sobre como o bilinguismo funciona a nível cognitivo.

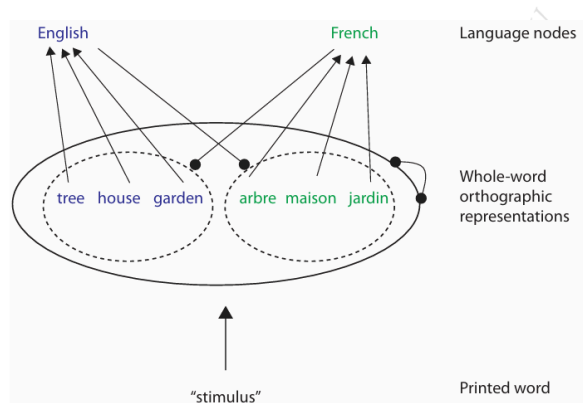
a) Modelo da Hierarquia Revisada (RHM)

O RHM, desenvolvido por Kroll e Stewart (1994), é focado especificamente no processamento de vocabulário e na tradução de palavras em bilíngues. Ele propõe que existem

⁶ Cartões de vocabulário, frequentemente referidos como flashcards, são uma ferramenta de estudo popular usada por aprendizes de uma segunda língua (L2) para expandir e reforçar o vocabulário. Eles são pequenos cartões que, em sua forma mais básica, apresentam uma palavra ou frase em L2 de um lado, e a tradução ou definição dessa palavra ou frase na língua materna do aprendiz (ou em outra língua de referência) no verso. Esta técnica de estudo é baseada no princípio da repetição espaçada e do teste ativo, que são métodos eficazes de memorização e consolidação do conhecimento (Nakata, 2019).

conexões assimétricas entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2) e entre o léxico (a representação das palavras) e o conceito (o significado das palavras). Segundo este modelo, as conexões entre L2 e o sistema conceitual são inicialmente fracas e se fortalecem com o tempo e a prática, enquanto as conexões entre L1 e o sistema conceitual são fortes desde o início. Isso sugere que, para falantes iniciantes em L2, é mais fácil traduzir palavras de L2 para L1 do que o contrário, devido à dependência inicial de L1 para acessar conceitos. O RHM enfatiza a natureza hierárquica e assimétrica do bilinguismo, onde a L1 tem uma influência dominante sobre a L2 nos estágios iniciais de aprendizado.

Figura 01- Modelo BIA



Fonte: GRAINGER, J.; MIDGLEY, K.; HOLCOMB, P. **Re-thinking the bilingual interactive-activation model from a developmental perspective (BIA-d)**, 2010.

Grainger, Midgley e Holcomb, 2010 traz, como aponta a figura 01, um exemplo de línguas que utilizam o mesmo sistema de escrita como o inglês e o francês, um estímulo visual na forma de uma palavra pode desencadear a ativação de representações completas de palavras em ambas as línguas, de acordo com seu grau de similaridade ortográfica com o estímulo apresentado. Essas representações ativadas competem entre si no processo de reconhecimento da palavra, sendo que a chance de uma palavra específica ser realmente o estímulo apresentado é ajustada pela probabilidade de o estímulo constituir uma palavra válida em uma das línguas (medida pela ativação de marcadores linguísticos específicos).

b) Modelo de Ativação Interativa Bilingue (BIA)

O modelo BIA, e sua versão posterior BIA+, foi desenvolvido para explicar o processamento de palavras em um contexto visual bilíngue. Este modelo sugere que o processamento de palavras em L1 e L2 ocorre em um sistema integrado, onde as representações de ambas as línguas são ativadas simultaneamente e competem entre si. A ativação não é seletiva à língua, o que significa que ao reconhecer uma palavra em uma língua, palavras semelhantes na outra língua também são ativadas. O BIA se concentra nos mecanismos de controle inibitório que ajudam a limitar a interferência entre as línguas e facilitam a seleção da língua alvo. Esse modelo é particularmente útil para explicar fenômenos como o code-switching e a interferência linguística em contextos bilíngues (Grainger, Midgley e Holcomb, 2010).

Ao abordar as principais diferenças e características entre o Modelo da Hierarquia Revisada (RHM) e o Modelo de Ativação Interativa Bilíngue (BIA), notamos distinções claras em seus focos, naturezas das conexões e mecanismos de controle. Por um lado, o RHM dedica-se primariamente ao processamento e à tradução de vocabulário, realçando a importância da ligação entre palavras e conceitos. Isso contrasta com o enfoque do BIA, que se concentra no processamento de palavras dentro de um contexto visual, levando em consideração a ativação simultânea de línguas e a competição que surge entre elas.

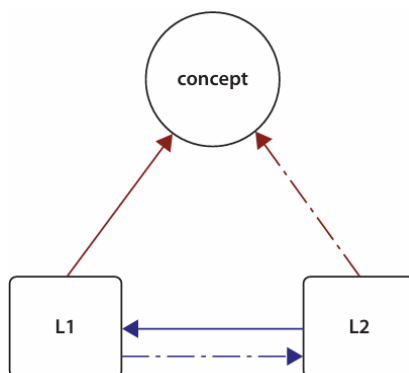
Quanto à natureza das conexões entre línguas e conceitos, o RHM defende a existência de conexões assimétricas e hierárquicas entre a primeira língua (L1), a segunda língua (L2) e os conceitos, sugerindo um caminho mais direto de L1 para os conceitos do que de L2 para os mesmos. Em contraste, o BIA apresenta a ideia de um sistema integrado, onde o processamento de línguas ocorre de maneira não seletiva, implicando numa ativação conjunta das línguas envolvidas, sem uma distinção prévia entre L1 e L2 durante a fase inicial do processamento de palavras.

Além disso, os mecanismos de controle assumem papéis distintos nesses modelos. O BIA enfatiza a importância de mecanismos de controle inibitório para minimizar a interferência entre as línguas, permitindo ao falante bilíngue gerenciar eficazmente a ativação simultânea e, por vezes, conflitante das duas línguas. Essa ênfase nos mecanismos de controle inibitório é menos prevalente no RHM, que não coloca tanta atenção sobre como a interferência entre línguas é gerenciada durante o processamento linguístico.

Portanto, enquanto o RHM ilumina a forma como os bilíngues traduzem e processam o vocabulário, enfatizando a assimetria na conexão entre as línguas e os conceitos, o BIA oferece uma perspectiva sobre o processamento bilíngue que envolve uma ativação

integrada e simultânea das línguas, destacando os desafios de gerenciar essa ativação através de mecanismos de controle inibitório. Ambos os modelos contribuem significativamente para nossa compreensão do bilinguismo, cada um abordando aspectos distintos do complexo processo de manejar múltiplas línguas (Grainger, Midgley e Holcomb, 2010).

Figura 02: Modelo RHM



Fonte: GRAINGER, J.; MIDGLEY, K; HOLCOMB, P. **Re-thinking the bilingual interactive-activation model from a developmental perspective (BIA-d)**, 2010.

Na figura 02 proposta pelos autores, mostra as representações de forma das palavras em L1 e L2 estão interconectadas com as representações de conceitos. Linhas contínuas representam conexões mais fortes do que linhas pontilhadas. Ambos os modelos (BIA e RHM) oferecem insights valiosos sobre o funcionamento cognitivo de bilíngues, cada um com seu próprio conjunto de suposições e focos de interesse.

2.1.2.1 Interferência

Quando se discute a aquisição de uma língua estrangeira, em contraste com o estudo de uma língua estrangeira, refere-se ao processo pelo qual um indivíduo é imerso em um ambiente linguístico que lhe fornece as ferramentas necessárias para comunicar-se na língua alvo. Assim, o estudo de uma língua estrangeira se relaciona com o processo pelo qual um indivíduo assimila um novo sistema linguístico, e com isso, um novo sistema de comunicação. Neste contexto, é crucial analisar os erros cometidos pelos alunos ao usar a língua estrangeira, identificando tipos de erros, suas frequências e causas, para determinar o nível de aprendizado em diferentes áreas linguísticas — fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia — e, dessa forma, poder intervir adequadamente.

Ao falar sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, contrasta-se

com o ensino dessa língua, destacando a importância da imersão do aprendiz em um contexto linguístico que facilita a comunicação na nova língua. Diferentemente, o ensino de uma língua estrangeira foca na assimilação de um sistema linguístico novo pelo aprendiz, incorporando um sistema de comunicação distinto. Nesse processo, o exame minucioso dos erros cometidos pelos aprendizes ao utilizar a língua estrangeira torna-se fundamental. Avaliar esses erros, categorizando-os, analisando sua recorrência e investigando suas origens, é essencial para compreender o progresso do aprendizado nos diversos aspectos da língua — desde a fonética e a morfologia até a sintaxe, a semântica e o vocabulário — permitindo assim intervenções direcionadas e eficazes. Um dos erros mais comuns segundo Buitrago e Ramirez (2011) é a interferência linguística, um fenômeno onde ocorre uma mistura involuntária de elementos de duas línguas no discurso do aprendiz, refletindo a competição entre as línguas conhecidas pelo falante, além de sua língua materna. A interferência é mais comum em estágios iniciais de aprendizagem de uma segunda língua (L2), quando o falante ainda não possui plena proficiência na língua alvo e recorre inconscientemente à sua língua materna (L1) para preencher lacunas em seu conhecimento.

Para Czochralski (1971), a interferência linguística ocorre devido a uma confusão causada pelas regras de diferentes línguas devido à sua semelhança. O autor argumenta que essa interferência surge da incapacidade de falantes bilíngues distinguirem-se entre as línguas. Essa incapacidade, frequentemente vista como um aspecto negativo da interferência, é evidenciada pela frequência com que línguas estrangeiras são misturadas em diversas situações de comunicação. No entanto, a interferência também pode ser vista sob uma luz positiva, pois permite que falantes bilíngues adaptem suas habilidades e competências linguísticas para atender a seus objetivos comunicativos.

No nível lexical, a interferência se manifesta quando um falante bilíngue ou multilíngue mistura involuntariamente palavras, utiliza uma palavra de uma língua enquanto fala outra, ou quando enfrenta dificuldades em acessar rapidamente a palavra correta na língua alvo, recorrendo à sua primeira língua ou a outra língua que domina. Esse fenômeno pode ser explicado pela forma como as palavras são organizadas e acessadas no léxico mental. Se as representações lexicais de diferentes línguas estão fortemente interligadas, é mais provável que ocorra a interferência, especialmente em situações de alta demanda cognitiva ou estresse. Por exemplo, um falante bilíngue pode recorrer ao seu léxico mental buscando uma palavra em uma língua, mas devido à proximidade ou semelhança com uma palavra de outra língua, acaba ocorrendo uma mistura ou substituição.

Além disso, a interferência linguística pode refletir o estágio de desenvolvimento do bilinguismo de um indivíduo. Inicialmente, pode-se observar mais interferência à medida que o falante ainda está estabelecendo as fronteiras entre as línguas no seu léxico mental. Com o tempo e a prática, essas fronteiras tornam-se mais definidas, permitindo um acesso mais seletivo e reduzindo a incidência de interferência. Nesse sentido, aprofundaremos sobre o conceito de léxico mental na próxima sessão.

2.2 Léxico Mental

Segundo a definição de Dubois (1988, p. 364), o léxico “designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc”. Aitchison (1987) faz uma descrição do que seria o léxico mental, e rebate sua comparação com um dicionário, um dos paradigmas defendidos é que esse tipo de léxico não está organizado por ordem alfabética, pois demoraríamos muito para recuperar uma palavra em um simples exercício de comunicação. Outro ponto é que o léxico é um dos elementos da língua que mais muda e se atualiza, sua estrutura é muito mais flexível que os padrões sintáticos e fonológicos; o ensino formal (hipótese defendida neste trabalho) corrobora para o aprendizado de vocabulário⁷. Outro fator é que no léxico mental as palavras são conectadas em redes semânticas e suas relações são atualizadas conforme o uso, a cada nova experiência com uma determinada palavra outro aspecto de informação pode ser integrado à rede, o que ao comparamos com um dicionário, este último não consegue abrandar todos os aspectos pragmáticos.

Segundo Aitchison (1987, p. 10-11), o léxico mental é complexo, contendo informações detalhadas sobre cada palavra, como padrões de pronúncia, aspectos pragmáticos, frequência, padrões sintáticos, relações lexicais, e muito mais. Essas informações são organizadas em redes semânticas, sendo atualizadas conforme a experiência e uso, resultando em uma riqueza de informações que ultrapassa as capacidades de um dicionário convencional.

De acordo com Sousa e Gabriel (2012), o tamanho do vocabulário de um adulto é suscetível a variações associadas a diferentes fatores, tais como nível educacional, idade, profissão, proficiência e experiência de leitura. Essas palavras, conforme destacado por Aitchison (1987, p. 75), são organizadas em campos semânticos, estabelecendo ligações em

⁷ O termo léxico é reservado à língua, e o termo vocabulário é reservado ao discurso (Gabriel *et al.*, 2012).

diversos níveis. Este agrupamento ocorre em cinco principais formas: co-ordenação, que inclui palavras irmãs compartilhando o mesmo nível de detalhamento, como sal, orégano, manjerona; colocações, referindo-se a palavras frequentemente associadas na língua, como café e dirigir; superordenação, que abrange palavras englobando um grupo, exemplificado por flores – rosa, cravo, margarida; subordinação, representada por palavras pertencentes a um grupo, como canário – subordinado de passarinho; e sinonímia, envolvendo palavras compartilhando o mesmo sentido, como calmo e tranquilo.

Weinreich (1953) introduziu uma classificação inovadora para entender como as palavras são organizadas na mente de pessoas bilíngues. Ele propôs três categorias: bilíngues coordenados, compostos e subordinados, cada uma descrevendo uma maneira distinta de armazenar e acessar o vocabulário em duas línguas. Segundo Weinreich, indivíduos com bilinguismo coordenado armazenam separadamente as palavras de cada língua, com cada termo tendo um significado único vinculado a ele. Já os bilíngues compostos possuem uma associação direta entre os termos das duas línguas, de modo que um conceito pode ser evocado por palavras equivalentes em ambas. Por fim, no bilinguismo subordinado, a compreensão de termos em uma língua menos dominante depende da sua tradução ou interpretação a partir da língua dominante, um fenômeno comum entre aprendizes no início de seu processo de aquisição da segunda língua. Este modelo pressupõe que, com o avanço na proficiência, o aprendiz pode evoluir de uma organização subordinada para uma organização coordenada das línguas em sua mente. A ideia de Weinreich de que diferentes estruturas de armazenamento lexical podem coexistir na mente bilíngue abriu caminho para pesquisas subsequentes focadas em desvendar a complexidade da memória bilíngue.

2.3 Hipótese da Qualidade Lexical

O léxico mental é multidimensional e interativo. Multidimensional, na medida em que entende informações sobre formas de palavras impressas e faladas (ortografia e fonologia), bem como os significados (conceitos) aos quais as formas estão vinculadas, e interativo, porque o acesso a uma palavra durante a compreensão e produção resulta na co-ativação da palavra pretendida, bem como de outras palavras que são semelhantes em forma ou significado (Baxter, 2022 *apud* Aitchison, 2012).

A Hipótese da Qualidade Lexical de Perfetti e Hart (2002) prevê que a compreensão do léxico depende da qualidade de suas representações que possuímos em nosso

léxico. Quanto mais fortes forem essas representações, mais fácil é a sua recuperação na memória. Baseando-se nessa hipótese, o estudo de Baxter *et al.* (2022) testou se as palavras que tinham forma ortográfica e/ou semântica semelhante seriam aprendidas com mais facilidade, pois isso levaria o aprendiz a ter mais atenção a essas dimensões nas palavras. Nessa perspectiva, a palavra é “algo multidimensional que abrange o nível ortográfico, semântico e fonológico”. Assim a alta qualidade lexical são definidas em conexões bem estabelecidas nesses três níveis.

A lógica subjacente a essa investigação é alinhar-se à perspectiva multidimensional da palavra, considerando suas dimensões ortográficas, semânticas e fonológicas. A visão multidimensional sugere que uma palavra não é uma entidade isolada, mas sim um conjunto complexo de características que abrangem sua forma ortográfica, significado semântico e pronúncia fonológica. Esse entendimento holístico da palavra está em consonância com a compreensão contemporânea do processamento lexical, que reconhece a interconexão dessas dimensões na representação mental das palavras. Considerando a população específica em foco, composta por indígenas da etnia Warao aprendizes de Português como língua de acolhimento, a Hipótese da Qualidade Lexical ganha relevância ao enfatizar a necessidade de representações lexicais sólidas para uma compreensão eficaz do novo léxico. O estudo de Baxter *et al.* (2022) contribui para essa discussão ao explorar estratégias de aprendizado que envolvem semelhanças ortográficas e semânticas, oferecendo insights valiosos sobre como otimizar o processo de aquisição lexical.

2.4 Aquisição de Segunda Língua

2.4.1 Teoria de Identidade

Em 1998, a sociolinguista Susan Gass argumentou de maneira significativa que a relevância teórica das categorias de identidade para a aprendizagem da L2 precisava ser estabelecida. Este subcapítulo introduz o contexto geral das teorias de identidade e aprendizagem de línguas, destacando a mudança conceitual na pesquisa sobre a aprendizagem da L2 e oferece insights importantes sobre o processo de aprendizagem de línguas. A teoria contemporânea de identidade permite uma visão do aprendiz de língua individual situado em um mundo social mais amplo. Os teóricos de identidade destacam as diversas posições a partir das quais os aprendizes de línguas podem participar da vida social, influenciando as

interações sociais e a agência humana. A teoria de identidade destaca a necessidade de abordar como o poder no mundo social afeta o acesso dos aprendizes à comunidade de língua-alvo e, portanto, às oportunidades de prática. Identidade, práticas e recursos estão interligados e mutuamente constituídos, oferecendo promessas para melhorar os contextos de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem da L2 não é inteiramente determinada por condições estruturais e contextos sociais, pois os aprendizes podem reframear⁸ sua relação com interlocutores, mudando seu acesso a práticas e recursos e reivindicando identidades alternativas. O construto sociológico de investimento complementa a motivação na aprendizagem de línguas, vinculando o desejo do aprendiz de aprender uma língua com as práticas linguísticas. Já os construtos teóricos de comunidades imaginadas e identidades imaginadas contribuem para a compreensão da aprendizagem de línguas, destacando a importância das esperanças do aprendiz para o futuro em suas identidades linguísticas.

2.4.2 Teorias Pós-Estruturalistas da Linguagem

As teorias contemporâneas de identidade oferecem maneiras de ver o aprendiz de línguas individual situado em um mundo social mais amplo. Em contraste com pesquisas anteriores, que definiam os aprendizes em termos binários, as teorias de identidade veem esses descritores afetivos como construídos em contextos sociais frequentemente desiguais, variáveis ao longo do tempo e espaço, e às vezes coexistindo de maneiras contraditórias dentro de um único indivíduo. Essas teorias destacam as diversas posições de onde os aprendizes de línguas podem participar na vida social, demonstrando como eles podem, mas às vezes não podem, apropriar-se de identidades mais desejáveis em relação à comunidade da língua-alvo. A teoria e a pesquisa sobre aprendizado de línguas precisam abordar como o poder no mundo social influencia o acesso dos aprendizes à comunidade da língua-alvo e, assim, às oportunidades de praticar habilidades linguísticas amplamente reconhecidas como centrais para o processo de aprendizado da L2. Identidade, práticas e recursos estão inextricavelmente ligados e mutuamente constituídos. As práticas e recursos variáveis de configurações específicas, e o acesso de um indivíduo a eles, relacionam-se poderosamente com a forma como as identidades são construídas. Nesse contexto, o aprendizado da L2 não é

⁸ Reframear, nesse sentido, envolve uma mudança na forma como o aprendiz se percebe em relação aos outros, como ele se posiciona na interação social e como ele constrói sua identidade no contexto da comunicação. Isso pode incluir uma mudança na linguagem usada, na abordagem para com os interlocutores, ou na maneira como o aprendiz se identifica no contexto da interação.

totalmente determinado por condições estruturais e contextos sociais, uma vez que essas condições e contextos estão em constante produção. Além disso, os aprendizes de línguas que lutam para falar de uma posição de identidade, podem ser capazes de reformular sua relação com os interlocutores, mudando assim seu acesso a práticas, recursos e reivindicando identidades alternativas. O construto sociológico do investimento complementa a motivação psicológica na aprendizagem de línguas. Norton e Toohey (2011) se preocuparam com teorias psicológicas de motivação que não capturavam adequadamente as identidades complexas dos aprendizes de línguas e as relações muitas vezes desiguais de poder que eles negociavam em diferentes contextos. As construções teóricas de "comunidades imaginadas" e "identidades imaginadas" contribuem para a compreensão da aprendizagem de línguas, pois as aspirações dos aprendizes para o futuro são integradas à identidade do aprendiz. A comunidade da língua-alvo é percebida não apenas como uma reconstrução de comunidades passadas, mas como uma comunidade desejada que oferece possibilidades para uma variedade aprimorada de opções de identidade no futuro.

No que diz respeito aos quadros teóricos, teorias pós-estruturalistas não se limitam apenas à linguagem, mas também abrangem a subjetividade e o posicionamento. O texto destaca como essas teorias, influenciadas por pensadores como Bakhtin e Bourdieu, oferecem uma abordagem dinâmica e situacional da linguagem, contrastando com visões estruturais mais estáticas. As teorias socioculturais, baseadas nas ideias de Vygotsky, destacam a natureza social do aprendizado e a importância do acesso a recursos culturais na aprendizagem de línguas.

Em síntese, esta abordagem explora a complexidade da identidade na aprendizagem de línguas, desafiando abordagens mais rígidas e estruturais da linguagem. As teorias pós-estruturalistas emergem como lentes teóricas valiosas, oferecendo uma compreensão mais rica da natureza dinâmica, negociada e contextual da construção identitária no contexto do aprendizado de línguas.

2.4.3 Teorias Pós-Estruturalistas da Subjetividade

Christine Weedon (1997), representante da tradição pós-estruturalista feminista, argumenta que a linguagem é fundamental na construção da "subjetividade", definida como os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes, a autopercepção e a compreensão da relação com o mundo. Contrapondo-se à visão humanista ocidental de uma identidade

essencial e coesa, Weedon e outros postulam que a subjetividade é diversa, contraditória e dinâmica. Essa perspectiva influencia a teoria de como a aprendizagem de línguas ocorre, destacando o papel central da linguagem na negociação da identidade ao longo do tempo e do espaço social.

2.4.4 Teorias Pós-Estruturalistas de Posicionamento

As teorias pós-estruturalistas de posicionamento enfatizam como contextos moldam as posições entre interlocutores específicos. Autores como Davies e Harré (1990) destacam o conceito de posição como central na análise de como as pessoas constroem suas identidades. A negociação de novas posições é vista como resultado das práticas discursivas, permitindo que os falantes se posicionem de maneiras diversas. Estudos mostram como os professores e alunos em contextos de aprendizagem de línguas podem ocupar diferentes posições, influenciando suas oportunidades de expressão e reivindicação de voz.

2.4.5 Teorias Socioculturais da Aprendizagem de Línguas

As teorias socioculturais, baseadas nas ideias de Lev Vygotsky (1978), consideram a aprendizagem uma atividade social e enfatizam o papel das ferramentas culturais, incluindo a linguagem, no desenvolvimento humano. Vygotsky (1978) propõe que as crianças ganham controle crescente sobre ferramentas de mediação, como a linguagem, por meio da participação em atividades culturalmente valorizadas. Essa perspectiva destaca a importância das práticas culturais, do acesso a recursos culturais e das condições de aprendizagem para o desenvolvimento da linguagem. Estudos socioculturais examinam como os aprendizes se envolvem em atividades, utilizando a linguagem como uma ferramenta dinâmica, e como as comunidades linguísticas influenciam o acesso e a apropriação dessas práticas pelos aprendizes. Para explicar a aquisição de L2, teóricos da linguística de vertente ambientalista propõem com base nas relações sociais e nos tipos de comunicação do grupo examinado teorias que surgem da observação de pessoas que se encontram em situação de aquisição obrigatória de uma L2, como os imigrantes. Entre os autores dessa vertente Schumann propõe a teoria da aculturação.

2.5 Teoria da Aculturação

A teoria sociocultural da aprendizagem de línguas, como discutida na seção "2.5.5", oferece uma perspectiva rica e complexa sobre o processo de aquisição de uma segunda língua (L2). Essa teoria pode ser relacionada de maneira significativa à teoria da aculturação proposta por Schumann (1978), ampliando nossa compreensão sobre como os fatores socioculturais influenciam o desenvolvimento da proficiência linguística em um novo contexto cultural.

Schumann (1978) enfatiza a importância dos processos de aculturação, nos quais o aprendiz se integra a uma nova cultura, para a aquisição bem-sucedida de uma L2. Seu modelo destaca nove fatores, com ênfase especial nos aspectos social e afetivo, como fundamentais para a construção da base necessária no processo de aculturação. A teoria sociocultural compartilha, de maneira notável, elementos conceituais com a teoria da aculturação, colocando foco nas interações sociais, participação em práticas culturais e no papel crucial da linguagem como mediadora desse processo. A ênfase de Vygotsky na mediação cultural e no desenvolvimento da linguagem por meio de ferramentas culturais fornece uma ponte conceitual sólida entre a teoria sociocultural e a abordagem de Schumann. Ambas as teorias convergem na compreensão de que a aprendizagem de uma língua não ocorre isoladamente, mas é profundamente influenciada por fatores sociais, culturais e contextuais. Schumann (1978) delinea que o contato com membros da comunidade-alvo é crucial para o desenvolvimento da proficiência em L2. Paralelamente, a teoria sociocultural ressalta a importância das práticas culturais, participação em atividades socialmente valorizadas e acesso a recursos culturais como fundamentais para a aprendizagem de línguas. Ambas as teorias convergem ao reconhecer que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à participação ativa em comunidades sociais e culturais específicas.

Ao associar a teoria sociocultural da aprendizagem de línguas à teoria da aculturação de Schumann, destacamos a convergência de ideias sobre a importância da interação social, práticas culturais e mediação cultural no processo complexo de aquisição de uma L2. Essa ampliação do entendimento não apenas enriquece nossa visão sobre o aprendizado de línguas, mas também fornece uma base robusta para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Schumann (1978) oferece insights valiosos ao categorizar o modelo de aculturação em dois tipos. No primeiro tipo, o aprendiz se encontra em uma situação favorável, caracterizada pela integração ao grupo de língua estrangeira e uma abertura psicológica para construir pontes entre as culturas. O segundo tipo destaca que o aprendiz percebe os falantes da língua-alvo como receptivos à adoção de seu estilo de vida.

A avaliação das possibilidades de aculturação, conforme proposta por Schumann, destaca a necessidade de calcular a distância entre o grupo de origem do aprendiz e o grupo da comunidade de fala em L2. Fatores como padrão de dominação, estratégia de integração, fechamento, coesão, tamanho, congruência, atitude e tempo de residência pretendido influenciam a eficácia desse processo.

Paiva (2014) contribui para o debate ao questionar algumas premissas da teoria de Schumann. Ela destaca as dificuldades em determinar que um aprendiz não adquire uma segunda língua devido à sua inaptidão para se desvincular de sua cultura. Paiva argumenta que há várias explicações possíveis para a não aquisição, incluindo fatores como idade, nível cognitivo e critica o uso de um único sujeito. Além disso, a autora levanta a questão da leitura extrema do conceito de aculturação, no qual o aprendiz deveria abrir mão completamente de sua cultura para aprender uma nova língua. Essa visão é considerada um preço muito alto a pagar, e Paiva propõe uma interpretação mais flexível, em que o sujeito agrega sua cultura ao invés de anulá-la. Isso destaca a complexidade do processo de aquisição de uma L2, nos quais múltiplos fatores, sociais, psicológicos e culturais, desempenham papéis variados e inter-relacionados. Assim, ao considerarmos a teoria sociocultural da aprendizagem de línguas em conjunto com a teoria da aculturação de Schumann, expandimos nossa compreensão sobre os desafios e as nuances envolvidos na aquisição de uma L2. Essa abordagem mais abrangente não apenas beneficia a teoria, mas também tem implicações práticas para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas em contextos multiculturais. Como a teoria sociocultural destaca a importância das interações sociais, das práticas culturais e do papel mediador da linguagem no processo de aquisição de uma L2, no caso dos indígenas warao aprendendo português como língua de acolhimento, esses conceitos teóricos são essenciais para compreender como o contexto sociocultural influencia seu aprendizado. A ênfase na participação em práticas culturais e no contato com membros da comunidade-alvo, aspectos destacados por Schumann, pode ser diretamente relacionada à experiência dos warao ao imergir na cultura e na língua portuguesa. Ao investigar o processamento lexical em um teste de associação livre de palavras, a dissertação busca entender como os indígenas warao assimilam e processam as palavras em português, a língua de acolhimento, e como isso se relaciona com seu conhecimento prévio do espanhol como L2. A teoria da aculturação de Schumann, que enfatiza a integração do aprendiz em uma nova cultura para adquirir uma L2, está intrinsecamente ligada ao objetivo da pesquisa,

pois analisa como os indígenas warao se adaptam e processam a nova língua e cultura ao aprender o português em um contexto de imigração.

A compreensão dos fatores socioculturais, emocionais e de interação social, que são explorados nas teorias abordadas, oferece um suporte teórico robusto para a interpretação dos resultados obtidos no estudo experimental sobre processamento lexical. Com o intuito de aprofundar essa compreensão, detalhamos, no capítulo 'Metodologia', as características específicas da população estudada, através de várias subseções no qual detalhamos desde o percurso histórico às características linguísticas e educacionais dessa população. A análise, que se encontra na seção final do trabalho, buscou proporcionar um entendimento mais aprofundado sobre a maneira como os Warao, um grupo indígena imigrante em Fortaleza, Ceará, adquirem e utilizam o português como língua de acolhimento. Essa análise também considera a interação dessa aprendizagem com o conhecimento pré-existente de espanhol, o que é crucial para identificar possíveis influências socioculturais no processamento lexical dessas línguas.

2.7 Português como língua de acolhimento

Este capítulo busca estabelecer uma base sólida para entender o PLAc não apenas como uma modalidade de ensino de idiomas, mas como um elemento vital na construção de sociedades mais inclusivas e acolhedoras. Ao explorar a interação entre língua, sociedade e políticas linguísticas, torna-se possível apreciar a complexidade e a importância do PLAc na facilitação da integração de imigrantes e refugiados em novas comunidades linguísticas e culturais. É de fundamental importância em um mundo cada vez mais globalizado e marcado por movimentos migratórios significativos o aprofundamento desta área de conhecimento. A sua relevância se desdobra em várias dimensões, que vão desde o individual e social até o político e educacional, como afirma Bizon (2018):

[...] pouquíssimos trabalhos abordam a complexidade dos contextos de ensino de PLA que emergem a partir da reconfiguração geopolítica do mundo contemporâneo – embora, nos últimos anos, venha se registrando um crescimento de pesquisas voltadas a minorias, especialmente relacionadas ao que vem sendo denominado Português como Língua de Acolhimento, PLAc, (Bizon, 2018, p.2).

Quem ingressa em uma nação diferente traz consigo sua identidade cultural, língua nativa, experiências de vida e a esperança por uma existência distinta, sem importar a duração pretendida da estadia. A história que o imigrante carrega prontamente o distingue dos habitantes do país anfitrião. O português se torna um obstáculo, mas é através dele que os imigrantes conquistarão espaço nesse novo país.

2.7.1 Definição e distinção

Para Grosso (2010), a noção de Língua de Acolhimento assemelha-se às definições de Língua Estrangeira e Língua Segunda, embora se diferencie de ambas. Este conceito está geralmente vinculado ao cenário de acolhimento, termo associado ao contexto migratório. Geralmente, esse público composto por adultos aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diversas necessidades contextuais. Essas estão frequentemente relacionadas à resolução de questões urgentes de sobrevivência, a língua de acolhimento atua como elo afetivo bidirecional na interação, sendo a primeira etapa de integração (no contexto de imersão linguística) em direção a uma cidadania democrática plena. Para de Sousa, Coura- Sobrinho e Diniz (2021), a PLAc “trata-se de uma língua que não é segunda, mas uma língua adicional que convive com outras, como no caso das línguas indígenas, das línguas para surdos e das línguas dos imigrantes”, além disso os autores destacam que aprendizado do português como uma língua adicional não se restringe apenas ao campo da linguística aplicada, mas se estabelece também como uma matéria essencial nos debates sobre direitos humanos, incluindo o direito fundamental à educação, tal como é garantido pela Constituição Federal de 1988. Outra diferença importante é entre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e o Português como Língua Adicional (PLA). Essa diferença está no contexto e propósito específicos de cada abordagem educacional. O PLA refere-se ao ensino do português a indivíduos que desejam aprender esta língua além de sua(s) língua(s) materna(s), por uma variedade de razões, como interesse pessoal, necessidades profissionais ou acadêmicas. Este ensino foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas para permitir que o aluno se comunique eficazmente em português em diferentes situações.

Por outro lado, o PLAc é direcionado especificamente para imigrantes, refugiados e solicitantes de asilo que chegam a países lusófonos e necessitam do português para se integrar à nova sociedade. Esta abordagem vai além do ensino da língua, englobando aspectos culturais, sociais e pragmáticos essenciais para o processo de acolhimento e adaptação desses

indivíduos. Bizon e Diniz (2018) afirmam que “PLA são voltados, predominantemente, a estudantes intercambistas com financiamento estrangeiro e a executivos, sendo os contextos de minorias relegados a segundo plano, ou simplesmente não contemplados pelas políticas oficiais.” O PLAc visa não apenas facilitar a comunicação, mas também oferecer orientações sobre a vida cotidiana, os direitos legais, o acesso a serviços e a compreensão dos costumes locais, desempenhando um papel crucial na inserção social dos aprendizes. Portanto, enquanto o PLA tem um foco mais geral no aprendizado do idioma, o PLAc apresenta uma abordagem mais holística e orientada para a integração de pessoas em um novo contexto sociocultural.

Por fim, como o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) emerge como uma abordagem específica dentro do ensino de idiomas, focada no atendimento às necessidades de imigrantes e refugiados, diferencia-se do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou como Segunda Língua (PL2), pois enquanto o PLE e o PL2 muitas vezes se concentram em uma abordagem acadêmica ou profissional do idioma, o PLAc enfatiza a inclusão social, a comunicação cotidiana e a integração cultural. Assim, o PLAc visa não apenas a aquisição linguística, mas também facilitar o processo de adaptação e inserção social dos aprendizes em um novo contexto cultural e linguístico.

2.7.2 Ensino de português como língua de acolhimento

Ladeira (1999) destaca a importância de um método de ensino específico nas comunidades indígenas, incorporando não apenas o conhecimento tradicional, mas também abordando as questões culturais e étnicas dos grupos. Respeitar as características culturais e viabilizar uma escola diferenciada, conforme garantido pela Constituição, não se resume a uma simples adaptação empobrecida das escolas urbanas, segundo o autor. O que envolve, na verdade, a concepção de novos caminhos, a busca por uma identidade própria para essas instituições, reconhecendo-as em sua condição indígena e diferenciada. Nesse sentido, o conceito de "português como língua de acolhimento" vai além do ensino linguístico, incorporando aspectos sociais, culturais e legais para facilitar a integração dos aprendizes na sociedade brasileira. A legislação brasileira descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 reconhece a importância da preservação das línguas maternas e o acesso dos indígenas a diferentes conhecimentos, respeitando suas identidades. No entanto, temos poucas ferramentas para tratar o ensino de línguas a indígenas estrangeiros, como é o caso dos Warao.

Almeida Filho (2012) afirma que é fundamental estabelecer uma distinção entre uma cronologia relacionada ao Ensino de Português para Estrangeiros (EPL) e o surgimento e a vigência de uma especialidade no âmbito do Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin). O ensino de línguas possui uma história extensa como campo de trabalho e uma profissão sujeita ao treinamento de aprendizes interessados em ingressar nesse setor. No entanto, a configuração como uma especialidade teórico-acadêmica, com formação específica nas universidades, disciplinas formadoras reconhecíveis, acervo de obras públicas centradas nesse escopo, publicações que apresentam resultados de estudos e pesquisas, apoio de uma associação de professores e pesquisadores, além de revistas e congressos, dentro de uma perspectiva de consciência profissional com trajetória e contratos de trabalho específicos, constitui uma história consideravelmente mais recente. O autor ainda sugere:

A recomendação que já foi objeto de uma moção aprovada no II Encontro Nacional de Políticas para o Ensino de Línguas Estrangeiras (II ENPLE), por ocasião da edição da Carta de Pelotas, é a de que os cursos de Letras incluam imediatamente o estudo do PLE em seus currículos, de modo a alargar o horizonte de interesses acadêmicos e profissionais dos egressos. A outra possibilidade seria uma instrução pelo Ministério de que os cursos novos e antigos de Letras tivessem um tempo definido para ajustar seus currículos à inclusão do PLE. A consciência dessa especialidade e o estágio de desenvolvimento da área que pensamos haver reconhecido neste trabalho nos dão segurança de que o tempo é chegado. (Almeida Filho, 2012, p. 71)

O autor destaca a recomendação feita no II Encontro Nacional de Políticas para o Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE), expressa na Carta de Pelotas, que sugere a inclusão imediata do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos currículos dos cursos de Letras. Essa inclusão visa expandir os interesses acadêmicos e as oportunidades profissionais dos formandos. Almeida Filho menciona também a possibilidade de o Ministério da Educação instruir os cursos de Letras, tanto novos quanto já existentes, a ajustarem seus currículos para incorporar o PLE num prazo determinado. O autor expressa confiança nessa recomendação, considerando o estágio de desenvolvimento e a importância da área de PLE, o que indica que o momento para tal mudança é propício.

2.7.2.1 Abordagens Pedagógicas

Para adultos que estão se familiarizando com um novo contexto linguístico e cultural pelo qual nunca passaram, a aplicação do idioma está associada a um amplo conhecimento e habilidades práticas, além de novas atividades de comunicação que precisam ser executadas no idioma que estão aprendendo (Grosso, p. 68). Para tanto, faz-se necessário uma abordagem pedagógica específica.

Mignolo (2017) argumenta em favor de uma abordagem “decolonial”, baseada em uma visão crítica originada de indivíduos que foram marginalizados pela modernidade. Simultaneamente, essa abordagem é vista tanto como um projeto epistemológico quanto político que pode ser adotado com o objetivo de reduzir desigualdades e desafiar a estrutura de poder colonial.

Neste contexto, é importante explorar os conceitos de interculturalidade crítica e seu impacto na área da educação, juntamente com a pedagogia decolonial. Segundo Catherine Walsh (2001), a interculturalidade é entendida como um processo dinâmico e contínuo de interação, comunicação e aprendizado mútuo entre diversas culturas, marcado por um clima de respeito, reconhecimento mútuo, simetria e equidade. Trata-se de um intercâmbio construído entre indivíduos, seus conhecimentos, saberes e práticas distintas, com o objetivo de forjar um novo significado em meio às suas diferenças. É visto também como um espaço de diálogo e tradução, no qual desigualdades sociais, econômicas e políticas, assim como dinâmicas e conflitos de poder, são expostos e desafiados, em vez de ocultados. Ademais, a interculturalidade é considerada uma missão social e política que desafia toda a sociedade, emergindo de ações sociais concretas e intencionais, buscando cultivar responsabilidade e solidariedade. Ainda segundo a autora, este conceito vai além da simples adição de novos conteúdos aos currículos ou de novas abordagens nas práticas de ensino, direcionando-se para uma mudança estrutural e sócio-histórica. Nesse contexto, a crítica da autora se volta contra as abordagens teóricas do multiculturalismo que falham em desafiar as fundações ideológicas do Estado-nação, operam dentro de um quadro de referências epistêmicas eurocêntricas e, no âmbito educacional, acabam por perpetuar estereótipos e processos coloniais de racialização, sob a falsa premissa de estarem incluindo representações e culturas marginalizadas. Por fim, é descrita como um objetivo a ser alcançado, propõe Walsh (2001, p. 10-11).

Oliveira e Candau (2010, p.16) destaca o trabalho do coletivo conhecido como "Modernidade/Colonialidade", composto por acadêmicos de diversas origens e campos de atuação, que se dedicam a desenvolver um projeto que abrange aspectos epistemológicos, éticos e políticos, fundamentando-se em uma crítica aos pilares da modernidade ocidental, seja em seu contexto histórico, sociológico ou filosófico. As contribuições desse grupo são vistas como particularmente valiosas e inovadoras, oferecendo uma perspectiva provocativa e enriquecedora para debates sobre interculturalidade, questões étnico-raciais e a esfera educacional, especialmente na realidade da América Latina e, mais diretamente, no Brasil. Os autores analisam suas principais contribuições dos autores alinhados ao projeto, que inclui

figuras como Enrique Dussel, filósofo argentino; Aníbal Quijano, sociólogo do Peru; Walter Mignolo, semiólogo e teórico cultural com raízes argentinas e americanas; Ramón Grosfoguel, sociólogo de Porto Rico; Catherine Walsh, linguista americana que vive no Equador; Nelson Maldonado Torres, filósofo também de Porto Rico; e o antropólogo colombiano Arturo Escobar. Além disso, é importante mencionar que este grupo também realiza interações e projetos acadêmicos em colaboração com Immanuel Wallerstein, um sociólogo dos Estados Unidos. Tal grupo se baseia no conceito de Mignolo (2005), na qual a modernidade e a colonialidade estão intrinsecamente ligadas. Oliveira e Candau (2010, p.18) complementa:

“[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.”.

No âmbito educacional, o grupo citado por Oliveira e Candau (2010) propõe a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Walsh (2005) nos traz o conceito de pensamento de fronteira. Essa abordagem visa trazer à luz diferentes lógicas e maneiras de pensar, que se contrapõem à predominante visão eurocêntrica. Este pensamento não descarta completamente a lógica dominante, utilizando-a como um ponto de referência, mas desafia essa lógica através de questionamentos constantes e incorporando diversas histórias e perspectivas. Walsh vê essa abordagem como um elemento essencial de um projeto intercultural e decolonial, que facilita o estabelecimento de uma nova dinâmica entre o conhecimento, considerado tanto útil quanto necessário, na jornada em direção à descolonização do saber.

Segundo Braga e Bizarro (2004) a educação intercultural visa desenvolver a competência intercultural dos alunos, permitindo-lhes interagir efetivamente e respeitosa com pessoas de outras culturas. Além disso, metodologias participativas, que envolvem os alunos em projetos colaborativos e em situações de aprendizagem baseadas em problemas reais, têm se mostrado eficazes. Essas metodologias promovem não apenas a aquisição da língua, mas também a consciência sociocultural e a capacidade de atuar em novos contextos culturais. Esse tipo de educação “começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias” (Braga e Bizarro, 2004, p. 58).

Outros conceito importante defendido pelas autoras é o plurilinguismo:

Afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuado o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular; Considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe; Acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.

Por fim, refletindo sobre todos esses conceitos, as abordagens pedagógicas que sugerimos para desenvolver o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) devem ser inclusivas, flexíveis e focadas nas necessidades específicas dos aprendizes, que geralmente incluem imigrantes e refugiados. A autora defende que é essencial reconhecer a evolução nos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de línguas ao longo do tempo, compreendendo e enfatizando que o domínio da língua e da cultura dos outros enriquece o conhecimento sobre a própria língua e cultura. Essas abordagens devem visar não só a aquisição linguística, mas também a integração social e cultural dos aprendizes. Aqui estão algumas abordagens pedagógicas recomendadas por nós:

a) Abordagem Comunicativa

Essa abordagem enfatiza a importância da comunicação funcional e significativa. No contexto do PLAc, isso significa priorizar a linguagem que os aprendizes precisarão usar em situações reais do dia a dia, ajudando-os a navegar em seu novo ambiente social e cultural. Aulas baseadas em tarefas que simulam situações da vida real são particularmente úteis, ou seja, comunicação real em situações cotidianas, proporcionando uma aprendizagem significativa. A dimensão intercultural reconhece a diversidade cultural dos aprendizes. Segundo Schneider (2010) a abordagem comunicativa, baseada no princípio pragmático-funcional, concentra-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Essa abordagem parte das experiências, conhecimentos, motivação e aspectos culturais específicos trazidos pelo aluno para a aprendizagem. Os objetivos de aprendizagem são estabelecidos sob o parâmetro do que alunos precisam para se comunicar na língua-alvo. Essa abordagem, compreendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, tipos de aprendizagem e atividades facilitadoras, assim como sobre o papel dos alunos e professores em sala de aula, visa viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades

(ouvir, ler, falar e escrever). O aluno é levado a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo, considerando diferentes aspectos do conhecimento sociolinguístico, tais como adequar o uso da língua à audiência e às diferentes situações e intenções comunicativas.

A abordagem comunicativa originou inúmeras pesquisas sobre os processos da aprendizagem de línguas estrangeiras, que passaram a ser conteúdo de ensino com orientações explícitas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura e compreensão de textos. Deve-se aprender a compreender o texto em língua estrangeira de forma semelhante à língua materna, segundo sua função comunicativa e os objetivos específicos do leitor.

Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o texto oral e o escrito constituem o ponto de partida, substituindo o trabalho com textos literários pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas e outros.). Essa mudança de paradigma tem como objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua conforme ela é usada na cultura-alvo. O aluno é percebido como um parceiro ativo, motivado a descobrir e aprender consciente e criativamente a língua estrangeira.

Nessa abordagem, o professor assume o papel de orientador e facilitador nos processos de aprendizagem, promovendo a interação social na língua-alvo por meio de atividades em grupos. A gramática perde o papel central, enquanto outros fatores (intenções comunicativas, tipos de textos, temas, entre outros.) passam a exercer o mesmo papel. No entanto, a autora afirma que a aplicação prática das diferentes teorias mostra que a aquisição da competência comunicativa também passa pelo domínio e uso de regras gramaticais. Estas devem ser introduzidas em um momento didático adequado para não privar o aluno de descobrir as regularidades linguísticas do novo sistema. A autodescoberta facilita sua assimilação e ajuda a manter a atenção no objetivo central: desenvolver a competência comunicativa. Cabe ao professor averiguar se a forma como a obra didática apresenta os fenômenos gramaticais favorece a aquisição da competência comunicativa, definindo a quantidade aconselhável e a forma adequada de apresentá-la, considerando as características do grupo-alvo.

Almeida (2008) aponta que a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras começou a ganhar forma na década de 90, quando surgiram diversos estudos explorando semelhanças e diferenças interculturais. Estes destacaram o papel crucial da competência intercultural na aprendizagem de línguas. Essa abordagem tem suas raízes na

teoria linguística do texto, que lida com fenômenos linguísticos além da frase, focando na descrição da estrutura e função comunicativa do texto em situações reais.

Nesse enfoque, as pesquisas sobre a recepção, como a compreensão de textos literários de uma perspectiva estrangeira, e os processos de compreensão da cultura-alvo desempenham um papel central. Geralmente, essa cultura é apresentada por meio de diversos meios de comunicação, como textos, televisão, vídeo e internet. Aspectos da linguística do texto, incluindo a estrutura textual, conectores e contexto, também ganham destaque no ensino de línguas.

A análise linguística de um texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, além da função comunicativa de textos específicos. Ao utilizar textos, podemos estimular a imaginação do aluno, levando-o a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais, promovendo, assim, a aprendizagem intercultural. Essa abordagem deve despertar o interesse pelo modo de vida, diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, proporcionando uma compreensão mais profunda das diferenças culturais, inclusive na própria cultura.

No âmbito dessa perspectiva, este trabalho se propôs a investigar experimentalmente como os indígenas Warao processam lexicalmente o português nesse contexto específico, a abordagem comunicativa e intercultural, conforme destacada por Amado *et al.* (2021), fundamenta-se na importância da comunicação em situações reais, proporcionando uma aprendizagem significativa. Bizon e Diniz (2020) exploram o conceito de "português como língua de acolhimento", que vai além do ensino linguístico, incorporando aspectos sociais, culturais e legais para facilitar a integração dos aprendizes na sociedade brasileira. O respaldo legal, exemplificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), destaca a importância da preservação das línguas maternas e do acesso dos indígenas a diferentes conhecimentos, respeitando suas identidades. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) reforça a valorização da cultura e identidade dos indígenas, elementos que se alinham ao objetivo de compreender o processamento lexical dos Warao em português. Considerando a adaptação do curso às necessidades específicas do grupo, incluindo a flexibilidade em relação aos níveis de proficiência, a dissertação se coaduna com a abordagem pedagógica da Casa de Cultura Portuguesa da UFC. Além disso, a integração de atividades práticas e teóricas, conforme preconizado por Rosa (2020), é fundamental para fortalecer o aprendizado, especialmente ao abordar temas relevantes para a realidade diária dos indígenas Warao.

De acordo com Oliveira (2010), a aquisição da L2 por parte do migrante ocorre em contextos diversos, incluindo tanto a sala de aula quanto o ambiente circundante. A aprendizagem da L2 se desenrola em um cenário caracterizado por uma maior pressão social, legal, econômica, entre outros, em comparação com um ambiente convencional de aprendizagem. Os migrantes apresentam necessidades linguísticas específicas, as quais variam conforme as exigências práticas da sociedade em que estão inseridos. A natureza multilíngue se manifesta em situações de sala de aula. Bizon (2013) defende a PLAc como ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) integrante, portanto, do escopo de investigação da Linguística Aplicada, que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna.

b) Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica se concentra em capacitar os aprendizes a entender e questionar as estruturas de poder existentes, incluindo aquelas relacionadas a questões de identidade, cultura e linguagem. No ensino de PLAc, isso pode envolver discussões sobre multiculturalismo, identidade e direitos dos imigrantes, incentivando os aprendizes a se expressarem e participarem ativamente de sua nova comunidade. A Pedagogia Crítica, originada dos trabalhos de Paulo Freire, entre outros teóricos, é uma abordagem que busca transformar o ensino em um processo de conscientização e emancipação. Freire, em sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido" (1970), argumenta que a educação deve ser um ato de libertação, permitindo aos estudantes questionar e transformar a realidade através do diálogo e da reflexão crítica. Este enfoque é particularmente relevante no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), onde se busca não apenas ensinar uma nova língua, mas também facilitar a integração de imigrantes e refugiados em novas realidades socioculturais.

No contexto do PLAc, a Pedagogia Crítica permite abordar as desigualdades e os desafios enfrentados pelos aprendizes em seus contextos sociais e políticos. Autores como McLaren e Kincheloe (2007) examinam e refletem sobre os desafios emergentes que os pedagogos críticos enfrentam. Eles observam que a crescente complexidade dos fenômenos sociais transforma os educadores em indivíduos que devem lidar com as diversas dimensões da vida cotidiana. Diante desse cenário, os autores sugerem uma série de aspectos que definem uma teoria crítica renovada. Em essência, sua proposta enfatiza a capacidade do

indivíduo de redefinir sua própria subjetividade como meio de superar os obstáculos gerados pelo processo de alienação, característico da crise da modernidade, também referida por alguns como pós-modernidade ou modernidade tardia. O cultivo de uma subjetividade crítica e consciente emerge como um caminho para reformular as relações democráticas entre as pessoas, incentivando o que Kincheloe chama de engajamento em uma comunidade inclusiva e transformadora.

Henry Giroux (2010), outro importante teórico da Pedagogia Crítica, expande o conceito para incluir uma análise mais ampla das instituições culturais e da mídia como espaços de aprendizagem e resistência. No PLAc, isso pode se traduzir em uma abordagem pedagógica que utiliza materiais didáticos e conteúdos que reflitam as realidades multiculturais dos aprendizes, promovendo uma educação que é relevante para suas vidas e lutas.

c) Ensino Baseado em Conteúdo

Integrar o aprendizado da língua com conteúdo específico de outras disciplinas pode ser muito eficaz. Isso ajuda os alunos a adquirir vocabulário e estruturas linguísticas enquanto aprendem sobre história, geografia, ciências ou qualquer outro assunto de interesse. Essa abordagem não só facilita a aprendizagem da língua, mas também ajuda os alunos a adquirirem conhecimento útil sobre a sociedade que os acolhe.

O Ensino Baseado em Conteúdo (EBC) é uma abordagem pedagógica que combina o aprendizado de uma língua com o ensino de conteúdos específicos de outras áreas do conhecimento. Essa metodologia é particularmente relevante no contexto de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pois oferece aos aprendizes a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas em situações autênticas e significativas, enquanto adquirem conhecimentos em disciplinas como história, geografia e ciências, facilitando assim sua integração na nova cultura.

Autores como Snow, Met, e Genesee (1989) são pioneiros na defesa do EBC, argumentando que essa abordagem promove uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Eles destacam que, ao aprender a língua através do conteúdo, os estudantes são capazes de utilizar a língua de maneira mais funcional e autêntica, o que potencializa o desenvolvimento linguístico.

Cummins (1981) também contribuiu significativamente para essa discussão,

enfatizando a importância da cognição no aprendizado de uma segunda língua. Ele introduz o conceito de competências linguísticas cognitivamente exigentes e contextualmente reduzidas, sugerindo que o EBC pode facilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas, uma vez que o aprendizado ocorre em contextos ricos em significado.

Outro autor relevante é Grabe e Stoller (1997), que discute as práticas eficazes para a implementação do EBC, incluindo a seleção cuidadosa de conteúdos que não só sejam de interesse dos aprendizes, mas também culturalmente relevantes, proporcionando assim uma experiência de aprendizado mais rica e engajadora.

Krashen (1982), com sua Hipótese do Input Compreensível, também oferece suporte teórico ao EBC, argumentando que os aprendizes adquirem a língua mais efetivamente quando são expostos a materiais ligeiramente acima de seu nível atual de proficiência, mas ainda assim compreensíveis. Isso é frequentemente alcançado no EBC, onde os conteúdos específicos são adaptados ao nível de proficiência dos aprendizes, promovendo desafios linguísticos adequados ao seu desenvolvimento.

Essa abordagem não apenas enriquece o repertório linguístico dos aprendizes, mas também os equipa com conhecimentos que são imediatamente aplicáveis em seu cotidiano, facilitando assim sua integração social e cultural. Além disso, o EBC estimula o pensamento crítico e a aprendizagem autônoma, preparando os alunos para uma participação mais ativa e informada na sociedade que os acolhe.

d) Aprendizado de Línguas Assistido por Tecnologia (ALAT)

O uso de tecnologias digitais pode enriquecer o ensino de PLAc ao oferecer acesso a uma variedade de recursos linguísticos e culturais, além de possibilitar práticas interativas e colaborativas. Plataformas de aprendizagem online, aplicativos de idiomas e recursos multimídia podem complementar o ensino presencial e oferecer flexibilidade para os aprendizes. Esse tipo de tecnologia tem se mostrado uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência de aprendizado. A integração de recursos digitais e plataformas de aprendizagem online oferece aos aprendizes acesso a uma vasta gama de materiais didáticos e recursos linguísticos e culturais, promovendo não só a imersão linguística mas também a cultural. Plataformas como Duolingo, Babbel, e cursos disponíveis online permitem que os alunos progridam no seu próprio ritmo, adaptando o aprendizado ao seu nível de proficiência e às suas necessidades específicas.

Além disso, a utilização de recursos multimídia, incluindo vídeos, podcasts, e jogos educativos, ajuda a melhorar habilidades específicas como a compreensão auditiva e a pronúncia. Estes recursos tornam o aprendizado mais interativo e engajador, possibilitando uma experiência mais rica e diversificada. O acesso a conteúdos autênticos através da internet também facilita a compreensão da cultura e das nuances sociolinguísticas do país de acolhimento, contribuindo para uma melhor integração dos aprendizes.

A interação online e o uso de redes sociais podem complementar o ensino presencial, oferecendo oportunidades para a prática da língua em contextos reais e com falantes nativos. Isso não apenas aumenta a exposição à língua como também incentiva a prática fora do ambiente formal de aprendizagem. A flexibilidade e a variedade de ferramentas disponíveis através da tecnologia assistem no desenvolvimento de competências comunicativas de forma mais eficaz e motivadora, atendendo às diversas necessidades de aprendizes de PLAc. Os estudantes do curso que demos de português, por exemplo, utilizavam celulares para trocar áudios com familiares e estabelecer conexões com imigrantes de outras partes do país.

e) Ensino Intercultural

Esta abordagem enfatiza a importância do entendimento e do respeito pelas diferenças culturais. No contexto do PLAc, envolve ensinar os alunos não apenas sobre a cultura do país de acolhimento, mas também valorizar e incorporar as culturas dos próprios aprendizes no processo educativo. Isso pode ajudar na construção de uma sala de aula inclusiva e na promoção de uma sociedade mais multicultural e tolerante.

O português como língua de acolhimento, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete uma abordagem inovadora e inclusiva na educação brasileira, visando integrar e acolher estudantes que não têm o português como língua materna. Esta concepção está alinhada aos princípios fundamentais da BNCC, que enfatizam a garantia de uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade cultural, social e linguística do país.

No cerne da BNCC, a educação linguística propõe não apenas o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação, mas também como meio de acesso às diversas expressões culturais e científicas, contribuindo para a formação integral dos alunos. Nesse sentido, o ensino do português como língua de acolhimento se insere como uma prática

educativa essencial para promover a inclusão e a participação efetiva de estudantes imigrantes ou refugiados no contexto escolar brasileiro.

Ao considerar o português como língua de acolhimento, a BNCC orienta as práticas pedagógicas a adotarem metodologias que valorizem as experiências linguísticas e culturais dos alunos, reconhecendo a importância de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade. Isso implica em um esforço coletivo dos educadores em desenvolver estratégias didáticas que facilitem a aquisição da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se promove o diálogo intercultural, permitindo que os alunos compartilhem suas próprias culturas e línguas maternas.

A implementação do português como língua de acolhimento exige, portanto, uma reflexão crítica sobre o currículo e as práticas pedagógicas, de modo a assegurar que todos os estudantes tenham suas necessidades linguísticas e culturais atendidas. Isso envolve a seleção de materiais didáticos inclusivos, a formação continuada de professores para lidarem com a diversidade em sala de aula e a promoção de uma cultura escolar que celebre a pluralidade como um valor.

Além disso, a BNCC aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem a integração de alunos imigrantes e refugiados no sistema educacional, incluindo o acesso a programas de ensino da língua portuguesa que considerem suas especificidades e ritmos de aprendizagem. Essa abordagem reconhece o papel fundamental da educação no processo de acolhimento e integração social desses alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Em suma, o português como língua de acolhimento, articulado aos princípios e objetivos da BNCC, representa um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e intercultural no Brasil. Ao priorizar o respeito à diversidade e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem linguística e cultural, a BNCC fortalece o compromisso com a equidade e a qualidade educacional, essenciais para o desenvolvimento pleno e harmonioso de todos os cidadãos

f) Aprendizagem Baseada em Projetos

Segundo Pacheco, Sousa e Lamela (2018), o envolvimento dos alunos em projetos que requerem o uso ativo da língua-alvo para investigação, planejamento e execução pode ser especialmente motivador e significativo. Projetos que conectam os alunos com a comunidade

local ou que permitem explorar seus interesses pessoais e profissionais podem facilitar a aprendizagem da língua e ao mesmo tempo promover a integração social.

Cada uma dessas abordagens pode ser adaptada às necessidades específicas dos alunos de PLAc, considerando seus contextos linguísticos, culturais e sociais. O objetivo é oferecer um ensino que não apenas desenvolva competências linguísticas, mas que também facilite a adaptação e integração dos aprendizes em sua nova realidade.

Nesse contexto, a educação é individualizada, personalizada e contextualizada. Essa abordagem incentiva os estudantes a questionar, investigar, criar, e compartilhar, promovendo um aprendizado que é significativamente influenciado pelas suas experiências, interesses e expectativas. A colaboração entre alunos e a integração entre professores são essenciais, permitindo que o conteúdo curricular seja moldado pelas vivências diárias dos alunos, facilitando assim uma compreensão mais profunda e multidimensional do mundo ao seu redor. Em vez de seguir um currículo estritamente pré-definido, os alunos participam ativamente na construção do conhecimento através de um processo de descoberta, onde o aprendizado não é apenas sobre adquirir informações, mas sobre envolver-se plenamente em atividades práticas e decisões críticas. Este tipo de aprendizado não é fragmentado, mas sim integrado, abordando temas, questões e problemas de maneira holística, combinando conhecimento geral com competências específicas dentro de um contexto profissional. O papel do professor é crucial, atuando como um facilitador que organiza oportunidades de aprendizado que são tanto individuais quanto coletivas, direcionadas para o desenvolvimento de competências específicas e a promoção de uma discussão abrangente (Pacheco, Sousa e Lamela, 2018).

2.7.3 Políticas linguísticas

Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais.

Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes gerais para a educação brasileira, existem outros documentos e iniciativas específicas voltadas

para o ensino do português como língua de acolhimento. Essas iniciativas buscam atender às necessidades de estudantes imigrantes, refugiados ou pertencentes a comunidades linguísticas minoritárias no Brasil. Um exemplo notável é o documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e outras instituições educacionais, que fornece diretrizes específicas para a implementação de programas de português como língua de acolhimento.

O documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Intercultural e para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento" é um exemplo de orientação específica para a implementação desses programas em escolas brasileiras. Este documento visa orientar escolas, professores e sistemas educacionais na elaboração de currículos que atendam às necessidades educacionais de alunos imigrantes ou em situação de refúgio, promovendo a inclusão e a diversidade cultural.

Além disso, algumas secretarias estaduais e municipais de educação desenvolvem seus próprios materiais e programas voltados para o ensino de português como língua de acolhimento, considerando as realidades locais e as necessidades específicas de suas comunidades escolares. Esses programas podem incluir desde cursos de língua portuguesa para iniciantes até atividades de integração cultural e apoio psicossocial.

Outro aspecto importante é a existência de parcerias entre o setor público e organizações não governamentais (ONGs), que frequentemente atuam na área de apoio a imigrantes e refugiados. Essas organizações podem oferecer programas de ensino de português, atividades culturais e de integração, além de serviços de orientação e assistência.

Embora existam essas iniciativas e documentos orientadores, é fundamental que haja uma contínua avaliação e adaptação das políticas públicas e práticas pedagógicas para garantir a eficácia do ensino do português como língua de acolhimento. Isso inclui investir na formação de professores, desenvolver materiais didáticos adequados e promover uma abordagem educacional que valorize a diversidade cultural e linguística como um recurso pedagógico e não como um desafio a ser superado.

Outrossim, existem leis brasileiras que contribuem para o acolhimento de imigrantes, refletindo um compromisso com a proteção dos direitos humanos e a integração de indivíduos e famílias imigrantes na sociedade. Entre essas leis, destacam-se:

- a) Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017): Esta lei estabelece os direitos e os deveres do migrante e do visitante no Brasil, além de regular a entrada e a permanência de estrangeiros no país. A Lei de Migração marca um avanço significativo em relação à

legislação anterior, adotando uma perspectiva mais humanitária e menos securitária sobre a migração. Ela enfatiza a promoção dos direitos humanos, a não criminalização da migração e a integração social e cultural dos migrantes.

b) Estatuto do Refugiado (Lei nº 9.474/1997): Este estatuto regula a situação jurídica do refugiado no Brasil, estabelecendo mecanismos para a solicitação e concessão de refúgio em território brasileiro. O Estatuto do Refugiado é alinhado às convenções internacionais sobre refugiados e protege os direitos das pessoas que são obrigadas a deixar seus países de origem devido a perseguições ou graves violações de direitos humanos.

Além dessas leis específicas, existem outras políticas e iniciativas governamentais que visam facilitar a integração de imigrantes na sociedade brasileira, como programas de ensino de língua portuguesa, acesso à educação básica e superior, e políticas de inclusão no mercado de trabalho. A Constituição Federal de 1988 também é um marco importante, pois estabelece o princípio da igualdade e da não discriminação, garantindo direitos fundamentais a todos, independentemente de sua nacionalidade ou origem.

Por fim, é importante mencionar que os municípios e os estados também podem desenvolver suas próprias políticas de acolhimento e integração de imigrantes, complementando as leis federais e adaptando as ações às realidades locais. Isso inclui desde a oferta de serviços básicos, como saúde e educação, até programas específicos de apoio à integração econômica, social e cultural dos imigrantes. A implementação de políticas linguísticas eficazes para o acolhimento de imigrantes no Brasil enfrenta desafios, incluindo a necessidade de recursos suficientes, formação de professores qualificados para o PLAc, e a criação de materiais didáticos adequados. Além disso, é fundamental que tais políticas promovam não apenas o ensino da língua, mas também a inclusão social e cultural dos imigrantes, respeitando suas identidades linguísticas e culturais.

Em resumo, enquanto o Brasil possui uma base legal e iniciativas que favorecem o acolhimento linguístico de imigrantes, ainda há espaço para o desenvolvimento de políticas linguísticas mais explícitas e abrangentes que enderecem diretamente o ensino de PLAc.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordaremos os métodos empregados em nosso experimento, detalhando as características da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise adotados. Optamos por uma abordagem baseada em estudos psicolinguísticos, reconhecendo a intersecção da pesquisa com aspectos culturais. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de fundamentados na psicolinguística, os modelos teóricos da área empregados não foram suficientes para esclarecer completamente as hipóteses que propusemos. Essa limitação evidencia a complexidade do objeto de estudo e sugere a necessidade de abordagens interdisciplinares para uma compreensão mais abrangente do tema. Utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras como método principal. O projeto, submetido à Plataforma Brasil, obteve parecer aprovado do Comitê de Ética com o número de documento 6.503.253. O Comitê considerou o tema relevante, o objeto de estudo devidamente fundamentado na revisão bibliográfica atual e os objetivos claros e factíveis. Considerando a particularidade de envolver populações indígenas, a análise teve uma duração prolongada. O CEP/UFC/PROPESQ sugeriu a leitura da Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000, fornecendo esclarecimentos específicos para pesquisadores que conduzem estudos na área temática especial. Foi solicitada uma carta dirigida ao Coordenador, Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra, assinada pelo pesquisador e pela orientadora, solicitando a apreciação do projeto pelo CEP/UFC/PROPESQ. Após a conclusão da documentação, o projeto foi reenviado, aprovado e encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em Brasília, que também deu parecer positivo.

Esta pesquisa surgiu na experiência profissional do autor. O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE) da Casa de Cultura Portuguesa da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), coordenou um curso livre de 60 horas de português como língua estrangeira para um grupo de 20 indígenas venezuelanos Warao. Esses indígenas residiam em uma casa no bairro Parangaba, em Fortaleza-CE.

O curso, realizado no período de dezembro de 2021 a abril de 2022, teve a UFC abrindo inscrições para três vagas de professor bolsista voluntário. As aulas ocorreram presencialmente às segundas e quartas-feiras, das 15h às 17h, na escola pública EEFM João Mattos, localizada na Rua Almirante Rubim, 1014, no bairro Montese. A carga horária de atuação em aula foi de 12 horas semanais, totalizando as 60 horas do curso livre.

O público-alvo do curso era composto por indígenas Warao que migraram da Venezuela, enfrentando diversas dificuldades no cotidiano brasileiro. Em Fortaleza, esse

grupo era constituído por aproximadamente seis famílias, totalizando pouco mais de 30 pessoas, incluindo adultos e crianças. A iniciativa do curso foi resultado da articulação entre o Programa de Atenção ao Migrante, Refugiado e Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas do Governo do Estado do Ceará, a Coordenação Regional Nordeste II da FUNAI e o NUEPPE da UFC. O curso, orientado pelo enfoque comunicativo, utilizou material didático elaborado por Amado et al. (2021) e o livro "Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento" de Bizon e Diniz (2020). Este último, parte do Projeto Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes, aborda o Português como Língua de Acolhimento, incluindo temas sobre direitos dos imigrantes e facilitando a integração na sociedade e no trabalho.

Durante o curso, que contou com a presença de crianças após o primeiro mês, atividades em espanhol foram incorporadas para ampliar as trocas interculturais. Mesmo com a heterogeneidade do grupo em relação a gênero, intervalo de faixa etária e proficiência linguística, o uso do espanhol favoreceu a socialização de saberes e contribuiu para o estabelecimento de relações com o português. Os desafios incluíram faltas frequentes devido às ocupações dos participantes nas ruas e a necessidade de adaptação a diferentes níveis de proficiência, incluindo alunos não alfabetizados em sua língua materna. O curso foi estrategicamente planejado para atender a essas distintas necessidades de aprendizado.

Figura 3. Registro de aula na escola EEFM João Mattos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 4. Registro dos integrantes do curso na EEFM João Mattos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As atividades no decorrer do curso de português no qual fui professor tinham características diagnóstica, formativa ou instrucional e somativa (Bloom, 1983). A avaliação Diagnóstica é utilizada para identificar os conhecimentos prévios, habilidades e necessidades dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo ou curso. Ela ajuda os educadores a entender o ponto de partida dos alunos e planejar o ensino adequadamente. Na taxonomia de Bloom, a avaliação diagnóstica pode ser relacionada a todos os níveis de aprendizagem, pois ajuda a identificar em que nível os alunos estão em diferentes domínios (cognitivo, afetivo, psicomotor). A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e é usada para monitorar o progresso dos alunos e fornecer feedback contínuo. Isso permite que os educadores ajustem métodos de ensino e materiais para atender às necessidades dos alunos. Na taxonomia de Bloom, a avaliação formativa é útil em todos os níveis, pois apoia o desenvolvimento contínuo das habilidades cognitivas dos alunos. Já a avaliação somativa é realizada ao final de um curso ou unidade para avaliar o que os alunos aprenderam. Ela fornece informações sobre o sucesso ou eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Na taxonomia de Bloom, a avaliação somativa pode ser usada para medir o alcance dos objetivos de aprendizagem em diferentes níveis, desde o conhecimento e compreensão até a análise, síntese e avaliação.

Com a avaliação inicial ou diagnóstica informal, durante a primeira semana de aula, havia o propósito de obter uma ideia inicial das características dos alunos, seja sua interação grupal, iniciativa, comportamento, comprometimento, costumes, capacidade de prestar atenção, lideranças do grupo, etc. Nesse sentido, as avaliações diagnósticas se tornam

fundamentais em um processo educativo, o qual ajuda a estruturar o curso como um todo. Por exemplo, no que diz respeito ao conhecimento prévio dos alunos, foi diagnosticado uma dificuldade quanto à escrita e leitura do espanhol. Também se observou certa resistência a tentar falar na língua meta (português), mas que mudando as características das atividades para foco mais de oralidade que de escrita, os alunos passaram a participar ativamente das atividades orais. A avaliação diagnóstica serviu para a organização de ações que iriam priorizar quais conteúdos deveriam ser enfatizados.

Procuramos localizar as dificuldades dos alunos para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitiriam progredir na aprendizagem do português. Nesse sentido, “a avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem” (Allal, 1986, p. 14). Ao final do curso, a atividade somativa se deu através de uma construção de um diálogo em dupla em português. “A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação” (Azzi, 2001, p. 19).

3.1 Caracterização da pesquisa

O experimento utilizado para a pesquisa coletou por meio de gravações respostas vocais, cujo protótipo de medida era offline, no qual foram geradas respostas conscientes. A resposta vocal é, segundo Cowles (2011, p. 43), um “(...) tipo de método de resposta usado não apenas em experimentos que estão interessados na produção de linguagem, mas também em experimentos que estabelecem associação a coisas relacionadas à compreensão”⁹. Nesse sentido, há dois tipos de dados que podem ser obtidos: a natureza da resposta (ou seja, o que o participante realmente diz) e quanto tempo a resposta leva. Nossa coleta de respostas orais se deu a partir de um teste de associação livre de palavras.

Segundo Milton (2009, p. 141), o teste de associação livre de palavras surge como uma proposta que tenta dar conta de medir as habilidades e capacidade de um aprendiz de produzir vocabulário, uma vez que as tarefas controladas e de elicitación e tarefas de produção

⁹ “This type of response method is used not only in experiments that are interested in language production (the obvious thing) but also in experiments concerned with things related to comprehension as well” (Cowles, 2011, p.43, tradução nossa)

livre são criticadas por serem insuficientes para esse objetivo. É um método, portanto, que dá acesso ao alcance do léxico produtivo de um aprendiz de uma forma que os métodos tradicionais acham difícil. No entanto, o autor reforça que, faz-se necessário evitar que os alunos não tentem maximizar suas pontuações em vez de refletir seu conhecimento. Uma vez que os alunos percebem que o objetivo é produzir palavras infrequentes, tais palavras podem ser produzidas independentemente de qualquer associação real, tornando-se fácil criar uma pontuação alta quase independentemente de sua habilidade real. É importante perceber como as regras da língua são dominadas e se tornam automáticas ao ponto em que os aprendizes da língua podem aplicar uma regra sem ter que pensar explicitamente sobre a regra antes de fazê-lo. Para isso, esta pesquisa se caracterizou como uma aplicação em um grupo de estudantes imigrantes de etnia Warao, que tem o espanhol como L2, o warao como Língua Materna¹⁰ e o português como língua de acolhimento. Há também um grupo que não teve acesso ao ensino formal de português.

Para o teste deste trabalho, nos inspiramos em um modelo defendido por Milton (2009, p. 141- 142 *apud* Meara e Fitzpatrick, 2000), no qual trinta palavras de estímulo são dadas ao aluno e lhe é solicitado produzir quatro respostas de associação. Todas as palavras de estímulo no teste de Meara e Fitzpatrick são frequentes e se enquadram na primeira lista de 1.000 palavras do Nation (1984) para minimizar o efeito do tamanho do vocabulário receptivo. A ideia proposta neste estudo é uma operacionalização do TALP em uma tarefa de produção lexical oral. Conforme apêndice, ao final deste trabalho.

Embora a primeira resposta fornecida pelos alunos seja constantemente uma palavra frequente, as respostas subsequentes são muito mais prováveis de serem infrequentes e, portanto, mais informativas. (Milton, 2009 *apud* Meara; Fitzpatrick, 2000). Se os alunos têm à sua disposição uma grande quantidade de vocabulário pouco frequente¹¹, é nessas respostas que é provável que o demonstrem. Apesar da diversidade de palavras respostas, Meara e Fitzpatrick elencam também que a técnica parece bem-sucedida em precipitar o uso de uma proporção maior de palavras infrequentes do que um exercício livre de escrita ou fala poderia produzir ao mesmo tempo. É importante frisar que um dos possíveis princípios de organização do léxico mental é exatamente a frequência. Quanto menos frequente a palavra, maior a dificuldade de evocá-la rapidamente. Muitas vezes

¹⁰ Língua materna e primeira língua (L1) são expressões usadas genericamente para se referir à língua (ou línguas) que a criança adquire a partir da convivência com os pais até os quatro ou cinco anos de idade. (Finger, 2015, p. 157)

¹¹ A frequência lexical é uma medida objetiva que contabiliza o número de ocorrências das palavras numa língua, sendo tradicionalmente obtida através da compilação de grandes quantidades de texto, isto é, da constituição de *corpora*. (Soares et al, 2012)

tentamos lembrar alguma palavra, mas não conseguimos recuperá-la, sabemos que ela existe, às vezes sabemos até dar detalhes da palavra, letra inicial, definição, contexto de uso, etc (Gabriel e Sousa, 2012).

Um dos possíveis princípios que orientam a estruturação do léxico mental é a frequência de uso. Quanto menos comum a palavra, maior a dificuldade de recordá-la prontamente. Uma situação frequentemente mencionada por pesquisadores como Knobel Finkbeiner e Caramazza (2008), conhecida como *tips of the tongue*,¹² ilustra esse princípio. Muitas vezes, tentamos lembrar palavras, mas enfrentamos dificuldade em acessá-las, embora estejamos cientes de que estão armazenadas em nossa memória. Por vezes, conseguimos fornecer detalhes, como a letra inicial, definição ou contexto de uso. A observação geral é que palavras frequentemente utilizadas são mais prontamente acessíveis, às vezes persistindo em expressões que se tornam quase um jargão pessoal. Knobel, Finkbeiner e Caramazza (2008) esclarecem que quanto mais comum um item lexical é na língua, mais rapidamente ele é processado, fenômeno denominado pelos pesquisadores como "efeito de frequência lexical". Esse efeito tem sido constatado em diversas pesquisas, incluindo nomeação de figuras, nomeação de palavras e decisão lexical.

Escolhemos o método de investigação com léxico baseado no nível de exposição do nosso público ao português, optando também por palavras mais concretas que abstratas. Qian (2004) aponta que palavras desconhecidas geralmente criam obstáculos à compreensão de leitura em Segunda Língua. O autor reúne diversas pesquisas para descobrir o que os alunos de inglês como L2 fazem ao encontrar uma nova palavra em uma atividade, em sua grande maioria os alunos sempre recorriam a dicionários e utilizavam de variadas estratégias como a inferência sem ter muitas dificuldades. Mas um texto escrito para o público da pesquisa seria inviável, uma vez que haveria mais dificuldades a serem superadas, pois eles tiveram pouco ou nenhum contato com a escrita e leitura de sua própria língua materna: Warao e/ou espanhol.

3.2 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa apresenta uma natureza predominantemente aplicada, com elementos de pesquisa básica, em virtude do seu enfoque em gerar conhecimentos que possam ser utilizados para aprimorar práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para

¹² tips of the tongue significa “na ponta da língua” (tradução nossa).

a integração dos imigrantes Warao por meio do ensino do português como língua de acolhimento. O estudo, caracterizado pela sua abordagem empírica, baseia-se na observação direta e na realização de experiências práticas, configurando-se assim como uma investigação empírica. Com um caráter descritivo-analítico, nossa abordagem metodológica foi mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. Investigamos os resultados obtidos através do teste de associação livre de palavras, explorando como a aprendizagem do português como língua de acolhimento influencia e é influenciada por diversos fatores. A análise dos dados coletados foi fundamentada em conceitos da psicolinguística, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas de aquisição linguística entre os imigrantes Warao. Este enfoque misto nos possibilitou não apenas identificar padrões e correlações significativos mas também compreender os contextos e as nuances subjacentes aos dados, alinhando-se assim com os objetivos de produzir conhecimento aplicável e teoricamente embasado.

3.3 Instrumento de análise

A análise se deu a partir de um teste oral de associação livre de palavras com um grupo de indígenas da etnia Warao que migraram para Fortaleza, CE, sendo 10 palavras em português como estímulo de maior frequência nos materiais didáticos do curso, 10 palavras em espanhol e 10 imagens. Esse número de estímulos foi baseado na formalização de teste de associação de Meara & Fitzpatrick (2000).

Foi solicitado ao aluno produzir oralmente quatro respostas de associação para cada palavra/imagem- estímulo. Realizamos o teste oral, considerando que estudantes ainda apresentavam diferentes graus de conhecimento de escrita, e muitos ainda não eram alfabetizados em seu próprio idioma, além de recursos tecnológicos facilitadores, que foram manuseados pelo investigador. O registro do teste e das respostas se deu por áudio isolado através de gravador digital do celular. Depois os áudios foram tratados para diminuir os ruídos e aumentar a qualidade do som através do aplicativo de celular Capcut¹³.

Dada a enorme extensão do léxico de uma língua e nos materiais didáticos do curso, uma seleção lexical criteriosa e baseada na frequência das palavras que mais aparecem nos materiais didáticos apresentou-se como a melhor alternativa para estabelecer

¹³O **CapCut** é atualmente um dos editores de vídeo para celular mais populares, fazendo sucesso, principalmente, entre os usuários do TikTok.

os lexemas do teste. Dessa forma, pôde-se evitar o empirismo e uma seleção vocabular com base apenas na intuição.

3.4 Síntese do teste

- a) natureza lexical do estímulo: palavra;
- b) categoria morfológica: substantivo;
- c) modalidade de estímulo: auditivo;
- d) modalidade das respostas: oral;
- e) natureza derivacional do estímulo: palavras sem derivação;
- f) frequência de ocorrência: maior frequência nos materiais didáticos no curso de português para estrangeiro.

3.5 Participantes

15 imigrantes adultos entre homens e mulheres de etnia Warao, com intervalo de idade entre 18 e 40 anos, participaram do estudo, como voluntários. Sendo uma parte deles (7 alunos) ativos no curso de português para estrangeiros da UFC e os outros 8 são parte do grupo migratório, mas não fizeram o curso de português como língua de acolhimento. Os dados de todos os participantes foram fornecidos pela FUNAI, além disso, o pesquisador tem acesso ao endereço de todos os participantes. As crianças e adolescentes do grupo não participaram desta pesquisa uma vez que o indivíduo adulto, ao não estar formalmente integrado no sistema educacional, traz consigo uma bagagem de experiências mais substancial, exercendo influência significativa em seu processo de aprendizagem. Seus conhecimentos e experiências têm o potencial de se tornarem valiosos recursos no sentido de servirem como referência inicial para estabelecer conexões com novos aprendizados. Além disso, consideramos importante trazer em subseções as principais características do povo warao de forma ampla e aprofundada. Os participantes foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- a) Relevância Cultural e Linguística: A escolha da etnia Warao se justifica pela relevância de estudar um grupo cultural e linguístico específico, o que pode oferecer

insights valiosos sobre as experiências e desafios linguísticos enfrentados por esse grupo.

b) Faixa Etária: A definição de uma faixa etária entre 18 e 40 anos pode visou um grupo demográfico que está frequentemente mais ativo nas interações sociais, tornando-os um público relevante para estudos de integração linguística e cultural.

c) Comparação de Grupos: Incluir participantes que frequentaram o curso de português e aqueles que não frequentaram permite uma comparação direta dos impactos do curso na aquisição da língua e na integração social. Isso pode ajudar a avaliar a eficácia do programa de ensino.

d) Voluntariado: A participação voluntária é um critério ético fundamental, garantindo que os participantes estejam envolvidos no estudo por vontade própria, o que é crucial para a validade ética da pesquisa.

e) Disponibilidade e Acesso: A seleção dos participantes foi influenciada pela disponibilidade e facilidade de acesso a esse grupo específico de imigrantes.

f) Representatividade: Embora um pequeno grupo de 15 indivíduos possa não ser plenamente representativo de toda a população Warao, ele pode oferecer uma visão preliminar ou insights sobre tendências e padrões que poderiam ser explorados em pesquisas subsequentes.

3.5.1 As entrevistas

O primeiro contato com o participante na aplicação do teste foi a entrevista para registrar as variáveis gênero e tempo de exposição ao português e ao espanhol. Com isso, junto ao teste de associação de palavras, é possível responder às questões de pesquisa que envolvem as variáveis citadas. Na tabela seguinte temos as informações (M) Masculino e (F) Feminino, (P) Participante dos alunos que participaram do curso seguindo da tabela de waraos que não tiverem formação em português (Ambas as tabelas estão por ordem de entrevista e aplicação de teste):

Tabela 1 – Sujeitos do grupo 01 (Alunos do curso)

Participante	Sexo	Ensino Formal de português	Tempo de exposição ao espanhol
P01	M	Sim	4 anos

P02	M	Sim	11 anos
P03	M	Sim	3 anos
P04	M	Sim	3 anos
P05	F	Sim	11 anos
P06	F	Sim	10 anos
P07	M	Sim	28 anos

Fonte: elaborada pelo autor.

Tabela 2 – Sujeitos do grupo 02 (Não tiveram contato com ensino formal de português)

Participante	Sexo	Ensino Formal de português	Tempo de exposição ao espanhol
P08	M	Não	12 anos
P09	M	Não	1 ano
P10	F	Não	18 anos
P11	M	Não	20 anos
P12	F	Não	10 anos
P13	F	Não	10 anos
P14	F	Não	10 anos
P15	M	Não	5 anos

Fonte: elaborada pelo autor.

Ressalta-se que o tempo de exposição ao espanhol não implica necessariamente ter havido ensino formal da L2. Além disso, devido à sua considerável variação entre os participantes, optamos por desconsiderá-los para esta análise. Outro ponto relevante é que 80% dos participantes não dominam a escrita, muitas vezes limitando-se a assinar apenas o próprio nome. Quanto ao gênero, temos 2 (duas) mulheres no primeiro grupo e 4 (quatro) no segundo grupo, totalizando 40% de mulheres em todo o grupo. Mais adiante, exploraremos nossa hipótese sobre a relação entre o gênero dos participantes e os resultados do teste.

Também é importante destacar que, durante a fase inicial deste projeto, contávamos com 28 (vinte e oito) participantes. No entanto, ao longo do processo de avaliação pelo comitê de ética e nas diversas etapas deste trabalho, os participantes que integraram a amostra da pesquisa se dispersaram, uma vez que outra característica é a sua relutância em permanecer por muito tempo no mesmo local.

3.5.2 Participantes do grupo 01

Este grupo foi composto por 7 homens e mulheres que cursaram o curso de português como língua de acolhimento e obtiveram aprovação.

3.5.3 Participantes do grupo 02

Este grupo foi composto por 8 homens e mulheres que não fizeram o curso de português, mas fazem parte da mesma comunidade do grupo anterior e moram no mesmo bairro, em Fortaleza.

3.5.4 Um participante isolado

A presença de um indivíduo com conhecimento acadêmico e experiência em ensino formal como foi o caso desse participante se apresentou como uma oportunidade única de análise dentro desta pesquisa. Este indivíduo pode ser considerado um caso especial ou *outlier*, devido às suas experiências e habilidades distintas em comparação com os demais participantes. A análise deste caso foi incorporada como um estudo de caso e não como uma comparação com os demais grupos. Além das análises quantitativas aplicadas ao grupo maior, a inclusão deste indivíduo na pesquisa pode ser enriquecida por uma abordagem qualitativa, como entrevistas para compreender melhor as estratégias de aprendizado e ensino de línguas que ele emprega, e como essas estratégias afetam seu processamento lexical. Ao incorporar este indivíduo de maneira metódica na pesquisa, é possível não apenas entender melhor os fenômenos de processamento lexical no contexto específico dos falantes de warao, espanhol e português, mas também explorar o papel da educação formal na modulação desse processamento. É crucial, entretanto, considerar as diferenças individuais de forma a não generalizar os achados deste caso para toda a população estudada, mantendo uma interpretação equilibrada e contextualizada dos dados.

3.5.4 Características gerais do povo Warao

Como observado na seção anterior, é indispensável discutir sobre as características do povo Warao. Este povo era conhecido na literatura histórica e antropológica

dos séculos XVI-XX como Guaraúnos. No entanto, existem pelo menos 54 denominações, conforme Lizarralde (1993, p. 124, *apud*, 2007, p. 333), tais como Guarao, Uarao, Warrau, Winiquina (denominação de subgrupos), Arote (qualificadores estrangeiros), etc. Sua autodenominação, entretanto, é "warao". Seu significado é "donos da canoa", embora também seja reconhecido como "gente de praia" ou "jogador de praia". Quanto às atividades econômicas, o governo venezuelano descreve as principais como a pesca e a colheita de produtos da selva, e nos dias de hoje, "a pesca comercial realizada nas lagoas e na foz dos caños deltaicos é dirigida pelo setor crioulo de Barrancas e Tucupita e continua sendo, embora itinerante, a principal ocupação dos Warao" (Freire, 2007, p. 334, tradução nossa). Por meio de uma montagem de ferramentas tecnologicamente simples, mas acompanhada de sofisticados conhecimentos ambientais, os Warao conseguiram explorar grande parte dos ecossistemas de seu habitat para satisfazer suas necessidades econômicas. Não sendo agricultores, essa comunidade mantinha uma economia baseada principalmente na pesca, na colheita de produtos silvestres e na caça de pequeno porte. Isso mudaria drasticamente até os dias atuais.

3.5.6 Características sociais

A sociedade Warao era igualitária, matrilocal e matrifocal. Os Warao mais antigos eram organizados de acordo com as unidades domésticas. Uma a três famílias awaraowitu estendidas (famílias consanguíneas) formavam uma aldeia típica, e quatro a seis unidades domésticas formavam uma aglomeração awarao (parentesco fictício). A aglomeração foi caracterizada por ser sociopoliticamente autônoma, sendo a maior configuração diante da qual o indivíduo se sentia responsável. Para uma determinada aglomeração, as demais aglomerações eram identificadas como Warao daisa (outro Warao). Eles compartilhavam a mesma língua, mas, tradicionalmente, o conceito unificador de "tribo", "povo" ou "nação" estava ausente. Além dessa fronteira social, todos aqueles que não falavam sua língua eram genericamente classificados como jotarao, "povo serrano". A relação de sangue era a estrutura fundamental de sua organização. A relação tradicional mais importante era o contrato social de longo prazo entre o sogro (araji) e seus genros (dawatuma). Ou seja, o homem, ao se unir a uma mulher, era forçado a deixar sua comunidade e ir morar na casa de seus sogros, em cumprimento de um tempo de serviços à nova família. O sogro organizava os trabalhos comunitários e usava seu genro mais velho como chefe da equipe de trabalho composta pelos

demais genros. Além disso, os genros se viam obrigados a procurar comida e construir a casa de sua esposa, além de manter sua sogra. Passado o cumprimento das obrigações, que duravam os primeiros anos, o casal poderia se mudar para a própria casa. Ao observarmos nosso grupo contemporâneo, percebemos que eles carregam uma parcela dessa tradição, pois estão organizados em grandes famílias, mantendo o cuidado com os pais da mulher.

3.5.7 Origem do povo Warao

Segundo a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), na publicação "Nota informativa para municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas" (2019), o povo Warao é um grupo étnico que tem suas raízes na Venezuela. Estima-se que esse povo tenha se originado há mais de oito mil anos na região do Delta, Rio Orinoco, e, na atualidade, é considerado estatisticamente a segunda maior etnia do país. Por conta do seu número populacional, os Warao se dividem em centenas de comunidades localizadas em toda a extensão do Delta Amacuro, parte de Monagas e de Sucre. Por anos, eles apenas se alimentaram através do extrativismo e da pesca. Em 1920, com as expedições católicas, foi introduzido o cultivo do ocumo chino, uma planta que se assemelha com a mandioca. Com o tempo, os Warao foram absorvendo essa nova forma de subsistência, e o chino passou a fazer parte da sua alimentação de base.

Com a chegada dos missionários, iniciou-se um processo de mudança que impactou diretamente o solo e a água dos nativos, razão pela qual alguns grupos Warao começaram a se deslocar para os centros urbanos. Em 1990, a Venezuela entrou em uma epidemia de cólera, que atingiu uma grande parte da população Warao. Estima-se que morreram em torno de 500 pessoas só no Delta do Rio Orinoco, que buscava atendimento médico nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, a população dos centros urbanos associava a doença à pobreza dos povos migrantes, tratando-a como "uma doença indígena", intensificando o processo de discriminação contra os povos indígenas (ACNUR, 2021, p. 17).

Existe outro fator que também impulsionou essa movimentação do povo Warao. Segundo o escritor nativo Aníbal Pérez Cardona (2020), além da cólera, a implantação de uma obra do governo venezuelano, que não calculou os danos ao patrimônio da biodiversidade da região, levou à salinização de algumas partes do território Warao, inviabilizando a agricultura e a pesca nessas regiões, modificando assim todo o bioma da região e forçando a população a buscar novas formas de se alimentar. Em 1965, o governo

venezuelano construiu um dique com o objetivo de obstruir o Rio Manamo. O intuito desta obra era meramente econômico, visando um maior fluxo de água na região para importação e exportação, para que barcos de grande porte pudessem ter acesso a essas localidades, impactando diretamente na vida de toda a comunidade indígena e quilombola que morava às margens do rio, diminuindo a água potável e causando a morte de animais e vegetais devido à salinização do lugar, uma vez que as águas do mar começaram a entrar de forma desordenada pelos igarapés. O autor também destaca que não houve um estudo sobre o impacto dessa mudança na construção do dique, tanto para o povo que ali morava quanto para a própria biodiversidade da região. Ele nos traz a seguinte afirmação:

[...] podemos afirmar que o represamento do Rio Manamo foi um genocídio, um etnocídio e um ecocídio, visto que seu resultado foram mortes (de seres humanos, culturas, costumes, animais, vegetais e muitos outros elementos) e o quase extermínio do povo indígena Warao (Cardona, 2020, p. 6).

Este movimento provocou um deslocamento mais intenso dos indígenas para áreas urbanas, enquanto alguns grupos se adentraram ainda mais nas matas. Em 2014, conforme observado por Cardona (2020, p. 8), os indígenas venezuelanos começaram a deixar a Venezuela em direção a outros países, devido à crise econômica que assolava o país de origem. Essa crise afetou a disponibilidade de itens básicos para a sobrevivência humana, como roupas, medicamentos, alimentos, combustíveis, entre outros. Portanto, muitos indígenas viram no êxodo a melhor alternativa para buscar uma vida mais digna.

3.5.8 A chegada dos Warao no Brasil

O Brasil é um dos países mais procurados por imigrantes venezuelanos devido à sua proximidade geográfica. Alguns waraos conseguiram ingressar pela rota terrestre em Roraima, que se conecta à Venezuela, conforme descrito por Aníbal (2020, p. 8), indicando esse caminho como o percurso que o trouxe ao Brasil. Entretanto, ele destaca que não é fácil para muitos de seus compatriotas alcançarem o território brasileiro, uma vez que muitos não possuem recursos financeiros para a locomoção, e nem todos podem utilizar essa rota terrestre. Ao chegarem ao Brasil, os Warao precisam solicitar um protocolo de refúgio para permanecerem legalmente no país, atestando a intenção de fugir das dificuldades enfrentadas em seu país, como relatado por Cardona (2020, p. 8). Outro desafio nesse processo de imigração é a barreira linguística, já que muitos falam espanhol e se deparam com o português brasileiro.

De acordo com dados da Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, mantida conjuntamente pelo ACNUR e pela Organização Internacional de Migração (OIM), até 5 de novembro de 2020, cerca de 5 milhões de venezuelanos deixaram seu país. No Brasil, até 30 de agosto de 2020, estimava-se um total de 262.475 refugiados e migrantes venezuelanos, divididos entre 102.504 solicitantes de refúgio e 148.782 venezuelanos com autorização de residência (temporária e definitiva). Dentre esses, aproximadamente cinco mil são indígenas, principalmente Warao, em situação de refúgio, representando cerca de 65% desse contingente de indígenas (Rosa, 2020, p. 37-38).

Segundo Rosa (2020, p. 42), devido ao alto fluxo de imigrantes no Brasil, o país viu-se obrigado a revisar suas leis de imigração. Assim, em 2017, entrou em vigor a Lei Nº 13.445, conhecida como Lei da Migração, que concede uma residência temporária de pelo menos dois anos aos imigrantes, permitindo a busca posterior de uma autorização definitiva para permanência no país. Essa legislação facilitou a entrada de imigrantes, especialmente venezuelanos, em território brasileiro. Contudo, os Warao enfrentam dificuldades para se beneficiarem dessa lei, uma vez que muitos não possuem a documentação válida no Brasil necessária para solicitar a permanência legal. Conforme Rosa (2020, p. 43), alguns não possuem sequer a certidão de nascimento emitida por seu país de origem. O meio mais eficaz e legal para garantir sua permanência é a solicitação do status de refugiado, embora esse processo também apresente complicações. Moutinho (2017, p. 39) ressalta que esse procedimento impede o refugiado de retornar ao seu país de origem, o que pode ser problemático para os Warao que necessitam voltar para auxiliar seus compatriotas, violando assim essa condição da lei. O impedimento de voltar ao país de origem para quem solicita o status de refugiado baseia-se no princípio de que o refúgio é concedido a indivíduos que estão fora de seu país de nacionalidade devido a um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, ou devido a uma situação de conflito armado, violência generalizada, ou violações massivas de direitos humanos no país de origem. Assim, o retorno voluntário ao país de origem pode ser interpretado como uma evidência de que o indivíduo não enfrenta mais as condições que justificaram a concessão do status de refugiado, ou que essas condições nunca existiram para esse indivíduo.

Após o processo de legalização, inicia-se uma nova etapa de adaptação, que não se limita à questão linguística, mas também abrange a busca por meios de subsistência. Nesse contexto, surgem dois caminhos principais: a procura por projetos sociais vinculados ao

Sistema Único de Assistência Social (SUAS) ou a situação em que alguns acabam vivendo nas ruas sem o apoio de assistentes sociais. Rosa (2020, p. 21) destaca que alguns governantes concebem esses imigrantes como intrusos, citando o exemplo da Prefeitura Municipal de Boa Vista em 2006, que apoiou agentes da polícia federal na deportação desses imigrantes, oferecendo um aditivo ao salário de alguns agentes da guarda municipal.

A mídia local também contribui para a construção de narrativas que retratam os indígenas venezuelanos como invasores, muitas vezes utilizando reportagens sensacionalistas com informações distorcidas. Alguns pontos levantados pelos jornalistas e governadores da região incluem o impacto econômico da entrada dessas pessoas no Brasil e a propagação de pensamentos preconceituosos, como o receio do retorno de doenças já erradicadas. Entretanto, as leis brasileiras, especialmente as vinculadas ao SUAS, garantem a proteção e segurança de todos os refugiados em território brasileiro, com os mesmos direitos dos brasileiros nativos. A cartilha "Guia de referência para o trabalho social com a população indígena refugiada e imigrante" de 2021, produzida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, destaca que as leis brasileiras devem ser aplicadas igualmente a nativos e imigrantes.

A legislação brasileira considera as pessoas refugiadas e imigrantes como detentoras de todos os direitos, deveres e garantias assegurados à população brasileira. O direito das pessoas refugiadas e imigrantes na área da assistência social está estabelecido também na Lei nº 13.445/2017, artigo 4º, inciso VIII, que determina “acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. Quando nos referimos a povos indígenas, incluímos aqueles que são originários de outros países, que também devem ter suas especificidades consideradas, respeitando-se, nos termos da Constituição Federal, suas culturas, formação social, línguas e crenças (p. 11).

Observa-se a persistência de preconceitos em todo o processo de imigração, resultando em hostilização e xenofobia contra indígenas que buscam uma vida digna fora de suas cidades de origem. Eles enfrentam os teores da discriminação simplesmente por aspirarem a uma existência melhor em outro país, fugindo da opressão e do descaso. Segundo a cartilha do Ministério (2021, p. 28), destaca-se o projeto PSB (Proteção Social Básica), que engloba ações, programas e projetos voltados para auxiliar pessoas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo é promover uma aproximação e fortalecimento dos vínculos culturais e familiares do sujeito, por meio do empoderamento, aquisição e

desenvolvimento de suas potencialidades. Isso visa integrar suas culturas e raízes de maneira eficaz no novo contexto social.

Entretanto, Cardona (2020, p. 09) contradiz esse discurso da cartilha do Ministério da Família. O autor destaca em seu livro que os Warao dependem atualmente da ajuda de civis e organizações não governamentais, além da venda de artesanato, e em algumas situações, sentem-se desamparados pelo governo brasileiro. Ele ratifica a situação vivida por alguns compatriotas ao solicitar estadia permanente, enfrentando a exigência de vários documentos que não possuem. Em suas falas, também destaca a falta de esperança de mudanças em seu país, percebendo que o governo atual recebe apoio de outras nações. É crucial que o Governo também abrace a pauta dos direitos dos indígenas refugiados e forneça o suporte necessário para que possam trabalhar, como aponta o autor:

É importante que o Governo também abrace a pauta dos direitos dos/as indígenas refugiados/as e nos forneça o suporte necessário para que possamos trabalhar. A atividade da pesca, por exemplo, exige uma série de licenças que nós não temos. Assim, destacamos que necessitamos de documentos específicos e de outras condições materiais para podermos viver dignamente no Brasil (Cardona, 2020, p. 10).

É importante ressaltar que a situação pode ter evoluído desde a última atualização deste trabalho em janeiro de 2023 e, muitas vezes, a demanda supera os recursos disponíveis. Muitos indígenas Warao fugiram da crise na Venezuela em busca de condições melhores de vida. A migração para o Brasil, especialmente para estados fronteiriços como Roraima, tornou-se uma rota comum. Nosso grupo, que hoje está em Fortaleza, também pode se mover a qualquer instante, buscando sempre um lugar que melhor atenda às suas necessidades. Ao início dessa pesquisa até o parecer do comitê de ética, tínhamos 28 waraos disponíveis para fazer o teste, no entanto esse número foi reduzindo drasticamente.

3.5.9 Quanto às suas características linguísticas

A língua falada pelo povo Warao, também denominada Warao, tem poucos registros na literatura. Sem derivar de uma raiz, a língua Warao é uma das mais antigas que existem. Para os indígenas Warao, é uma linguagem da nossa terra e do nosso meio ambiente, cuja escrita ainda está sendo desenvolvida. A língua Warao é livre, sem normas e regras, e possui sete dialetos de sete diferentes regiões. Para os indígenas, todos eles devem falar a língua com orgulho, independente do lugar, mantendo-a sempre viva e a ensinando às novas gerações.

Sobre o processo linguístico, trata-se de um povo que apresenta uma construção linguística homônima, contudo, mistura-se por vezes com o espanhol (Os Warao no Brasil, p. 13). Seu idioma está classificado como independente segundo Lizarralde (1993, p. 162 *apud* Freire, 2007, p. 333), embora tenha sido sugerido que poderia ser relacionado com a família linguística chibcha, mas esta afiliação ainda não foi aceita como definitiva. O autor ainda aponta algumas características:

- a) fonologia e gramática: a fonologia do Warao é marcada por séries complexas de oclusivas e nasalizações. Sua gramática apresenta um sistema elaborado, incorporando marcadores de gênero, caso e aspecto verbal.
- b) oralidade e transmissão de conhecimento: a transmissão do conhecimento em Warao ocorre principalmente de forma oral, com práticas culturais e observação desempenhando papéis cruciais. A língua é fundamental para a preservação e transmissão de mitos, lendas e tradições.
- c) influência missionária: a chegada de missionários jesuítas teve impactos significativos, introduzindo elementos da língua espanhola e da religião católica na comunidade Warao. Isso resultou em muitos falantes, especialmente jovens, sendo fluentes em espanhol.
- d) bilinguismo: o bilinguismo é uma realidade para a comunidade Warao, com muitos falantes sendo proficientes em Warao e espanhol. Essa dinâmica linguística reflete a interação entre a língua indígena e a língua imposta pela colonização.
- e) documentação e preservação: projetos de documentação e preservação da língua Warao têm sido desenvolvidos para criar recursos linguísticos, incluindo dicionários e gramáticas. Esses esforços visam manter viva a língua e promover seu uso em contextos educacionais.

A língua Warao, com sua rica tapeçaria de dialetos, tradições orais, e sistemas gramaticais complexos, representa não apenas um meio de comunicação, mas também uma conexão vital com a herança cultural e a identidade do povo Warao. Apesar dos desafios impostos pela influência missionária e pelo bilinguismo decorrente da colonização, a persistência do Warao como uma língua viva é um testemunho da resiliência dessa

comunidade indígena. Os esforços de documentação e preservação são cruciais para garantir que o idioma não apenas sobreviva, mas também prospere nas gerações futuras.

Considerando a importância da língua Warao na manutenção da identidade cultural e na transmissão do conhecimento, a próxima subseção se concentra na educação voltada para a população Warao.

3.5.10 Educação e o povo Warao

Segundo Romero- Figueroa (2020), o povo Warao tem como sua língua nativa a própria língua warao, contudo, quando da chegada dos missionários jesuítas, muitos dos jovens nativos Warao também falam a língua espanhola. O ensino da língua nativa, bem como de todos os demais afazeres deste povo, é dado pela observação, como aponta o autor. Desde muito cedo, as crianças indígenas são educadas dentro de um regime sistemático e hierárquico, seguido por todos na tribo, no qual cada um tem um papel definido. A partir dos três anos de idade, o menino começa a entrar em contato com o pai para começar um movimento de identificação com o seu povo e as atividades laborais. Já a menina, fica em casa aos cuidados da mãe, que também irá lhe ensinar os trabalhos domésticos e a criação de utensílios que serão usados na tribo. O grau de dificuldade no aprendizado cresce conforme a criança vai crescendo.

Todos os processos são passados de forma oral, e caso a criança perca o pai ou a mãe, a família dá o suporte para a construção desse sujeito dentro da sociedade Warao: se a mãe morre, a criança passa a ser responsabilidade da avó. Se for homem, ao atingir a idade de três anos, começa a ser introduzido na educação da caça e da construção de arco e flexão pelo pai. Se for menina, continua nos cuidados da avó para lhe ensinar todo o processo de cuidado da casa e a fabricação dos seus utensílios. Se no caso quem morrer for o pai, os tios é que tomam de contar da educação da criança. Já a educação formal só foi introduzida na cultura Warao com a chegada dos missionários católicos.

A educação Warao tem como objetivo promover a formação de filhos que sejam trabalhadores, respeitosos com os mais velhos, incluindo os sogros, e capazes de buscar alimento. As mulheres, por sua vez, são instruídas a cuidar da família. O processo educacional tradicional envolvia ensinamentos ao amanhecer, no qual os pais orientavam os filhos homens a aprender a caçar, pescar, construir casas e forneciam conhecimentos sobre medidas de segurança contra cobras. O respeito aos sogros era também uma parte fundamental desse

aprendizado.

De acordo com a Comissão Interinstitucional de Educação de Belém (2018), os direitos educativos e linguísticos das comunidades indígenas são respaldados pelo poder público. No contexto do Ensino Fundamental, é concedido às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem (Comissão Interinstitucional de Educação de Belém, 2018, Art. 210). A legislação que respalda esses direitos está incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Essa lei destaca a importância de proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir o acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos (Brasil, 1996, Art. 8º).

Outro documento relevante para compreender a Educação Indígena é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elaborado em 1998. Este referencial estabelece áreas de conhecimento específicas, como Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, além de temas transversais que orientam o processo de ensino nas escolas indígenas (Brasil, 1998).

No âmbito pedagógico, propõe-se a utilização de metodologias interculturais para o ensino da língua portuguesa, considerando as interações comunicativas cotidianas. Adicionalmente, sugere-se a abordagem de conteúdos interculturais que alternem ou contrastem temas socioculturais Warao e brasileiros, promovendo a interdisciplinaridade nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ciências Humanas e Sociais. Temas transversais, como Ética e Direitos, são também incorporados ao currículo, abordando questões específicas dos indígenas no Brasil (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998).

A inserção da língua portuguesa como língua de acolhimento para os indígenas Warao no contexto educacional reflete uma abordagem intercultural e respeitosa à diversidade linguística. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) reconhece a importância do uso das línguas maternas e práticas de aprendizado próprias das comunidades indígenas, mas também incorpora o ensino da língua portuguesa.

A proposta pedagógica destaca a utilização de metodologias interculturais no ensino da língua portuguesa, considerando as interações comunicativas cotidianas, como cumprimentos, apresentações, compra e venda, entre outros (Referencial Curricular Nacional

para as Escolas Indígenas, 1998, p. 98). Essa abordagem visa facilitar a adaptação dos indígenas ao novo contexto linguístico, respeitando suas práticas culturais e promovendo uma integração mais efetiva na sociedade brasileira.

Além disso, a inclusão de conteúdos interculturais que alternem temas socioculturais Warao e brasileiros nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ciências Humanas e Sociais busca proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada do ambiente em que vivem (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998). Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma educação mais significativa e alinhada às realidades específicas das comunidades indígenas.

A língua portuguesa, nesse contexto, torna-se uma ferramenta não apenas de comunicação, mas também de inclusão e participação social. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reforça o compromisso de garantir o acesso dos indígenas a informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, evidenciando a importância do domínio da língua portuguesa nesse processo.

Assim, a língua portuguesa desempenha um papel crucial como meio de integração e empoderamento para os indígenas Warao, possibilitando a construção de pontes entre suas culturas e a sociedade brasileira, sem comprometer a preservação de suas línguas maternas e identidades étnicas.

3.6 Procedimentos de análise

O teste foi aplicado na escola pública EEMTI Jenny Gomes. Endereço: Avenida Borges de Melo, 210 no bairro Aeroporto, mediante aprovação do parecer do comitê de ética. Para justificar a realização da pesquisa em uma escola diferente daquela em que os participantes originalmente estudaram, é importante destacar que a decisão foi tomada levando em consideração diversos fatores pragmáticos que visam beneficiar tanto a qualidade da pesquisa quanto a conveniência para os participantes. Em primeiro lugar, o fato de trabalhar na escola escolhida para a pesquisa oferece uma série de vantagens logísticas, incluindo um maior controle sobre o ambiente de pesquisa, facilidade no agendamento e na organização do espaço físico, além de permitir um acesso mais direto aos recursos necessários para a realização do estudo.

Ademais, a escolha dessa escola foi estratégica também do ponto de vista da acessibilidade para os participantes. Levando em consideração a localização e as facilidades

de transporte, optou-se por um local que oferecesse menor resistência logística para a participação, aumentando, assim, as chances de uma taxa de resposta mais alta e reduzindo o potencial para desistências. A disponibilidade de salas adequadas para a condução da pesquisa é outro ponto crucial, pois garante um ambiente controlado e confortável para os participantes, aspectos essenciais para a coleta de dados de qualidade. Portanto, a escolha desta escola, apesar de não ser a instituição original dos participantes, foi uma decisão estratégica fundamentada na busca por eficiência, acessibilidade e conforto para os envolvidos, visando assegurar a integridade e a validade dos resultados da pesquisa. Ao explicar esses fatores, espera-se que os interessados compreendam e validem a decisão, reconhecendo-a como uma medida pensada para facilitar a participação dos envolvidos e garantir o sucesso do estudo. As instruções da tarefa foram dadas inicialmente ao grupo e os devidos esclarecimentos, quando necessários, foram dados individualmente, indicando que, o teste não se trata de uma prova, mas uma tarefa para uma pesquisa científica. O teste foi aplicado de forma individual, uma vez que se trata de um teste oral, também com a intenção de evitar interferência entre os participantes. O teste foi dividido em 10 palavras estímulo em espanhol, 10 palavras estímulos em português e 10 imagens.

- a) **seleção de palavras para o teste de associação livre de palavras:** foram selecionadas 30 palavras substantivas de maior frequência no material didático “Portas Aberto: Português para Imigrantes- Nível A1 e A2¹⁴,” das autoras Rosane de Sá Amado, Paola de Souza Mandalá e Marina Reinoldes (2019) utilizado no curso de português para estrangeiros. A seleção dessas palavras foi feita pelo site <http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>¹⁵. A ferramenta forneceu um relatório estatístico detalhado sobre o vocabulário do texto, quantidade de ocorrências de cada palavra, tamanho das palavras, frequência de letras, listagem das palavras por ocorrência e em ordem alfabética e outras informações. Após listagem das palavras de maior frequência do livro, 10 palavras foram mantidas em português, 10 traduzidas para espanhol e 10 transformadas em uma representação imagética como imagem vetorial¹⁶ em preto e branco de ícones buscadas no domínio

¹⁴ Esse livro é resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), faz parte do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes.

¹⁵ O Grupo de Linguística da Insite tem como objetivo pesquisar e desenvolver produtos relacionados com as áreas de Processamento de Linguagem Natural (NLP), bases de dados para organização de conhecimento com sistemas de recuperação de informação e aplicações de Inteligência Artificial.

¹⁶ Imagens vetoriais fornecidas via download em publicdomainvectors.org são englobados pela Creative Commons Deed (CC0). Você pode copiar, modificar, distribuir e executar a obra, até com fins comerciais, sem pedir permissão.

gratuito no site publicdomainvectors.org. As palavras substantivos mais frequentes após análise do programa são apresentadas na Tabela 3:

Tabela 3 – Substantivos de maior frequência no material didático “Português para Imigrantes- Nível A1 e A2¹⁷”

	Modalidade	Palavra	Porcentagem	Ocorrência
1E	Espanhol	trabalho	0,37	41
2E	Espanhol	nome	0,3	34
3E	Espanhol	cidade	0,24	27
4E	Espanhol	palavras	0,189	21
5E	Espanhol	direito	0,15	17
6E	Espanhol	gente	0,11	13
7E	Espanhol	transporte	0,11	13
8E	Espanhol	origem	0,08	9
9E	Espanhol	rua	0,07	8
10E	Espanhol	escola	0,07	8
1I	Imagem	colega	0,17	19
2I	Imagem	dia	0,15	17
3I	Imagem	casa	0,14	16
4I	Imagem	presente	0,14	16
5I	Imagem	horas	0,1	12
6I	Imagem	dinheiro	0,08	9
7I	Imagem	data	0,07	8
8I	Imagem	mulher	0,07	8
9I	Imagem	carteira	0,06	7
10I	Imagem	comida	0,06	7
1P	Português	Brasil	0,43	48
2P	Português	letra	0,16	18
3P	Português	produtos	0,12	14
4P	Português	imigrantes	0,1	12
5P	Português	pessoas	0,09	11
6P	Português	profissional	0,08	9
7P	Português	compras	0,07	8
8P	Português	passagem	0,07	8
9P	Português	coluna	0,06	7
10P	Português	mano	0,06	7

Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁷ Esse livro é resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), faz parte do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes.

Tabela 4 – Síntese das palavras analisadas no no material didático “Português para Imigrantes- Nível A1 e A2¹⁸

Informações	Nº
Total de palavras (tokens)	11061
Total de palavras distintas (types)	2802
Proporção de palavras distintas/total	0,253
Total de kbytes de texto processado	62k (61498 letras)
Total de linhas do texto	2751

Fonte: elaborada pelo autor.

Todas essas palavras têm em comum o fato de serem substantivas, ou seja, são palavras que designam seres, objetos, lugares, entre outros. Além disso, muitas delas estão relacionadas a aspectos do cotidiano, como trabalho, cidade, escola, casa, dinheiro, entre outros. As palavras selecionadas abrangem uma variedade de contextos e tópicos diferentes, mas compartilham a característica fundamental de serem substantivos.

- b) **questionário sócio geográfico:** utilizado pelo pesquisador para registrar os seguintes dados: nome, gênero, tempo de exposição do português no país, tempo de exposição ao espanhol e se é aluno do curso de português.
- c) **estímulo:** foi solicitado ao participante produzir oralmente quatro palavras em resposta (as primeiras que vierem à mente). Sendo as respostas em português para palavras- estímulos em português, espanhol para palavras- estímulos em espanhol e qualquer idioma para as imagens.
- d) **observação e registro:** foi registrado, através de gravação de áudio por celular, as respostas que poderiam ser palavras, não palavras, palavras em outros idiomas ou simplesmente ausência de resposta. O tempo foi registrado, mas não considerado, pois mesmo entendendo que “quanto maior o esforço, assume-se que mais árduo e complexo é o processamento, ou seja, mais demanda cognitiva o processamento exige do falante” (Finger, 2015, p. 163), o tempo foi um fator muito variável. Uma participante que respondesse menos palavras também teria um tempo menor no teste, o que não significa que foi bem no exame.
- e) **análise dos dados:** os dados coletados foram transcritos em planilhas de Excel e as respostas analisadas através de análises estatísticas.

¹⁸Esse livro é resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), faz parte do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo, separado em subcapítulos, apresenta os resultados desta pesquisa, sua análise e discute os resultados encontrados das questões de pesquisa, apresentando tabelas e gráficos para posterior retomada aos conceitos apresentados na revisão de literatura. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar de maneira experimental o processamento de palavras do português como língua de acolhimento e do espanhol como L2 através de um teste de associação livre de palavras em um grupo indígenas da etnia warao imigrantes em Fortaleza, Ce. Para tanto, o TALP, teste explicado desde a metodologia, se mostrou bastante eficiente. No entanto, para ter mais segurança na aplicação desse teste, foi elaborado um pré-teste piloto para verificar as dificuldades de compreensão do grupo, logo, foi pedido que os mesmos, antes de iniciar o teste de associação livre de palavras, respondessem a um teste de imagens em sua língua materna (warao). Na aplicação do pré-teste piloto, observou-se que não houve dificuldade com as instruções da execução do teste e ao responder em warao, o grupo atingiu o objetivo de produzir um grande número de respostas, com economia de tempo nas respostas em warao. Depois do teste piloto, aplicamos o teste oficial (10 palavras em espanhol, 10 em português e 10 imagens, e após aplicação do teste e sua gravação, os arquivos de gravação foram escutados na velocidade 0.5x e transcrito em planilhas de excel pelo pesquisador que tem proficiência C1 em espanhol e tem o português como língua materna. Como não dominamos a língua warao e não conseguimos um intérprete no Brasil, as palavras transcritas em warao foram feitas pela fonética do português. Como abordamos, os áudios foram tratados em aplicativo de celular.

4.1 Teste de Associação livre de palavras

Nossa hipótese básica era que as palavras são organizadas na mente por um sentido em comum, e o melhor desempenho no teste (acurácia, menor número de respostas em branco) seriam motivados por características dos participantes do teste e exposição ao curso formal de português. Observemos a tabela 5- Teste total TALP, nos quais P (participante), M (masculino), F (feminino), S (sexo), E.F (ensino formal), M.D (média), T (tempo), A (acurácia), I.P (interferência do português), I.E (interferência do espanhol) e I.W (interferência do warao¹⁹):

¹⁹ Aqui estamos considerando “warao” quanto língua.

Tabela 5- Teste total TALP

	S	E.F	Teste Espanhol				Teste Português				Teste Imagens			
			T (min)	A (%)	I.P (%)	I. W (%)	T (min)	A (%)	I.E (%)	I.W (%)	T (min)	A (%)	I.P (%)	I.W (%)
P01	M	Sim	03:00	85,0	5,0	0,0	04:37	60,0	42,5	0,0	05:15	77,5	2,5	0,0
P02	M	Sim	02:16	40,0	2,5	60,0	02:01	15,0	0,0	0,0	03:30	52,5	5,0	0,0
P03	M	Sim	02:52	57,5	2,5	2,5	01:57	35,0	2,5	2,5	04:21	50,0	27,5	0,0
P04	M	Sim	02:41	65,0	2,5	15,0	02:35	42,5	20,0	5,0	04:21	90,0	0,0	10,0
P05	F	Sim	05:35	40,0	0,0	0,0	01:35	17,5	7,5	0,0	05:35	65,0	0,0	0,0
P06	F	Sim	01:21	0,0	0,0	0,0	01:15	0,0	0,0	0,0	03:16	0,0	0,0	0,0
P07	M	Sim	05:23	80,0	7,5	0,0	03:38	70,0	50,0	0,0	03:39	80,0	12,5	2,5
M.D				57,5	2,5	0,0		35,0	7,5	0,0		65,0	2,5	0,0
P08	M	Não	02:14	7,5	0,0	0,0	01:27	0,0	0,0	0,0	01:50	25,0	5,0	0,0
P09	M	Não	06:37	45,0	0,0	0,0	03:06	5,0	0,0	0,0	04:05	30,0	12,5	0,0
P10	F	Não	07:19	15,0	2,5	2,5	06:54	0,0	0,0	0,0	05:36	27,5	0,0	0,0
P11	M	Não	03:57	67,5	37,5	0,0	02:32	37,5	25,0	0,0	01:52	55,0	17,5	2,5
P12	F	Não	03:53	60,0	2,5	22,5	03:14	50,0	5,0	0,0	04:01	52,5	5,0	17,5
P13	F	Não	04:31	50,0	0,0	12,5	03:24	20,0	12,5	0,0	03:41	62,5	2,5	7,5
P14	F	Não	05:08	50,0	5,0	0,0	05:50	30,0	15,0	0,0	03:56	40,0	5,0	5,0
M.D				50,0	2,5	0,0		20,0	5,0	0,0		40,0	5,0	2,5

Fonte: Elaborada pelo autor

Com a aplicação do teste, composto por trinta palavras, sendo dez palavras de português, dez de espanhol e dez imagens, para serem respondidas oralmente. Essas palavras são substantivos de maior frequência no material didático “Português para Imigrantes- Nível A1 e A2²⁰,” das autoras Rosane de Sá Amado, Paola de Souza Mandalá e Marina Reinoldes. Esse livro foi utilizado no curso de português para estrangeiros.

Conforme tabela 5, 100% dos participantes tiveram mais êxito no teste de idioma em espanhol frente ao português, o que corrobora com nossa hipótese, uma vez que no português tiveram menor tempo de exposição, mesmo tendo acesso ao ensino formal no curso livre de português. Outro ponto que foi observado foi a interferência pelo par de língua que está sendo analisada (português- espanhol), mas não as consideramos como erro. Conforme a tabela 5, houve interferência do espanhol no teste de português com todos os participantes, sendo maior que o número de interferências do português no teste de

²⁰ Esse livro é resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), faz parte do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes.

espanhol. Além de aparecem palavras em warao nos testes de português, espanhol e imagens.

As línguas portuguesa e espanhola são línguas irmãs, pertencentes ao grupo das línguas ibero-românicas, derivadas do latim. Isso significa que elas compartilham muitas características linguísticas, vocabulário semelhante e estruturas gramaticais comuns. No entanto, existem diferenças notáveis entre essas duas línguas. Aqui estão algumas das diferenças mais significativas:

- a) fonética e pronúncia: a pronúncia é uma das diferenças mais evidentes. As línguas têm diferenças na pronúncia de certas vogais e consoantes. Por exemplo, a letra 'c' e 'g' antes de 'e' ou 'i' geralmente têm um som de "s" ou "th" em português, enquanto em espanhol têm um som de "c" e "g" suaves, como em "cena" ou "gente".
- b) vocabulário: embora muitas palavras sejam semelhantes, há diferenças de vocabulário. Algumas palavras têm significados diferentes em português e espanhol e há também falsos cognatos (palavras que se parecem, mas têm significados diferentes);
- c) gramática: ainda que a estrutura gramatical geral seja semelhante, há algumas diferenças nas regras gramaticais, como o uso dos pronomes de objeto direto e indireto e a conjugação de alguns verbos;
- d) uso dos pronomes de tratamento: o português usa pronomes de tratamento de uma maneira mais generalizada do que o espanhol. O espanhol tende a usar esses pronomes de maneira mais específica, dependendo do contexto.
- e) verbos: posto que ambas as línguas compartilham muitos aspectos verbais, existem diferenças em alguns tempos verbais e conjugações específicas.
- f) sistema de verbos reflexivos: o espanhol usa mais frequentemente os verbos reflexivos do que o português;
- g) uso dos artigos definidos: em espanhol, os artigos definidos (como "el" e "la") são usados com mais frequência do que em português;
- h) gênero e número: algumas palavras que têm o mesmo radical têm gênero diferente em português e espanhol;
- i) sistema de pronomes pessoais: as formas dos pronomes pessoais sujeitos e a conjugação de verbos podem diferir em alguns casos;

j) sotaque e entonação: o sotaque e a entonação variam entre as regiões onde essas línguas são faladas, o que pode influenciar a compreensão mútua. Quanto ao sotaque, cabe ressaltar que o acento utilizado pelo pesquisador. Então palavras estímulos como “calle” foram pronunciadas com o acento dos participantes. O som correspondente "ll" (la elle), em português é "lh"; porém em pouquíssimos lugares é pronunciado desta forma. Dependendo do país, essa letra pode ter quatro sons diferentes. Exemplo: calle (= rua) pronuncia-se "cadje" no México e em alguns países da América Central; na Argentina, Uruguai e regiões limítrofes pronuncia-se "caje" ou "cache"; na Espanha e em alguns países da América Latina pronuncia-se "cáie". Esta última foi a adotada no teste.

Essas são apenas algumas das diferenças gerais entre o português e o espanhol. Vale ressaltar que, apesar dessas diferenças, falantes nativos de português e espanhol geralmente conseguem se comunicar com relativa facilidade devido às semelhanças subjacentes entre as duas línguas.

Esperávamos que, pelas características de oralidade do idioma materno (warao) do grupo examinado, esses teriam maior facilidade no reconhecimento e na associação das imagens, seguido do idioma espanhol, que é sua segunda língua e apresentariam maior dificuldade no português, que é a língua estrangeira com menor tempo de contato pelos participantes. Discutiremos os resultados do teste de imagem em outra sessão.

Observou-se também que as primeiras evidências das respostas não eram palavras e sim estruturas frasais, como por exemplo, o participante 01 ao responder o estímulo em espanhol “trabajo”, respondeu com “trabajo para trabajar”, “para conseguir dinero” e “para conseguir comida”. Isso aconteceu com todos os participantes e em todas as modalidades do teste nos dois grupos. A ocorrência de respostas em forma de estruturas frasais, em vez de palavras isoladas, pode ser atribuída a vários fatores. Aqui estão algumas possíveis limitações da pesquisa que observamos:

- a) os participantes podem ter interpretado o estímulo de forma a expressar não apenas uma palavra associada, mas também o contexto ou a finalidade associada a essa palavra. Isso pode refletir uma tentativa de fornecer respostas mais abrangentes e informativas.
- b) contextualização cultural ou linguística: dependendo da cultura ou das normas linguísticas dos participantes, a resposta em formato de frase pode ser

uma maneira natural de abordar a associação de palavras. Algumas línguas ou comunidades podem valorizar respostas mais detalhadas e contextualizadas. Isso não ocorre no espanhol, que tem a morfologia e sintaxe bem próxima ao português, no entanto pode ocorrer com a língua materna do grupo, que não podemos comprovar uma vez que há poucos registros dessa língua.

c) interpretação pessoal do estímulo: os participantes podem ter interpretado o estímulo não apenas como uma palavra isolada, mas como uma sugestão para compartilhar pensamentos ou associações mais amplas relacionadas ao conceito apresentado. Nesse caso, a resposta em formato de frase poderia ser uma expressão mais precisa do pensamento do participante.

d) ênfase em significado e conexão: os participantes podem ter dado ênfase ao significado das palavras em vez de se restringirem a respostas breves. Isso pode ser particularmente verdadeiro se o objetivo do teste fosse avaliar não apenas associações superficiais, mas também a compreensão mais profunda das relações semânticas.

Essas explicações sugerem que a natureza das respostas pode ser influenciada por vários fatores, incluindo características individuais dos participantes, contextos culturais e instruções específicas fornecidas durante o teste.

4.1.1 Interferências

Sousa (2002) argumenta que, na perspectiva behaviorista, a transferência linguística é concebida como um elemento de aprendizagem influenciado pela semelhança entre o conhecimento linguístico prévio e subsequente. Segundo essa teoria, surgem dois tipos de transferência linguística no contexto do processo de aprendizagem: a transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa, esta última mais conhecida como interferência linguística. Observemos a seguinte tabela na qual “M.D” significa a média em porcentagem de interferência de uma língua em outra:

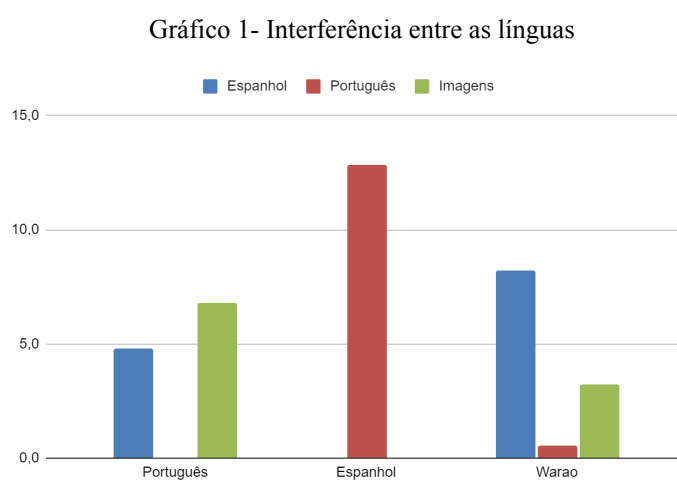
Tabela 6- Interferência entre as línguas

	S	E.F	Teste Espanhol		Teste Português		Teste Imagens	
			Interferência português (%)	Interferência warao (%)	Interferência espanhol (%)	Interferência warao (%)	Interferência português (%)	Interferência warao (%)
P01	M	Sim	5,0	0,0	42,5	0,0	2,5	0,0
P02	M	Sim	2,5	60,0	0,0	0,0	5,0	0,0
P03	M	Sim	2,5	2,5	2,5	2,5	27,5	0,0
P04	M	Sim	2,5	15,0	20,0	5,0	0,0	10,0
P07	M	Sim	7,5	0,0	50,0	0,0	12,5	2,5
P08	M	Não	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0
P09	M	Não	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0
P11	M	Não	37,5	0,0	25,0	0,0	17,5	2,5
P05	F	Sim	0,0	0,0	7,5	0,0	0,0	0,0
P06	F	Sim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
P10	F	Não	2,5	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0
P12	F	Não	2,5	22,5	5,0	0,0	5,0	17,5
P13	F	Não	0,0	12,5	12,5	0,0	2,5	7,5
P14	F	Não	5,0	0,0	15,0	0,0	5,0	5,0
M. D			2,5	0,0	6,3	0,0	5,0	0,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com Sousa (2022), foram estabelecidos no curso da linguística dois tipos de transferência linguística no âmbito da aprendizagem: a transferência linguística positiva e a transferência linguística negativa. Na tabela 6, observando o teste de espanhol, observa-se uma baixa interferência do português, com apenas 2,5% dos casos mostrando sinais de transferência negativa. Isso sugere que a proximidade linguística entre o português e o espanhol, ambas línguas românicas com muitas semelhanças gramaticais e léxicas, facilita a aprendizagem, resultando em uma transferência linguística positiva do português para o espanhol. Por outro lado, no teste de português, a interferência do espanhol foi significativamente maior, atingindo 6,3%. Esse aumento na taxa de interferência pode indicar uma dificuldade adicional em distinguir as diferenças específicas entre as duas línguas, levando a uma maior incidência de transferência linguística negativa. No teste de imagens, com 5% de interferência do português, apresenta um caso intrigante, pois não especificamos qual língua os participantes poderiam utilizar. Essa interferência sugere que os participantes estavam aplicando seu conhecimento do português, ainda que inicial, em outra língua, seja ela o warao ou o espanhol. No caso do warao, uma língua com estruturas significativamente

diferentes das do português e do espanhol, qualquer interferência do português provavelmente indicaria uma transferência linguística negativa, sugerindo uma aplicação errônea de conhecimento linguístico devido às diferenças fundamentais entre as línguas. Esses resultados sublinham a complexidade do processo de aprendizagem de línguas e destacam a importância de levar em conta as semelhanças e diferenças linguísticas durante o ensino. Compreender como as línguas se influenciam mutuamente pode ajudar a minimizar a interferência negativa e maximizar a transferência positiva, facilitando assim o processo de aquisição de novas línguas. O gráfico a seguir fornece uma visão mais didática da tabela 6, que discutiu a média em porcentagem de interferência das línguas espanhola, português e warao:



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como podemos observar, a transferência linguística pode influenciar a qualidade e a eficácia do processamento. No contexto do léxico mental, a transferência linguística positiva pode fortalecer conexões entre palavras na língua materna e na língua estrangeira, facilitando a recuperação de informações e o uso adequado da nova língua. Por exemplo, semelhanças fonéticas, morfológicas ou semânticas entre palavras em ambas as línguas podem resultar em uma transferência positiva, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente. Por outro lado, a interferência linguística, um aspecto da transferência linguística negativa, pode impactar negativamente o léxico mental. Quando estruturas ou significados da língua materna são sobrepostos erroneamente à língua estrangeira, isso pode levar a confusões, erros e dificuldades na utilização apropriada do vocabulário. A interferência linguística, especificamente no contexto da transferência negativa, está intrinsecamente relacionada à psicolinguística, uma vez que ambas as áreas buscam compreender os processos mentais

subjacentes à linguagem. A psicolinguística explora como os indivíduos adquirem, produzem e processam a linguagem, enquanto a interferência linguística aborda os efeitos da influência da língua materna na aprendizagem de uma L2. A transferência negativa ocorre quando elementos da língua materna afetam negativamente a produção ou compreensão da língua estrangeira. Essa influência pode se manifestar em diversos níveis, como fonologia, gramática, vocabulário e até mesmo na estruturação de pensamentos. Esses fenômenos são estudados pela psicolinguística para entender como o cérebro processa e organiza informações linguísticas. Ao analisar a interferência linguística à luz da psicolinguística, é possível investigar questões relacionadas à representação mental de palavras, à formação de conceitos linguísticos e à influência de padrões cognitivos na transferência entre línguas. Compreender esses processos contribui para o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino de línguas estrangeiras, considerando as nuances cognitivas e psicológicas envolvidas no aprendizado linguístico.

Os resultados dos testes, conforme a tabela 6, revelaram maior interferência da língua espanhola no teste de português. O fenômeno da interferência do espanhol na aprendizagem do português é comum entre aqueles que têm o espanhol como língua materna ou segunda língua previamente adquirida. Embora ambas as línguas pertençam à mesma família linguística, elas apresentam diferenças significativas que influenciam o processo de aprendizagem. Por exemplo, na fonética e pronúncia, alguns sons distintos em português e espanhol podem ser pronunciados de maneira semelhante, resultando em dificuldades na clareza da fala e compreensão. Além disso, diferenças gramaticais, como regras de concordância, uso de pronomes e conjugação verbal, podem causar confusão para quem transita entre as duas línguas. No âmbito vocabular, que é o objeto deste trabalho, a presença de palavras cognatas pode gerar confusão, já que seus significados podem variar sutilmente entre as línguas. A utilização de falsos cognatos, que se assemelham, mas têm significados diferentes, também é uma fonte comum de equívocos. Expressões idiomáticas e coloquialismos são outra área suscetível a interferências, pois cada língua possui suas próprias nuances e formas específicas de expressão. Ademais, a ordem das palavras nas frases pode ser distinta, levando a estruturas frasais menos idiomáticas.

A predominância da interferência do espanhol no português, em vez do contrário, nos resultados do teste de associação livre de palavras entre os Waraos, que têm o espanhol como Segunda Língua e o Português como Língua de Acolhimento, pode ser atribuída a diversos fatores inter-relacionados. A ordem de aquisição das línguas desempenha um papel

crucial. Quando os participantes têm o espanhol como L2 adquirido antes do português, é natural que elementos linguísticos, estruturas gramaticais e vocabulário do espanhol se sobreponham inicialmente durante a aprendizagem do português. Essa tendência é evidente na interferência lexical e gramatical observada no teste. Além disso, a similaridade entre o espanhol e o português, por pertencerem à mesma família linguística (línguas românicas), pode intensificar a transferência linguística do espanhol para o português. Palavras cognatas, estruturas gramaticais semelhantes e padrões fonéticos relacionados entre as duas línguas facilitam a interferência do espanhol no processo de expressão em português. Outro fator relevante é a exposição mais intensiva ao espanhol em comparação ao português no ambiente diário. Se os participantes têm uma interação mais frequente com o espanhol em contextos cotidianos, isso pode fortalecer as associações linguísticas e contribuir para a maior interferência do espanhol no português nos testes.

Portanto, a combinação desses fatores, incluindo a ordem de aquisição, a similaridade entre as línguas e a exposição diferenciada, pode explicar por que a interferência observada no teste de associação livre de palavras foi mais pronunciada do espanhol para o português do que no sentido contrário. Esses *insights* são cruciais para o design de estratégias de ensino que abordem especificamente essas questões e facilitem uma transição linguística mais eficaz para os participantes.

Ao examinar mais de perto os dados, é possível identificar, conforme apresentado na tabela subsequente, as palavras que exibiram maior grau de interferência no par linguístico espanhol-português. Esta tabela está organizada em duas seções: as primeiras dez entradas pertencem ao conjunto de dados do teste em espanhol, enquanto as entradas subsequentes derivam do teste em português. É relevante enfatizar que esta análise excluiu quaisquer respostas que não foram fornecidas.

Tabela 7: Palavras de maior interferência

	Palavra estímulo – Espanhol	% Interferência
1E	trabajo	8,93
4E	derecho	8,93
2E	nombre	7,14
6E	transporte	7,14
5E	gente	3,57
8E	ciudad	3,57

9E	calle	3,57
10E	mano	3,57
7E	origen	1,79
3E	palabras	0,00
	Palavra estímulo – Português	% Interferência
8P	passagem	23,21
2P	letra	17,86
3P	compras	16,07
6P	peessoas	12,50
7P	profissional	12,50
10P	escola	12,50
5P	imigrantes	10,71
9P	coluna	8,93
1P	Brasil	7,14
4P	produtos	7,14

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao analisarmos a primeira parte da tabela 7, referente ao teste de espanhol, a diferença na interferência observada entre palavras como "trabajo", "derecho", e "nombre" em comparação com "gente", "ciudad", "calle", "mano", "origen" e "palabras" no teste de espanhol pode ser atribuída a vários fatores linguísticos e cognitivos. Analisemos alguns desses fatores:

- a) Similaridade Fonética e Ortográfica: "Trabajo", "derecho" e "nombre" têm contrapartes em português ("trabalho", "direito", "nome") que são bastante similares tanto na escrita quanto na pronúncia. Essa proximidade pode facilitar uma maior confusão ou mistura entre as línguas, pois os aprendizes podem aplicar regras de uma língua enquanto falam ou escrevem na outra. Por outro lado, palavras como "gente", "ciudad", "calle", "mano", "origen" e "palabras" têm correspondentes em português ("gente", "cidade", "rua", "mão", "origem", "palavras") que, embora algumas sejam semelhantes, têm diferenças fonéticas ou ortográficas mais marcantes, o que pode reduzir a confusão.
- b) Frequência de Uso: Palavras como "trabajo", "derecho" e "nombre" podem ser mais frequentemente utilizadas em contextos formais ou acadêmicos, aumentando a chance de interferência, especialmente se os aprendizes foram expostos a esses termos

principalmente em um contexto de aprendizado formal. Palavras como "gente" ou "calle" são mais cotidianas e podem ter sido aprendidas e reforçadas em contextos mais variados e informais, o que poderia ajudar a solidificar a distinção entre as línguas.

c) Contexto Semântico e Cultural: Algumas palavras carregam conotações culturais ou são usadas em contextos específicos que podem não ser diretamente traduzíveis entre as línguas, influenciando a forma como os aprendizes as processam e as utilizam. Por exemplo, "derecho" pode referir-se não apenas à direção, mas também a direitos legais, um campo semântico amplo que pode não ter uma correspondência direta e simples em português, levando a uma maior confusão.

d) Processo de Aprendizado Individual: A experiência individual de aprendizado de línguas também desempenha um papel crucial. Dependendo do método de ensino, do nível de exposição a cada língua e da prática individual, certas palavras podem ser mais propensas à interferência do que outras. Aqueles que aprenderam espanhol e português em contextos mais formais ou acadêmicos podem apresentar padrões de interferência diferentes daqueles que adquiriram as línguas por meio de imersão ou interações sociais.

Assim, a maior interferência observada em palavras como "trabajo", "derecho" e "nombre" pode ser o resultado da interação entre esses fatores, refletindo a complexidade inerente ao processo de aprendizado de múltiplas línguas. Esse mesmo processo também pode ser observado no teste de português com a interferência do espanhol. Esse fenômeno, particularmente notável com as palavras-estímulo "passagem", "letra" e "compras" em contraste com palavras como "pessoas", "profissional", "escola", "imigrantes", "coluna", "Brasil", e "produtos", pode ser explicada por uma combinação de fatores semânticos, fonéticos, e de frequência de uso. Vamos explorar esses aspectos:

a) Similaridade Fonética e Ortográfica: "Passagem", "letra" e "compras" têm equivalentes em espanhol ("pasaje", "letra", "compras") que são muito semelhantes tanto na pronúncia quanto na ortografia. Essa proximidade aumenta a probabilidade de interferência, já que os falantes podem confundir ou misturar involuntariamente estruturas linguísticas devido à sua semelhança. Por outro lado, palavras como "pessoas", "profissional" e "escola" têm correspondentes em espanhol ("personas", "profesional", "escuela") que, apesar de similares, possuem diferenças fonéticas mais

claras que podem ajudar a manter a distinção entre as línguas.

b) Frequência de Uso e Contexto de Aprendizado: Palavras como "passagem", "letra" e "compras" podem ser usadas frequentemente em contextos do dia a dia, viagens e atividades comerciais, contextos esses em que falantes bilíngues ou aprendizes de línguas frequentemente se encontram utilizando ambas as línguas. Isso pode aumentar a exposição cruzada e a interferência. Em contraste, termos como "escola" ou "profissional" podem ser consolidados em contextos mais específicos ou formais, ajudando a manter uma distinção mais clara entre as línguas.

c) Conceitos Culturais e Semânticos: Certas palavras carregam significados culturais específicos ou são mais enraizadas em determinados contextos sociais e profissionais. Por exemplo, palavras como "Brasil" e "imigrantes" podem evocar contextos culturais e sociais específicos que ajudam a ancorar o uso da palavra dentro de uma língua específica, reduzindo a interferência.

d) Processo de Aprendizado Individual: Assim como na aprendizagem do espanhol, as experiências individuais de aprendizado de português podem influenciar quais palavras são mais susceptíveis à interferência. A maneira como os aprendizes foram expostos ao vocabulário de cada língua, seja através da educação formal, da imersão cultural ou da prática informal, pode afetar a facilidade com que misturam ou confundem palavras entre as línguas.

A maior interferência vista com "passagem", "letra" e "compras" pode, portanto, refletir a interação desses diversos fatores, destacando a complexidade do bilinguismo e da aprendizagem de línguas. A semelhança entre as línguas, juntamente com as circunstâncias individuais de aprendizagem e uso da língua, contribui para o dinâmico fenômeno da interferência linguística.

4.1.2 Palavras de maior acurácia

Para a análise das palavras que apresentaram mais dificuldade no teste, tomamos as variáveis independentes vinte palavras estímulos de português e espanhol, e as dependentes como o desempenho no teste. Esse desempenho foi estabelecido pela quantidade de palavras de respostas de cada estímulo. Observa-se a seguinte tabela:

Tabela 8- Palavras de menor acurácia

		Palavra	%	Ocorrência	Palavras de menor eficiência	Ineficiência da palavra (%)
1E	Espanhol	trabalho	0,37	41	16	28,6
2E	Espanhol	Nome	0,3	34	17	30,4
3E	Espanhol	Cidade	0,24	27	29	51,8
4E	Espanhol	palavras	0,189	21	35	62,5
5E	Espanhol	Direito	0,15	17	28	50,0
6E	Espanhol	Gente	0,11	13	27	48,2
7E	Espanhol	transporte	0,11	13	40	71,4
8E	Espanhol	Origem	0,08	9	23	41,1
9E	Espanhol	Rua	0,07	8	33	58,9
10E	Espanhol	Tempo	0,07	8	43	76,8
1P	Português	Brasil	0,43	48	38	67,9
2P	Português	Letra	0,16	18	38	67,9
3P	Português	produtos	0,12	14	29	51,8
4P	Português	imigrantes	0,1	12	41	73,2
5P	Português	pessoas	0,09	11	49	87,5
6P	Português	profissional	0,08	9	41	73,2
7P	Português	compras	0,07	8	43	76,8
8P	Português	passagem	0,07	8	34	60,7
9P	Português	Coluna	0,06	7	49	87,5
10P	Português	Escola	0,07	8	45	80,4

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 7, podemos observar as palavras as dez palavras de espanhol representadas por “E” e as dez palavras do português representada por “P”. A quarta e quinta coluna indicam a quantidade de ocorrências que essas palavras aparecem no material didático (ao fazermos o levantamento para criar o teste), enquanto as duas últimas colunas indicam o resultado do teste de português e espanhol que tiveram um desempenho inferior. Na tabela abaixo podemos ver as palavras que tiveram menor acurácia, em negrito. Observa-se também que as palavras em português foram as mais difíceis de processar.

Tabela 9- Síntese de palavras de menor acurácia

Menor acurácia (%)			
87,5	5P	Português	pessoas

87,5	9P	Português	coluna
80,4	10P	Português	escola
76,8	10E	Espanhol	tempo
76,8	7P	Português	compras
73,2	4P	Português	imigrantes
73,2	6P	Português	profissional
71,4	7E	Espanhol	transporte
67,9	1P	Português	Brasil
67,9	2P	Português	letra
62,5	4E	Espanhol	palavras
60,7	8P	Português	passagem
58,9	9E	Espanhol	Rua
51,8	3E	Espanhol	cidade
51,8	3P	Português	produtos
50,0	5E	Espanhol	direito
48,2	6E	Espanhol	gente
41,1	8E	Espanhol	origem
30,4	2E	Espanhol	nome
28,6	1E	Espanhol	trabalho

Fonte: Elaborada pelo autor.

Consideramos palavras de menor acurácia, ou seja, palavras que tiveram mais respostas em branco. As palavras: pessoas (português), coluna (português), escola (português) foram as palavras em português que obtiveram a menor quantidade de respostas dos participantes. Vale ressaltar que ambas as línguas, português e espanhol, são línguas estrangeiras para os participantes, ainda que o nível de proficiência entre elas seja diferente. Observemos as características dessas palavras:

Tabela 10- Palavras do teste português com menor eficiência de processamento

Palavra mais difícil (Português)	Palavra difícil (Português)	Palavra relativamente difícil (Português)
pessoas	coluna	escola

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando as palavras "pessoas," "coluna," e "escola," no contexto do teste de associação livre de palavras em português, podemos explorar possíveis razões para a menor eficiência no processamento dessas palavras pelos participantes, que têm a língua warao como língua materna e o português como língua estrangeira.

- a) diferença linguística e cultural: essas palavras podem representar conceitos culturais específicos ou contextos que não têm equivalentes diretos na língua warao. A dificuldade em expressar ou compreender conceitos específicos pode resultar em respostas em branco.
- b) complexidade semântica e conceitual: palavras como "coluna," "compras," e "imigrantes" podem envolver conceitos complexos que demandam uma compreensão aprofundada do contexto. A falta de familiaridade com esses conceitos pode dificultar o processamento adequado.
- c) influência da L2 (Espanhol): se os participantes possuem conhecimento prévio de espanhol, a presença da Segunda Língua pode afetar o processamento das palavras em português. Palavras semelhantes em espanhol podem criar confusão ou interferência. Discutiremos esse tópico nos subcapítulos seguintes.
- d) falta de experiência e exposição: se os participantes têm menos experiência ou exposição à língua portuguesa, especialmente em situações que envolvem as palavras específicas mencionadas, isso pode resultar em dificuldade no processamento
- e) características fonéticas e morfológicas: as características fonéticas e morfológicas específicas das palavras podem ser diferentes na língua portuguesa em comparação com a língua warao, tornando o reconhecimento e a associação mais desafiadores.
- f) possíveis conotações negativas: palavras como "imigrantes" podem ter conotações emocionais ou sociais que variam entre as culturas. A interpretação dessas palavras pode ser influenciada pelas experiências individuais dos participantes.

A análise aprofundada das respostas em branco nessas palavras específicas requer uma compreensão mais detalhada do contexto cultural, linguístico e individual dos participantes. Poderia ser útil realizar entrevistas ou questionários adicionais para obter informações sobre as percepções e experiências específicas que podem influenciar o processamento dessas palavras em português. Essa abordagem mais holística permitiria uma interpretação mais precisa dos resultados do teste de associação livre de palavras.

Já as palavras de maior acurácia no teste de português foram “profissional”, “brasil” e “letra”. Podemos citar as seguintes possibilidades:

- a) relevância cultural e conceitual: essas palavras podem ser culturalmente mais familiares ou ter uma relevância conceitual que facilita o processamento. Se os participantes têm maior exposição ou familiaridade com os conceitos relacionados a essas palavras, isso pode contribuir para um processamento mais eficiente;
- b) similaridade fonética e morfológica: a similaridade fonética ou morfológica dessas palavras com termos na língua warao ou com palavras de outras línguas que os participantes conhecem pode ter facilitado o reconhecimento e a associação;
- c) contexto semântico claro: palavras como "profissional", "Brasil", "letra," e "passagem" podem ter contextos semânticos mais claros e diretos, tornando mais fácil para os participantes identificarem e associarem essas palavras a conceitos específicos. Como os participantes estavam em contexto de imigração, aprendizagem e trabalho, eles podem ter associado “passagem” como “passagem de ônibus”.
- d) ausência de ambiguidade: essas palavras podem ter menos ambiguidade em relação ao seu significado, o que reduz a probabilidade de interpretações equivocadas. A clareza semântica pode facilitar o processamento preciso;
- e) experiência pessoal: os participantes podem ter experiências pessoais ou histórias relacionadas a essas palavras, o que as torna mais facilmente acessíveis na memória e, conseqüentemente, mais fáceis de processar;
- f) frequência de uso: palavras mais frequentemente usadas na língua alvo, neste caso, o português, tendem a ser processadas mais eficientemente devido à sua maior familiaridade para os falantes;
- g) motivação ou interesse específico: a motivação ou interesse específico dos participantes em relação a determinados tópicos associados a essas palavras pode ter contribuído para um processamento mais rápido e eficiente.

Esses fatores podem atuar de forma combinada e influenciar positivamente o processamento dessas palavras específicas no teste de português. Já no teste de espanhol, mais fluido para 100% dos participantes, observamos que as palavras processadas com menos eficiência foram:

Tabela 11- Palavras do teste espanhol com menor eficiência de processamento

Palavra mais difícil (Espanhol)	Palavra difícil (Espanhol)	Palavra relativamente difícil (Espanhol)
tiempo (tempo)	transporte (transporte)	palabras (palavras)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando esses resultados e retomando nossa hipótese básica de que o melhor desempenho no teste (acurácia, menor número de respostas em branco) são motivados por características dos participantes do teste, podemos inferir:

- a) diferenças de estrutura gramatical: as línguas warao e espanhola possuem estruturas gramaticais distintas. Palavras que envolvem conceitos temporais, de transporte e vocabulário geral podem ter uma estrutura gramatical diferente na língua espanhola, o que pode causar confusão e dificuldade na associação;
- b) influência da aprendizagem de Português: se os participantes estão aprendendo o português simultaneamente, a influência do novo idioma pode criar interferências na associação de palavras em espanhol. As semelhanças e diferenças entre as línguas podem gerar confusão;
- c) conceitos culturais diferentes: os conceitos de "tempo," "transporte" e até mesmo a palavra "palabras" podem ter nuances culturais específicas que não têm equivalentes exatos na língua warao. Isso pode levar a uma dificuldade na compreensão e associação direta;
- d) dificuldade cognitiva específica: O processamento cognitivo de conceitos temporais, de transporte e linguísticos pode ser intrinsecamente mais desafiador para os participantes, independentemente da língua específica. Esses conceitos podem ser mais abstratos e requer uma compreensão mais profunda;
- e) exposição limitada ao vocabulário específico: se os participantes têm uma exposição limitada a situações ou contextos que envolvem os conceitos representados por essas palavras, a falta de familiaridade prática pode contribuir para a dificuldade.

Tabela 12- Palavras do teste espanhol com maior eficiência de processamento

Palavra mais fácil (Espanhol)	Palavra fácil (Espanhol)	Palavra relativamente fácil (Espanhol)
trabajo (trabalho)	nombre (nome)	origen (origem)

Fonte: Elaborada pelo autor.

A aquisição da segunda língua por imigrantes, enfatizando a diversidade de contextos nos quais essa aprendizagem ocorre, incluindo não apenas a sala de aula, mas também o ambiente circundante, conforme vimos em Oliveira (2010), destaca-se a pressão social, legal, econômica e outros fatores que diferenciam esse cenário da aprendizagem em ambientes mais convencionais. Além disso, ressalta-se que os migrantes apresentam necessidades linguísticas específicas, moldadas pelas demandas práticas da sociedade em que estão inseridos. A natureza multilíngue é apontada como uma característica presente em situações de sala de aula.

As respostas fornecidas exploram desafios potenciais na associação de palavras em espanhol por falantes da língua warao. Esses desafios podem ser atribuídos a diferentes elementos, como as diferenças de estrutura gramatical entre as línguas, a influência da aprendizagem simultânea de português, a existência de conceitos culturais diferentes, a possibilidade de uma dificuldade cognitiva inerente na compreensão de certos conceitos e a exposição limitada ao vocabulário específico.

Conforme observado nos pensamentos das teorias socioculturais, baseadas nas ideias de Lev Vygotsky (1978), essas dificuldades apontam para a complexidade da aprendizagem de uma L2, especialmente para indivíduos em situações de migração. A natureza dinâmica e multifacetada da subjetividade e da identidade linguística é destacada, mostrando como fatores sociais, culturais e cognitivos estão intrinsecamente ligados ao processo de aprendizagem de línguas em contextos migratórios.

A interseção entre as experiências linguísticas dos migrantes e os desafios específicos relacionados à língua warao e espanhola revela a importância de uma abordagem sensível e contextualizada no ensino de línguas para populações migrantes. Esse entendimento aprofundado das nuances envolvidas na aprendizagem de línguas em contextos migratórios pode orientar práticas educacionais mais eficazes e inclusivas, reconhecendo a diversidade de backgrounds linguísticos e culturais dos aprendizes.

Uma curiosidade relevante é que na palavra “escuela (escola)” pelo menos três participantes associaram como resposta a palavra “coca-cola”. A palavra "escuela" (escola) e "coca-cola" possuem uma similaridade sonora na terminação "-cola." Isso pode ter levado alguns participantes a fazerem uma associação baseada em semelhanças fonéticas ou visuais. Além disso, era exatamente o que acabara de beber antes do teste, ou seja, o ambiente do teste, incluindo a presença de outras palavras ou imagens, pode ter influenciado a escolha das associações.

4.1.2.1 Acesso lexical

O acesso lexical é um conceito fundamental no campo da psicolinguística e refere-se ao processo mental pelo qual indivíduos recuperam e utilizam palavras armazenadas em sua memória mental durante a compreensão e produção linguística. Esse processo envolve a identificação e recuperação eficientes das informações relacionadas a uma palavra específica, como sua forma fonológica, significado, e conexões semânticas e sintáticas associadas. Durante a compreensão da linguagem, o acesso lexical ocorre rapidamente, permitindo que os falantes reconheçam palavras de maneira praticamente instantânea. Isso é crucial para a fluência na comunicação, uma vez que os falantes precisam acessar as informações lexicais de maneira eficaz para entender e responder às mensagens verbais.

Além disso, o acesso lexical é influenciado por fatores diversos, incluindo a frequência de uso das palavras, a familiaridade do contexto, a similaridade fonológica e semântica com outras palavras armazenadas na memória, entre outros. Estudos sobre o acesso lexical têm contribuído para compreender como o cérebro humano organiza e recupera informações lexicais, proporcionando avanços valiosos para áreas como ensino de línguas, neurociência cognitiva e processamento da linguagem natural.

A capacidade dos bilíngues em se comunicarem eficazmente em apenas uma de suas línguas, segundo Costa (2005), pode sugerir que a produção de fala bilíngue é um processo simples. No entanto, a ocorrência frequente de interferências entre as línguas indica a complexidade subjacente a esse contexto de expressão verbal. Diversas pesquisas também têm demonstrado que ambas as línguas do bilíngue permanecem ativas durante o ato de fala, e o nível de ativação dos nós lexicais associados ao conceito-alvo desempenha um papel crucial no desfecho desse processo.

Há um amplo consenso de que o processo de produção de fala tem início no

primeiro nível de representação, denominado de conceitual (ou semântico). Nesse estágio, ocorre a ativação da representação semântica do conceito-alvo, que se propaga, de forma proporcional, para as representações de conceitos semanticamente relacionados. Por exemplo, o resultado do teste de espanhol do participante P01 ao ativar o conceito-alvo "trabajo", outros conceitos correlatos, como "para conseguir dinero", "para conseguir comida" etc também são acionados. Em seguida, a ativação conceitual se dissemina para o segundo nível de representação, o lexical, ativando proporcionalmente os nós lexicais ou palavras correspondentes. Nesse momento, o sistema dispõe de diversas palavras para a produção e precisa decidir qual nó lexical será escolhido para o processamento. Após a seleção do nó lexical²¹, o próximo passo da produção de fala ocorre no terceiro nível de representação, o fonológico, com a recuperação dos segmentos fonológicos correspondentes.

O acesso lexical desempenha um papel crucial no processamento linguístico, permitindo que os indivíduos recuperem e utilizem eficientemente palavras armazenadas em sua memória mental. Este processo não se restringe à identificação isolada de palavras, mas estende-se à compreensão de suas inter-relações em contextos linguísticos mais amplos, sendo essencial em situações de leitura, escuta e produção de fala.

No contexto do teste de associação livre de palavras, no qual os participantes têm o warao como língua materna, o espanhol como segunda língua e o português como língua adicional, os resultados indicam um desempenho superior em espanhol em comparação com o português. Os indivíduos demonstraram maior facilidade em acessar palavras em espanhol, como "trabajo," "nombre," e "origen." Em contraste, o acesso a palavras em português, como "profissional," "Brasil," e "letra," foi percebido como mais desafiador, evidenciando uma possível assimetria no acesso lexical entre as línguas.

A dificuldade percebida em palavras em espanhol, como "tiempo," "transporte," e "palabras," sugere a presença de desafios específicos no acesso lexical nessa língua. Similarmente, as palavras em português, como "pessoas," "coluna," e "escola," foram identificadas como mais difíceis, indicando complexidades adicionais no processamento lexical.

Nessa análise dos resultados do teste de associação livre destacamos a influência do acesso lexical na proficiência linguística, contribuindo para a compreensão das nuances do processamento da linguagem em contextos bilíngues, como aquele vivenciado pelos

²¹ Em consonância com a definição de Costa (2005) de que o acesso no nível lexical permite alcançar todas as propriedades da palavra (gênero, morfologia, etc), um nó lexical é a combinação de propriedades gramaticais e semânticas de uma palavra.

participantes. Nesse contexto, o teste de associação livre de palavras com falantes bilíngues de warao, espanhol e português, pode ser relacionado à Hipótese da Qualidade Lexical. Esta hipótese sugere que a qualidade lexical, ou seja, a profundidade e precisão das associações lexicais, influencia diretamente a eficácia do processamento linguístico e, por conseguinte, o desempenho em uma língua adicional.

4.1.2.2 Hipótese da qualidade lexical

Ainda que ideia da hipótese da qualidade lexical (lexical quality hypothesis), parte do exercício da leitura, é possível perceber que a conexão dos níveis de uma palavra, pode determinar a qualidade lexical. É provável que os participantes da pesquisa não conseguiram estabelecer uma relação do nível semântico, fonológico e gráfico. No entanto, é importante ressaltar que nosso grupo não teve o estímulo ortográfico porque muitos dos participantes não conhecem a escrita da palavra, por tanto o nível de conexão entre as estruturas, não se tratava, nesse sentido, de um teste de produção leitora, mas de compreensão auditiva. Já palavras como “nome (português)”, “trabajo (espanhol)”, “productos (português)”, “gente (espanhol)” e origen (espanhol) foram recuperadas do léxico mental, de maneira mais eficiente, conforme analisamos na tabela 9.

Dessa forma, ao submeter os participantes ao teste de associação livre de palavras, a Hipótese da Qualidade Lexical proporcionou um alicerce teórico significativo para interpretar e compreender os resultados notadamente a análise da Qualidade das Associações. A avaliação da qualidade dessas associações em termos de profundidade e precisão foi realizada ao analisar as conexões geradas pelos participantes durante o teste. Associações mais robustas e bem estabelecidas indicaram uma maior qualidade lexical. Além disso, foi possível identificar padrões semânticos e fonológicos, uma vez que a teoria sugere que a qualidade lexical engloba não apenas a forma ortográfica, mas também aspectos semânticos e fonológicos. A observação de agrupamentos temáticos, similaridades sonoras ou outras relações proporcionou melhor recuperação lexical. Outro aspecto considerado foi o impacto do contexto cultural, pois a teoria reconhece a influência do contexto cultural nas representações lexicais. Ao interpretar as associações, é crucial considerar a relevância cultural das palavras e conexões semânticas específicas para os indígenas Warao. Essa abordagem permite compreender como a cultura impacta a qualidade e a organização do léxico em um novo contexto linguístico. Associações mais frágeis ou menos precisas podem

indicar áreas de desafio no processamento lexical, revelando possíveis dificuldades decorrentes de semelhanças fonológicas entre o Warao e o Português, diferenças semânticas significativas ou outros fatores que afetam a qualidade das representações lexicais. Não obstante, a comprovação fica invalidada, pois ainda não temos domínio da língua warao. A análise das associações revelou padrões indicativos de uma interconexão significativa entre as dimensões ortográfica, semântica e fonológica das palavras. Este achado corrobora a perspectiva multidimensional proposta pela Hipótese da Qualidade Lexical, reforçando a ideia de que as palavras não são entidades isoladas, mas conjuntos complexos de características inter-relacionadas. Algumas associações apresentaram uma qualidade lexical mais pronunciada, indicando uma compreensão profunda e bem estabelecida de certas palavras em Português. Isso respalda a teoria de que representações lexicais mais robustas facilitam a recuperação eficaz das palavras da memória durante a leitura ou compreensão linguística. No entanto, foram identificadas também associações com uma qualidade lexical menos pronunciada, apontando áreas em que os aprendizes podem enfrentar desafios no processamento lexical, possivelmente atribuíveis a diferenças fonológicas entre o Warao, o Português e o Espanhol, bem como nuances semânticas específicas que exigem uma atenção mais cuidadosa.

Os resultados obtidos possuem implicações significativas para estratégias de ensino e intervenções pedagógicas. Conforme preconizado pela Hipótese da Qualidade Lexical, recomenda-se que estratégias específicas se concentrem no fortalecimento das representações lexicais, principalmente nas áreas desafiadoras identificadas. Essas abordagens podem incluir aprofundamento da compreensão semântica, ênfase em relações fonológicas ou incorporação de elementos culturais Warao no processo de aprendizado. Em resumo, a aplicação da Hipótese da Qualidade Lexical neste estudo proporciona uma compreensão abrangente do processamento lexical entre os indígenas Warao, destacando áreas de força e desafio. Essa abordagem, por sua vez, guia diretamente estratégias de ensino destinadas a fortalecer as representações lexicais, contribuindo para uma abordagem mais eficaz e culturalmente sensível ao ensino do Português como língua de acolhimento para esse grupo específico.

Antes de explorar o próximo bloco de análise dos dados, é crucial ressaltar as implicações práticas desses resultados para estratégias de ensino e intervenções pedagógicas. Em conformidade com a Hipótese da Qualidade Lexical, sugere-se que as estratégias específicas concentrem-se no fortalecimento das representações lexicais, especialmente nas

áreas identificadas como desafiadoras. Essas abordagens podem envolver o aprofundamento da compreensão semântica, a ênfase em relações fonológicas ou a incorporação de elementos culturais Warao no processo de aprendizado. Em resumo, a aplicação da Hipótese da Qualidade Lexical proporciona uma compreensão abrangente do processamento lexical entre os indígenas Warao, destacando áreas de força e desafio. Essa abordagem, por sua vez, orienta estratégias de ensino voltadas para o fortalecimento das representações lexicais, contribuindo para uma abordagem mais eficaz e culturalmente sensível ao ensino do Português como língua de acolhimento para esse grupo específico.

Posteriormente, abordaremos outro bloco de análise dos dados, concentrando-nos especificamente no ensino formal de português e nas variáveis dependentes e independentes associadas aos grupos que fizeram e não fizeram o curso de português como língua de acolhimento. Em seguida, vamos analisar um caso isolado de um participante que teve pouco contato com ambos os grupos.

4.1.3 Ensino formal de português como língua de acolhimento

As Variáveis dependentes foram as dez questões de português e as independentes foram: 1- fizeram o curso de português para estrangeiros e 2- não fizeram o curso de português para estrangeiros. Nossa hipótese era que os falantes nativos de warao que estiveram no curso de português para estrangeiros apresentariam melhor desempenho no TALP na compreensão de palavras em português quando comparados aos que não tiveram a oportunidade de estarem em um ensino formal de PLAc.

Tabela 13 - Média dos testes quanto ao ensino formal de português

Médias do Grupo (%Acurácia)			
Ensino Formal	Espanhol	Português	Imagens
SIM	57,5	35,0	65,0
NÃO	50,0	20,0	40,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados na Tabela 13 indicam que o grupo que fez o curso na casa de cultura portuguesa, ou seja, recebeu instruções formais de português como língua de acolhimento, teve um desempenho superior nos testes de estímulos em português, espanhol e imagens propostos, apesar de a variável em foco ser apenas o resultado do teste de português. A

análise proposta envolve uma investigação sobre a relação entre a participação em um curso de português para estrangeiros e o desempenho em um teste de associação livre de palavras, particularmente focado em falantes nativos de warao. Os resultados podem ser específicos para esse grupo e contexto, e a generalização para outros grupos ou situações deve ser feita com cautela, pois não analisamos tempo de estudo, prática autodidata, ou habilidades prévias, que podem ter influenciado os resultados. Vamos analisar os principais pontos dessa proposição:

- a) efeito do curso: a participação no curso pode ter proporcionado aos alunos uma compreensão mais profunda da língua portuguesa, incluindo aspectos de associação livre de palavras;
- b) ambiente de aprendizagem: a casa de cultura portuguesa pode ter oferecido um ambiente mais propício para a aprendizagem, resultando em um desempenho melhor nos testes;
- c) motivação: os alunos que optaram pelo curso podem ter uma motivação intrínseca para aprender, refletindo em melhores resultados.

Podemos inferir que os resultados destacam a influência positiva do curso na Casa de Cultura Portuguesa, que proporcionou instruções formais de português como língua de acolhimento. O desempenho superior nos testes de estímulos em português, espanhol e imagens, especialmente no teste de português, sugere que a participação nesse curso teve impactos positivos nas habilidades linguísticas dos participantes waraos. A variável chave aqui é o resultado no teste de português, indicando que o aprendizado formal dessa língua de acolhimento contribuiu para uma melhor associação de palavras nesse idioma específico. A análise proposta concentra-se na relação entre a participação no curso de português para estrangeiros e o sucesso no teste de associação livre de palavras, com ênfase em falantes nativos de warao.

4.1.4 Um participante não integrante dos grupos da amostra

Observamos um participante com formação e vivência distinta dos participantes da amostra e não passou pelo curso de português como língua de acolhimento, ou seja, não teve tanto contato com os dois grupos principais. Por isso, nessas sessões vamos fazer uma comparação qualitativa com os demais e não está registrado nas tabelas gerais. Seu gênero é

masculino, e sua formação é graduação em andamento, além disso trabalha com arte, pintando quadros. Em seu teste, podemos observar uma acurácia de 100%, e seu tempo de resposta foi incrivelmente rápido. Vamos observar seu teste em espanhol:

Tabela 14 - Teste de espanhol do participante P15

	Palavra estímulo – Espanhol	Resposta 01	Resposta 02	Resposta 03	Resposta 04	nº de acertos
1E	trabajo	felicidad	risa	comprensión	horario	4
2E	nombre	fecha	nacimiento	día	mes	4
3E	palabras	letra	línea	frase	error	4
4E	derecho	palabras	ley	orden	hojas	4
5E	gente	fecha	carro	transporte	avión	4
6E	transporte	pasaje	horario	documento	números	4
7E	origen	tierra	venezuela	Clima	agua	4
8E	ciudad	urbe	carro	lâmpadas	calle	4
9E	calle	dirección	pintura	letras	asfalto	4
10E	mano	cuerpo	extremidade	cabeza	pie	4

Fonte: Elaborada pelo autor.

Sua única dificuldade compartilhada com os demais participantes, foi o processamento da palavra “mano”. Isso pode ter acontecido por dois fatores: O primeiro diz respeito à forma como a palavra foi pronunciada, uma vez que no espanhol tem característica menos nasalizada que o português. Como o pesquisador não é nativo, a pronúncia poderia ter tido interferência fonética de sua língua materna. Outro fator é que essa palavra geralmente é dita ou escrita junto com o artigo feminino singular “la”. A dificuldade foi em relação ao tempo de respostas e não a acurácia, pois conforme a tabela, o participante consegue dar 4 (quatro) palavras respostas. Ao agruparmos as quatro respostas com o estímulo no primeiro exemplo, podemos verificar:

- a) quanto a aproximação semântica, trabajo (trabalho). Associações: emprego, ocupação, responsabilidade. Relação com as outras palavras; felicidad: Encontrar felicidade no trabalho; risa: Compartilhar risadas durante o trabalho; comprensión: Desenvolver compreensão mútua no ambiente de trabalho e horario: Seguir um horário de trabalho definido;
- b) quanto à análise em termos fonéticos e fonológicos, as palavras em espanhol nas relações dessas palavras, não observamos um padrão, mas há semelhanças e diferenças: felicidad: A palavra começa com o som /fe/, que é seguido pelo som /li/. Ambos os sons são bastante distintos dos sons presentes em "trabajo"; Risa: Começa com o som /ri/, que é seguido pelo som /sa/. O som /ri/ pode ser comparado ao som de "trabajo", mas o som /sa/ é diferente; comprensión: Começa com o som /kõm/, que é seguido por /pre/, /en/, e /sjon/. Essa palavra apresenta diferenças significativas nos sons quando comparada à "trabajo"; Horario: Começa com o som /õ/, que é seguido por /ra/ e /rjo/. Assim como em "comprensión", há diferenças notáveis nos sons;
- c) em termos morfológicos, que se referem à estrutura e formação das palavras, as palavras apresentam algumas semelhanças e diferenças. Aqui estão algumas observações sobre a morfologia dessas palavras:
- Felicidad: É composta por "felic-" (radical) e o sufixo "-idad", que denota qualidade ou estado. Relação com "trabajo": Ambas as palavras compartilham a estrutura de base mais o acréscimo de sufixos específicos. Risa: Palavra simples, não possui prefixos ou sufixos. Relação com "trabajo": Diferença morfológica notável, pois "trabajo" tem uma estrutura mais complexa com a presença de prefixo e sufixo;

-Compreensão: Morfologia: É composta por "com-" (prefixo), "pre-" (radical), "-en-" (infixo), e o sufixo "-sión"; Relação com "trabajo": Diferença significativa na estrutura, pois "trabajo" é uma palavra mais simples em termos morfológicos;

-Horario: Morfologia: É composta por "hor-" (radical) e o sufixo "-ario", que indica relação com algo; Relação com "trabajo": Ambas as palavras compartilham a presença de sufixos, mas seus radicais e significados são diferentes;

-Trabajo: Morfologia: É composta por "trab-" (radical) e os sufixos "-aj-" e "-o". Relação com outras palavras: Enquanto compartilha a presença de sufixos com algumas palavras, a combinação específica de radicais e a formação da palavra são distintas.

Em resumo, algumas palavras compartilham sufixos, mas os radicais (parte principal da palavra) e outros elementos morfológicos são distintos; "Trabajo" é a única palavra que contém um prefixo, "trab-", e sufixos adicionais, "-aj-" e "-o". As palavras compartilham certas características morfológicas, especialmente a presença de sufixos, mas as diferenças nos radicais e na estrutura geral das palavras são notáveis. Outro ponto é que não houve sequer uma interferência de outra língua, como podemos observar também na próxima tabela de transcrição:

Tabela 15- Teste de português do participante P15




	Palavra estímulo – Português	Resposta 01	Resposta 02	Resposta 03	Resposta 04	nº de acertos
1P	Brasil	Roraima	Rio de Janeiro	Fortaleza	Belo Horizonte	4
2P	letra	folha	lápiz	caneta	computador	4
3P	compras	moeda	carrinho	farinha	água	4
4P	produtos	conta	folha	Caneta	água	4
5P	imigrantes	documentação	passagem	CPF	folha	4
6P	pessoas	número	quantidade	mala	roupa	4


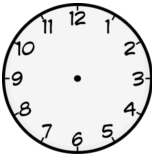





7P	profissional	faculdade	lápiz	folha	carro	4
8P	passagem	carro	passaporte	horário	dinheiro	4
9P	coluna	fila	pessoa	ordem	quantidade	4
10P	escola	criança	professora	horário	caderno	4

Fonte: Elaborada pelo autor

Outro ponto de diferença com os demais participantes é que ele não trouxe nenhuma palavra relacionado a “comida”. Com exceção de “agua”. O último teste, foi pedido para que ele respondesse em português, uma vez que foi bem nos dois primeiros, e seria uma oportunidade de continuar verificando a língua adicional.

Tabela 16- Teste de imagem do participante P15

	Palavras estímulo – Imagens	Resposta 01	Resposta 02	Resposta 03	Resposta 04	n° de acertos	n° de interferências (espanhol)
1I		pessoa	quantidade	ordem	limpeza	4	
2I		roupa	sombra	ordem	pessoa	4	
3I		temperatura	clima	quente	Nuvem	4	

4I		amarelo	presente	papelón	Fita	4	1
5I		preto	círculo	ponto	número	4	
6I		branco	mão	dinheiro	Folha	4	
7I		nascimento	data	quadro	retangular	4	
8I		organismo	braço	roupa	Fácil	4	
9I		número	espaço	quantidade	Cores	4	
10I		cores	branco	dinheiro	quadrado	4	
						100,0	2,5
						40	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

No teste de imagens, só houve uma única interferência do espanhol, representando apenas 2,5% de todo o teste de imagens, que foi a palavra “papelón”. Ao final do teste, tomamos a liberdade de perguntar ao participante sobre seu processo de aprendizagem, como dominou a língua espanhola e portuguesa e ele nos reportou:

"O espanhol é nossa segunda língua. Na Venezuela, precisamos aprendê-lo desde pequenos porque, quando entramos no ensino médio lá, é necessário falar bem o espanhol para nos desenvolvermos nas aulas. Já aqui, é um contexto diferente; sempre enfrentamos desafios, e um deles é o idioma. No entanto, para aqueles que querem se superar, por exemplo, na universidade, tenho que falar português. Isso me ajuda muito."²² (tradução nossa).

O participante seguiu falando e acrescentou sobre sua realidade e a dos demais:

“Existem outras realidades, como as pessoas que querem conseguir um emprego, por exemplo, também precisam falar um pouco de português, mas também há outra população que veio por outras necessidades, vieram por questões de saúde, para esperar que a situação econômica melhore na Venezuela para poderem retornar, e sua estadia depende de muitos fatores, ou seja, não procuram emprego porque sentem a dificuldade de se comunicar e se relacionar com o não indígena. É muito difícil. E como resultado, vemos nas ruas, crianças, mães, idosos pedindo... Não estou criticando, mas enfatizando que há diferentes necessidades em cada família warao. Alguns matriculam seus filhos em escolas formais e outros não. Então, aí está o interesse em saber os propósitos de cada ser humano. Nossa situação é muito difícil. Minha intenção (projeto) a longo prazo é garantir a educação dos meus filhos em contexto migratório (tempos difíceis). E aí, aproveitando, tenho que me formar também. Se o Brasil me oferece essa oportunidade, agradeço primeiramente a Deus (tradução nossa)²³.

Com base nos depoimentos do participante que teve bons resultados nos testes de espanhol, português e imagens podemos observar uma narrativa coesa de sua jornada linguística. Ao mencionar que o espanhol é sua Segunda Língua, evidencia uma proficiência consolidada, adquirida desde a infância na Venezuela. Apesar dos desafios enfrentados durante a migração, o participante destaca a necessidade de aprender português, uma exigência em seu ambiente universitário atual. A capacidade de adaptar-se eficientemente a

²² “el español es nuestra segunda lengua. En venezuela tenemos que aprender desde pequeño porque cuando entramos a ensino médio de allá tenemos que hablar bien el español para desembolvernarnos en las clases. Ya aqui es otro Contexto, siempre tenemos desafios em frente, uno de Los desafios es el idioma, mas para Los que queremos superarnos, por ejemplo em lá universidad tengo que hablar portugués. Eso me ayuda mucho”

²³ siempre tenemos desafios em frente, uno de Los desafios es el idioma, mas para Los que queremos superarnos, por ejemplo em lá universidad tengo que hablar portugués. Eso me ayuda mucho. Existe otras realidades como las personas que quieren conseguir un empleo por ejemplo, también tiene que hablar Un poco de portugués, mas tambien está otra poblacion que vinieron por otras necesidades, vinieron por cuestiones de salud, para esperar que mejore lá situacion economica en Venezuela para poder regresar y su estadia depende de muchos factores, es decir no buscan empleo porque sienten lá dificultad de comunicarse y relacionarse com el no Indígena. Es muy difícil. Y como resultados se ven em las calles, niños, madres, ancianos pidiendo. No estoy criticando si no enfatizando que hay diferentes necesidades en cada familia warao. Tambien unos que matriculan a sus hijos en las escuelas formales y otros no. Entonces ahy está el interes de como saber Los propositos de cada ser humano. Es muy difícil nuestra situacion. Mi intencion (proyecto) a largo plazo es garantizar la educacion de mis hijos en Contexto Migratório (tiempos difíciles) Y ahy aprovechando tengo que formarme tambien. Si Brasil me brinda esa oportunidad. agradecido primeramente con dios.” (Depoimento do participante P15)

novos contextos linguísticos é sugerida pelo bom desempenho nos testes de idiomas, refletindo uma habilidade versátil de comunicação. A menção de diferentes situações, como a busca de emprego por algumas pessoas e a migração por motivos de saúde por outras, destaca a competência linguística abrangente de outros participantes da pesquisa. Além disso, a expressão de sua intenção em garantir a educação de seus filhos em contexto migratório sublinha a importância atribuída à educação e à comunicação eficaz em diferentes idiomas. Assim, os depoimentos revelam não apenas conquistas linguísticas, mas também uma trajetória adaptativa bem-sucedida, moldada por uma habilidade efetiva de se comunicar em diversas situações, contribuindo para os resultados positivos nos testes de idiomas.

Agora, dividido em subcapítulos, vamos explorar um pouco as associações feitas nos testes com base em nossas hipóteses iniciais.

4.1.4.1 Há respostas que se repetem?

Analisando as respostas do participante, podemos identificar palavras que se repetem em várias associações. Aqui estão as palavras que aparecem mais de uma vez nas respostas: Brasil- Folha; Letra- Folha; Compras- Folha, Água; Produtos- Folha, Caneta, Água; Imigrantes- Folha; Pessoas- Folha; Profissional: Lápis, Folha; Passagem- Carro, Folha; Coluna- Pessoa- Folha. Escola- Folha. Portanto, a palavra "folha" é a que mais se repete nas respostas do participante, aparecendo em múltiplas associações. A repetição da palavra "folha" em várias associações pode ser atribuída a diferentes fatores cognitivos e de processamento mental. Algumas possíveis explicações podem incluir:

- a) associações pessoais: o participante pode ter uma forte associação pessoal com a palavra "folha", talvez relacionada a experiências específicas, contextos de vida ou situações que envolvem frequentemente o termo;
- b) associação semântica generalizada: "folha" pode ser uma palavra que o participante associa semanticamente a várias categorias diferentes, como Brasil (referindo-se a regiões geográficas), letra (papel em branco), compras (lista de compras em uma folha), produtos (itens anotados em uma folha), imigrantes (documentação em folhas), pessoas (números em folhas), profissional (anotações em uma folha), passagem (informações em uma folha), coluna (informações em uma folha), escola (caderno ou papel em sala de aula);

- c) representação mental forte: a palavra "folha" pode ter uma representação mental robusta na mente do participante, facilitando sua prontidão para ser recuperada em diferentes contextos;
- d) influência cultural ou educativa: dependendo do contexto educacional ou cultural do participante, a palavra "folha" pode ser enfatizada ou associada a diferentes conceitos de maneira mais ampla;
- e) proximidade cognitiva: se o participante tem uma associação cognitiva próxima entre "folha" e outras palavras ou conceitos, isso pode levar à repetição em suas respostas;
- f) respostas automáticas ou habituais: o participante pode ter desenvolvido o hábito de associar automaticamente a palavra "folha" a várias categorias, resultando em sua presença frequente nas respostas.

4.2.4.2 Qual a relação entre as respostas e seu estímulo?

Analisando as respostas do participante no teste de associação livre de palavras em português, podemos identificar algumas relações entre as respostas e seus estímulos. Aqui estão as relações observadas:

- a) Brasil: roraima, Rio de Janeiro, Fortaleza, Belo Horizonte; Relação geográfica: As respostas estão associadas a diferentes estados ou cidades brasileiras;
- b) letra: folha, lápis, caneta, computador; Relação com escrita e papelaria: As respostas estão associadas a itens relacionados à escrita e à produção textual;
- c) compras: moeda, carrinho, farinha, água; Itens relacionados a compras: As respostas estão associadas a elementos que podem estar envolvidos em uma atividade de compras;
- d) produtos: conta, folha, caneta, água; Itens de consumo: As respostas estão associadas a produtos que podem ser consumidos ou utilizados no dia a dia;
- e) imigrantes: documentação, passagem, CPF, folha; Documentos e processos relacionados a imigração: As respostas estão associadas a documentos e procedimentos comuns em processos migratórios;
- f) pessoas: número, quantidade, mala, roupa; Elementos associados a indivíduos: As respostas estão relacionadas a características ou itens que podem

envolver pessoas;

g) profissional: faculdade, lápis, folha, carro; Itens e conceitos associados a uma profissão. As respostas estão relacionadas a elementos que podem estar associados a uma carreira profissional:

h) passagem: carro, passaporte, horário, dinheiro; Elementos relacionados a passagem: As respostas estão associadas a itens ou conceitos que podem estar relacionados a passagens, seja de veículos, tempo ou fronteiras;

i) coluna: fila, pessoa, ordem, quantidade; Elementos relacionados a colunas ou filas: As respostas estão associadas a conceitos que envolvem a ideia de coluna, fila ou ordem;

j) escola: criança, professora, horário, caderno; Elementos associados ao ambiente escolar: As respostas estão relacionadas a características típicas de uma escola, como estudantes, professores, horários e materiais escolares.

Essas relações indicam como os participantes associam conceitos específicos a palavras estímulos, refletindo suas experiências, conhecimentos e conexões mentais.

4.1.4.3 A ordem em que foi dita as respostas têm maior força de conexão?

Na sequência fornecida:

Brasil:

Roraima (1ª resposta)

Rio de Janeiro (2ª resposta)

Fortaleza (3ª resposta)

Belo Horizonte (4ª resposta)

Se considerarmos que as respostas são dadas em ordem de proximidade ou relevância, podemos inferir que Roraima (1ª resposta) pode ter uma associação mais próxima com "Brasil" do que Belo Horizonte (4ª resposta), dada a ordem em que foram fornecidas. No entanto, a proximidade conceptual pode ser influenciada por vários fatores, incluindo experiências pessoais do participante. Cabe ressaltar que a interpretação da proximidade conceitual é subjetiva e depende das associações mentais do participante. O significado e a proximidade percebida podem variar entre indivíduos, tornando essa análise sensível ao

contexto pessoal de cada participante.

4.2.4.4 As respostas têm alguma semelhança fonética ou morfológica com a palavra estímulo?

Analisando as respostas fornecidas pelo participante em relação às palavras estímulo, não parece haver uma correspondência fonética ou morfológica clara nas respostas. As semelhanças fonéticas são geralmente observadas no início ou final das palavras, mas não há um padrão consistente. A associação parece ser mais semântica do que fonética ou morfológica direta.

4.1.4.5 Quanto ao léxico mental, o que podemos inferir?

A análise dos resultados do teste de associação livre de palavras em português proporciona uma excelente exemplificação do léxico mental do participante, fundamentando-se em princípios da psicolinguística. A diversidade nas respostas para cada estímulo destaca a complexidade e a riqueza das representações mentais dos participantes, abrindo caminho para considerações aprofundadas sobre o processamento cognitivo da linguagem.

Em primeiro lugar, as associações semânticas e culturais evidenciadas nas respostas revelam a influência das experiências individuais na formação do léxico mental. A variedade de associações de "Brasil" com diferentes estados e de "letra" com itens de escrita indica a complexidade das conexões semânticas e a diversidade cultural presente nos léxicos mentais. A diversidade nas respostas para cada estímulo também aponta para a heterogeneidade nos léxicos mentais dos participantes. Esse fenômeno reflete a natureza dinâmica e individualizada da construção do léxico, que é moldado por vivências, exposição linguística e contextos culturais específicos de cada pessoa.

A representação mental de conceitos, conforme revelado pelas respostas do participante, demonstra uma internalização e organização variada de conceitos como "compras", "imigrantes" e "pessoas". Tal diversidade sublinha a natureza profundamente subjetiva da construção do nosso léxico mental, evidenciando como as experiências pessoais moldam de maneira significativa essas representações cognitivas. A íntima conexão entre as respostas dadas e as vivências individuais do participante torna-se particularmente clara

quando observamos as associações feitas com palavras como "passagem", onde surgem referências a "carro" e "horário". Isso reflete as rotinas diárias dos indivíduos, que podem incluir a necessidade de usar transporte público ou privado em momentos específicos para cumprir compromissos como consultas médicas ou aulas. Tais experiências, rotineiras mas fundamentais, exercem uma influência decisiva na maneira como os conceitos são interligados mentalmente. As associações reveladas nos fornecem insights sobre como as atividades cotidianas e os contextos vividos pelos participantes contribuem para a formação do significado de determinadas palavras, demonstrando o papel crítico das experiências pessoais na configuração do nosso entendimento do mundo ao nosso redor.

A análise dos resultados também aponta para a influência da exposição linguística na formação do léxico mental. A variação nas respostas pode refletir não apenas a compreensão do significado das palavras, mas também a riqueza de contextos nos quais essas palavras são encontradas, destacando a interconexão entre a linguagem e a experiência cotidiana.

Portanto, os resultados do teste de associação livre deste participante fornecem uma visão abrangente e dinâmica do léxico mental dos participantes, ressaltando a importância de considerar a diversidade, a subjetividade e a influência contextual na construção e na evolução das representações cognitivas das palavras. Essa abordagem enriquecedora contribui para uma compreensão mais profunda do processamento cognitivo da linguagem e das complexidades inerentes à natureza do léxico mental.

4.1.4.6 O que podemos interpretar sobre a teoria da qualidade lexical?

A Hipótese da Qualidade Lexical destaca a importância da qualidade das representações no léxico mental para facilitar a recuperação na memória. Essa qualidade é medida pela força das conexões nas dimensões ortográfica, semântica e fonológica. O estudo de Baxter *et al.* (2022) buscou investigar se palavras com forma ortográfica e/ou semântica semelhante seriam aprendidas com mais facilidade, considerando a atenção do aprendiz a essas dimensões.

Ao analisar as respostas dos participantes no teste, observamos padrões consistentes que se alinham à perspectiva multidimensional da palavra. No estímulo "Brasil," as respostas indicam uma sequência que parte de Roraima e progride para Rio de Janeiro, Fortaleza e Belo Horizonte. Essa progressão sugere uma organização cognitiva hierárquica,

considerando a relação geográfica entre esses lugares, revelando uma conexão semântica em nível de região. No caso do estímulo "letra," as respostas abrangem elementos relacionados à forma ortográfica e à escrita, como folha, lápis, caneta e computador. Essa associação reflete a atenção do participante às dimensões ortográficas e fonológicas da palavra, respaldando a perspectiva multidimensional e a importância da qualidade lexical. Ao analisar o estímulo "compras," as respostas incluem moeda, carrinho, farinha e água. Essa sequência sugere uma organização mental em que palavras relacionadas ao contexto de compras são mencionadas em sucessão, indicando uma conexão semântica específica.

O estímulo "produtos" evoca respostas como conta, folha, caneta e água. Essa sequência também evidencia uma organização mental centrada em elementos específicos, abrangendo dimensões semânticas e fonológicas relacionadas aos produtos mencionados. No caso de "imigrantes," as respostas englobam termos como documentação, passagem, CPF e folha. Essa progressão revela uma organização mental em que conceitos semânticos e associados à imigração são mencionados de forma sequencial. Para "pessoas," a sequência de respostas inclui número, quantidade, mala e roupa. Essa organização reflete a associação de conceitos relacionados a pessoas, incluindo elementos numéricos e objetos frequentemente associados a elas. Ao analisar "profissional", as respostas abrangem faculdade, lápis, folha e carro. Essa sequência indica uma conexão mental entre elementos acadêmicos e profissionais, evidenciando a relação semântica. O estímulo "passagem" evoca respostas como carro, passaporte, horário e dinheiro. Essa progressão sugere uma associação mental sequencial de termos relacionados a viagens ou deslocamentos. No caso de "coluna," as respostas incluem fila, pessoa, ordem e quantidade. Essa organização reflete a associação de termos relacionados à disposição e organização. Para "escola," a sequência de respostas abrange criança, professora, horário e caderno. Essa progressão indica uma organização mental em que elementos associados a uma escola são mencionados de forma sequencial.

Dessa forma, a análise do teste de associação livre sugere que, mesmo de forma oral, os participantes demonstram uma organização mental de palavras que considera diversas dimensões, como ortografia, semântica e fonologia. Os padrões observados nas respostas apoiam a ideia de que a qualidade lexical influencia a forma como as palavras são recuperadas e associadas na memória, corroborando as premissas da Hipótese da Qualidade Lexical.

Em síntese, a análise do teste de associação livre realizado de forma oral pelos participantes evidencia uma organização mental intrincada e multifacetada das palavras, alinhando-se à perspectiva da Hipótese da Qualidade Lexical. Os padrões consistentes nas

respostas refletem a atenção dos participantes às dimensões ortográfica, semântica e fonológica, reforçando a importância da qualidade das representações no léxico mental. Ao explorar estímulos variados, desde termos geográficos como "Brasil" até conceitos mais abstratos como "profissional", as respostas revelam uma organização cognitiva hierárquica e sequencial, indicando conexões semânticas específicas e associações fonológicas e ortográficas. A observação desses padrões sugere que a qualidade lexical desempenha um papel crucial na recuperação e associação de palavras na memória dos participantes, corroborando as premissas fundamentais da Hipótese da Qualidade Lexical.

Assim, a análise do teste destaca não apenas a capacidade dos participantes em associar palavras de maneira oral, mas também a complexidade e a riqueza das representações lexicais em suas mentes. A compreensão desses padrões contribui para uma visão mais abrangente sobre como a qualidade lexical influencia a aprendizagem e a memória vocabular, reforçando a importância de considerar múltiplas dimensões na pesquisa sobre processos cognitivos relacionados ao léxico.

4.1.4.7 O que podemos interpretar sobre a teoria de Schumann?

A narrativa do indígena entrevistado revela um intrincado quadro de aculturação linguística e social, suscitando reflexões que se entrelaçam de maneira notável com a teoria destacada. Nesse contexto multifacetado, aspectos cruciais emergem, permitindo uma análise dos elementos que influenciam a aquisição de línguas e a integração em um novo ambiente cultural.

Em primeiro plano, a necessidade de aprender espanhol desde a infância na Venezuela, ressalta a influência marcante da interação social e educacional no desenvolvimento linguístico. A ênfase dada à língua espanhola como requisito para a participação no ensino médio evidencia a interconexão entre aquisição linguística e integração na comunidade educacional, um princípio fundamental na teoria de Schumann.

O relato sobre os desafios no novo contexto, incluindo as barreiras linguísticas, destaca a complexidade da aculturação. Schumann destaca que enfrentar obstáculos, como a aprendizagem de uma nova língua, é parte integrante do processo de integração e adaptação cultural. A compreensão desses desafios oferece insights valiosos. A motivação para aprender português, especialmente para "se destacar na universidade", reforça a premissa de Schumann sobre a importância da motivação individual na aquisição de línguas. A busca pela excelência

acadêmica impulsiona o desejo de se inserir plenamente na nova comunidade, ilustrando como fatores motivacionais desempenham um papel central no processo de aquisição.

A diversidade de necessidades na comunidade Warao, mencionada no relato, está em consonância com a visão de Schumann de que a aculturação é moldada por uma miríade de fatores sociais e culturais. Cada família apresenta demandas distintas, evidenciando a variabilidade no processo de integração linguística. As dificuldades de comunicação e interação com não indígenas lançam luz sobre a influência da dinâmica social na disposição para se envolver na nova língua e cultura. A intenção de “garantir a educação dos filhos” em contexto migratório reflete a importância atribuída à educação como meio de adaptação e superação dos desafios do novo ambiente. Nesse ponto, Schumann e o indígena convergem na compreensão da educação como uma ferramenta vital na aculturação e integração.

O agradecimento pela oportunidade de formação no Brasil evidencia a valorização das oportunidades oferecidas em um novo contexto cultural. Esse agradecimento destaca como as experiências sociais e as oportunidades educacionais se entrelaçam, demonstrando uma convergência entre os princípios da teoria e a vivência do indígena. Portanto, a narrativa do indígena proporciona um olhar profundo sobre as experiências de aculturação, destacando a interação social, motivação individual, desafios e a importância atribuída à educação que emergem como peças-chave nesse intrincado quebra-cabeça, reforçando a relevância deste estudo no entendimento abrangente da aquisição linguística e integração cultural.

Na próxima sessão, retomaremos nossas hipóteses associadas ao grupo examinando, e não exploraremos aqui o teste de espanhol ou o de imagens do participante P15, uma vez que o teste de português foi suficiente para exemplificarmos a maioria dos conceitos defendidos nesta dissertação.

4.1.5 A variável gênero

Não é novidade que o gênero é motivo de discussão em pesquisa de diversos campos. Alguns estudos constataram que mulheres geralmente apresentam maior proficiência em línguas estrangeiras do que os homens, enquanto a exposição ao ensino de línguas estrangeiras teve um efeito positivo na habilidade de processamento de palavras em um segundo idioma. Essas descobertas destacam a importância de considerar fatores individuais ao investigar a aquisição e o processamento de línguas estrangeiras. Perroni (1997) afirma que o interesse pelas diferenças individuais nos estudos na aquisição de

linguagem teve início na década de oitenta e tem largo alcance uma vez que a variável de gênero é a mais visível de todas. Furrow e Nelson (1994) disseram que essas diferenças têm interesse em si mesmas. “o sexo seria uma diferença qualitativa e não quantitativa”. No estudo de Gullberg (2011) - "Thinking, Speaking, and Gesturing about Motion in More Than One Language", Gullberg investiga como a linguagem e a gestão de falantes bilíngues de sueco e espanhol variam de acordo com o gênero. O estudo examina diferenças nas estratégias de codificação de movimento em narrativas em ambas as línguas.

Em nossa pesquisa, embora reconheçamos o efeito do índice de dispersão do grupo, que contribuiu para redução significativa da amostra inicial, tínhamos a hipótese de que os participantes masculinos do grupo examinado (juntando grupos que fizeram e não fizeram o curso de português) teriam melhor desempenho no teste do que os femininos, uma vez que, culturalmente, nessa comunidade os homens se relacionam mais com falantes do português que as mulheres, e essas têm menos frequência de interação. A análise das médias de acurácia separando homens e mulheres nos testes de associação livre pode ser interpretada à luz das diferenças identificadas por Gullberg. Se as estratégias de codificação de movimento e expressão linguística variam de acordo com o gênero, é possível que essas diferenças tenham influenciado o desempenho nos testes, refletindo características específicas associadas a cada grupo. A presença de apenas uma participante do gênero feminino que zerou o teste de português destaca ainda mais a possível influência do gênero no desempenho linguístico. Essa observação alinha-se com a pesquisa de Gullberg, indicando que as diferenças nas estratégias linguísticas de homens e mulheres podem impactar a realização de tarefas linguísticas específicas, como o teste de associação livre de palavras.

É amplamente reconhecido que as meninas recebem mais incentivo para a leitura e a escrita correta, uma situação que pode resultar no desenvolvimento preferencial de suas habilidades verbais em detrimento de outras, como as habilidades espaciais. Nesse contexto, a biologia desempenha um papel ao moldar os tipos de experiências a que as pessoas são expostas, enquanto, simultaneamente, as experiências de vida influenciam os processos biológicos, conforme enfatizado por Perroni (1997 *apud* Halpern, 1992). No entanto, não pretendemos, neste trabalho, medir e comparar cognição ou habilidades intelectuais entre os gêneros, mas verificar em que medida a posição social pode interferir e influenciar no processo de aquisição de uma nova língua. Além disso, nosso teste não teve a intenção de medir as competências leitoras e oral. Vamos discutir os resultados da tabela 16

com base na teoria proposta por Schumann (1978).

Tabela 17- Acurácia na comparação dos gêneros

Médias do Grupo (%Acurácia)			
Gênero	Espanhol	Português	Imagens
Masculino	61,3	36,3	53,8
Feminino	45,0	18,8	46,3

Fonte: Elaborada pelo autor.

A hipótese de que os participantes masculinos teriam melhor desempenho no teste, devido às diferenças culturais na interação com falantes de português, pode ser interpretada à luz da teoria da aculturação. Schumann sugere que fatores sociais, como o nível de interação com a comunidade de falantes da nova língua, podem influenciar a aquisição da língua. Se os homens têm uma interação mais frequente com a língua portuguesa, isso pode contribuir para um melhor desempenho nos testes. E é exatamente o que foi observado empiricamente no grupo, ao entrar em contato com os grupos para aplicar o teste, esse contato era feito com os homens, esses representavam sua família, ou seja, se as mulheres têm menos frequência de interação, como mencionado, isso pode impactar suas habilidades linguísticas. Além disso, as mulheres não demonstraram mais interesse em participar da pesquisa. As que participaram do teste, em sua grande maioria, precisavam se responsabilizar pelo(s) filho(s) e muitas vezes foi preciso refazer o teste pedindo auxílio aos demais waraos para cuidarem da criança enquanto realizavam o teste.

Ao integrar essas observações, a teoria da aculturação de Schumann oferece um arcabouço conceitual para entender como fatores sociais, de gênero e culturais podem influenciar a aquisição de uma nova língua em um contexto específico. O desempenho diferencial nos testes pode ser analisado à luz desses fatores, contribuindo para uma compreensão mais profunda do processo de aculturação linguística na comunidade estudada.

Em síntese, a análise dos resultados empíricos no contexto da pesquisa proposta revela um alinhamento notável com os princípios fundamentais da teoria da aculturação de Schumann (1978). A hipótese de que os participantes masculinos apresentariam um desempenho superior nos testes, influenciada pelas diferenças culturais na interação com falantes de português, pode ser interpretada considerando os elementos-chave dessa teoria. Schumann destaca que fatores sociais, notadamente o nível de interação com a comunidade

de falantes da nova língua, desempenham um papel crucial na aquisição linguística. No contexto do presente estudo, a observação empírica confirma que os homens, ao serem os principais representantes familiares em contatos com os grupos para a aplicação dos testes, estão mais envolvidos em interações frequentes com a língua portuguesa. Esse engajamento mais direto e consistente com a nova língua, conforme preconizado pela teoria de Schumann, pode ser um determinante significativo para o desempenho superior nos testes por parte dos participantes masculinos. A análise aprofundada dos dados revela uma disparidade na frequência de interação entre homens e mulheres, com estas últimas demonstrando uma participação substancialmente menor. Este padrão se alinha com a premissa de Schumann de que a intensidade das interações com a comunidade de falantes da nova língua influencia diretamente a aquisição linguística. A necessidade de as mulheres se responsabilizarem por suas famílias e, em muitos casos, requererem assistência para cuidar de seus filhos durante os testes pode representar uma barreira adicional à sua participação ativa na aquisição linguística.

Além disso, a constatação de que as mulheres não demonstraram um interesse significativo em participar da pesquisa sugere a presença de fatores sociais e culturais que influenciam o engajamento delas no processo de aculturação linguística. Essa relutância em participar pode refletir não apenas em diferenças de gênero nas interações linguísticas, mas também em uma influência mais ampla da posição social na disposição para se envolver ativamente na aquisição da nova língua. Mesmo se agruparmos as mulheres em comparação com seus respectivos grupo (grupo 1- fez o curso e grupo 2- não fez o curso), os resultados são os mesmos:

Tabela 18: Acurácia de comparação dos gêneros por grupo

Médias dos Grupos (% Acurácia)				MÉDIA TOTAL
Gênero	Espanhol	Português	Imagens	
Masculino Grupo 1	65,0	42,5	77,5	65,0
Feminino Grupo 1	20,0	8,8	32,5	20,0
Gênero	Espanhol	Português	Imagens	
Masculino Grupo 2	45,0	5,0	17,5	17,5
Feminino Grupo 2	50,0	2,5	3,8	3,8

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em outras palavras, os resultados empíricos apresentados no estudo convergem de

maneira coesa com os princípios estabelecidos por Schumann em sua teoria da aculturação. As discrepâncias de gênero na intensidade das interações com a língua portuguesa e a influência da posição social nas dinâmicas de participação evidenciam a complexidade dos processos de aculturação linguística, ressaltando a importância de considerar fatores sociais na compreensão abrangente desses fenômenos. Ainda é possível fazer uma conexão com o caso do participante P15, citado anteriormente, em sua fala “(...) para aqueles que querem se superar, por exemplo, na universidade, tenho que falar português. Isso me ajuda muito”.

4.2 O Teste de imagens

Pelas características de oralidade do idioma materno (warao) do grupo examinado e mesmo pela aquisição do espanhol também de forma oralizada, esperávamos que os participantes tivessem maior facilidade no reconhecimento e na associação das imagens, seguido do idioma espanhol, que é sua L2 e apresentariam maior dificuldade no português, que é a língua estrangeira com menor tempo de contato pelos participantes.

Os resultados sugerem que o português foi a língua mais difícil de ser processada, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 19- Respostas do teste estímulo de imagem

Espanhol		Português		Imagens	
Tempo (min)	Acurácia (%)	Tempo (min)	Acurácia (%)	Tempo (min)	Acurácia (%)
03:00	85,0	04:37	60,0	05:15	77,5
02:16	40,0	02:01	15,0	03:30	52,5
02:52	57,5	01:57	35,0	04:21	50,0
02:41	65,0	02:35	42,5	04:21	90,0
05:23	80,0	03:38	70,0	03:39	80,0
02:14	7,5	01:27	0,0	01:50	25,0
06:37	45,0	03:06	5,0	04:05	30,0
03:57	67,5	02:32	37,5	01:52	55,0
05:35	40,0	01:35	17,5	05:35	65,0
01:21	0,0	01:15	0,0	03:16	0,0
07:19	15,0	06:54	0,0	05:36	27,5
03:53	60,0	03:14	50,0	04:01	52,5
04:31	50,0	03:24	20,0	03:41	62,5
05:08	50,0	05:50	30,0	03:56	40,0
MÉDIA	50,0		25,0		52,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise dos resultados dos testes de associação livre de palavras revela nuances interessantes, que podem ser interpretadas à luz das teorias de aquisição de língua, léxico mental, processamento de som e imagem na mente, bem como o processamento lexical.

Inicialmente, a teoria de aquisição de língua sugere que a exposição consistente e a prática são fundamentais para a aprendizagem efetiva. Com uma média de acurácia mais alta no teste de espanhol, é evidente que o contato prolongado e a interação social com essa língua como a L2 contribuíram significativamente para a familiaridade e proficiência dos participantes. O léxico mental, composto pelas palavras armazenadas na mente, desempenha um papel crucial na associação de palavras. A média mais baixa no teste em português pode indicar uma aquisição mais fragmentada ou focalizada em termos específicos necessários para a comunicação cotidiana. Isso destaca a importância da diversidade e profundidade do léxico mental na capacidade de associar palavras de maneira eficaz. O processamento de som, relevante na identificação e recuperação auditiva de palavras, pode ter influenciado os resultados. As características fonéticas e fonológicas distintas do espanhol e do português podem ter contribuído para a disparidade nas médias de acurácia, com a familiaridade sonora do espanhol proporcionando uma vantagem perceptiva.

Quanto ao teste de imagens, a média mais alta sugere que o processamento de imagem desempenhou um papel significativo. O estímulo visual pode ter facilitado a recuperação lexical, ancorando as palavras em representações visuais mais vívidas e acessíveis. Isso ressalta a importância do processamento de imagem na mente para auxiliar a associação eficaz de palavras, especialmente em um contexto de línguas estrangeiras.

Em síntese, os resultados ajustados destacam a complexidade da aquisição de língua e a influência de fatores cognitivos e contextuais. A teoria de aquisição de língua, aliada aos conceitos de léxico mental, processamento de som e imagem, fornece uma estrutura analítica robusta para interpretar a variedade de dinâmicas envolvidas na associação de palavras em um contexto multilíngue, ressaltando a importância da exposição consistente e da diversidade de experiências na construção de habilidades linguísticas.

A integração de palavras e imagens revela-se como um processo intrincado, no qual o cérebro demonstra uma notável capacidade de associar informações visuais a elementos linguísticos. Estudos como os de Eichenbaum (2021) sugerem que a combinação de estímulos visuais com palavras pode resultar em uma compreensão mais profunda e memorização eficaz. Além disso, a vantagem do estímulo visual no processamento cognitivo

é evidente quando consideramos a rapidez na identificação de padrões visuais. O sistema visual humano, altamente desenvolvido, permite a rápida interpretação de informações visuais, destacando a eficácia desse canal na transmissão de conceitos linguísticos. No entanto, não consideramos a variável tempo nos três testes, tanto no participante isolado como nos grupos comparados que fizeram ou não o curso de português. A decisão de excluir a variável tempo de nossa pesquisa sobre associação livre de palavras em línguas estrangeiras foi tomada após considerarmos as múltiplas complicações que essa medida apresenta no contexto do processamento linguístico multilíngue. Primeiramente, o tempo de resposta é fortemente influenciado pela proficiência linguística dos participantes. Aqueles com menor familiaridade com a língua estrangeira tendem a necessitar de mais tempo para encontrar e formular suas respostas, o que não necessariamente reflete uma capacidade cognitiva mais lenta, mas sim uma busca mais demorada por palavras adequadas dentro do léxico da língua alvo. Além disso, a interferência linguística, um fenômeno comum em indivíduos multilíngues, pode prolongar o tempo de resposta devido ao esforço adicional necessário para filtrar influências de outras línguas conhecidas pelos participantes. As estratégias individuais adotadas durante o teste também variam significativamente, com alguns participantes preferindo planejar todas as suas respostas antes de começar a falar, enquanto outros respondem de forma mais espontânea e incremental. Essa variação metodológica pode distorcer a interpretação do tempo como um indicador direto de processamento linguístico. Além disso, a pressão para responder rapidamente pode gerar ansiedade, impactando negativamente tanto a velocidade quanto a precisão das respostas. Esse fator é particularmente relevante em testes em língua estrangeira, onde a ansiedade pode inibir a recuperação de palavras, levando a tempos de resposta artificialmente mais longos. Por fim, questões técnicas e humanas podem comprometer a precisão da medição do tempo, desde atrasos na ativação do mecanismo de resposta a variações na sensibilidade dos equipamentos utilizados. Esses problemas adicionam uma camada de incerteza que pode obscurecer qualquer análise baseada em tempos de resposta. Considerando esses fatores, optamos por focar nossa análise em aspectos mais diretamente relacionados ao objetivo do estudo, como as interferências linguísticas e as respostas incompletas, para obter insights mais claros e confiáveis sobre o processamento linguístico dos participantes. Remover a variável tempo da equação nos permite evitar as armadilhas interpretativas que ela poderia introduzir, facilitando uma compreensão mais precisa da dinâmica da associação livre de palavras em um contexto multilíngue.

A memória visual e seu papel no aprendizado de palavras são áreas cruciais de exploração. A retenção mais eficaz de informações visuais na memória de longo prazo sugere que estratégias de ensino e aprendizado que incorporam elementos visuais podem ser particularmente eficazes na aquisição de vocabulário e conceitos. Nesse sentido, o processamento hierárquico desempenha um papel fundamental. A análise desde a identificação de características visuais básicas até a interpretação de conceitos mais complexos destaca como o cérebro processa informações visuais em estágios distintos, proporcionando uma visão mais detalhada do funcionamento cognitivo.

Segundo Eichenbauma (2021) a interação do processamento de imagem com outros processos cognitivos, como a atenção, a memória e a resolução de problemas, é crucial para compreender a complexidade desses mecanismos. A compreensão de como esses elementos se entrelaçam enriquece nossa compreensão do papel central do processamento de imagem na cognição linguística. No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, estratégias visuais podem ser exploradas para otimizar o ensino. Associar palavras a imagens não apenas facilita a compreensão, mas também contribui para a retenção eficaz do vocabulário. Essa abordagem, alinhada com os princípios da psicolinguística, pode revolucionar métodos de ensino de idiomas.

Em psicolinguística, a introspecção pode ser um ponto de partida, mas nunca de chegada. Para a testagem das hipóteses, criamos experimentos que têm como objetivo coletar dados quantitativos. Na psicolinguística, como não é possível observar o fenômeno no seu processamento, aquisição ou produção em si, a relação de causalidade é inferencial, ou seja, a partir de tais dados, realizamos análises estatísticas que nos permitem fazer inferências e, assim, verificar se nossa hipótese seria verdadeira e, conseqüentemente, nossa teoria sobre processamento, aquisição ou produção do fenômeno linguístico seria também verdadeira (De Sá e De Oliveira 2022, p. 6)

Em nossa compreensão, o argumento do autor destaca a abordagem da psicolinguística, com ênfase na limitação da introspecção e na necessidade de experimentos para coletar dados quantitativos, se alinha de maneira coerente com a teoria do processamento de imagem no contexto do teste de associação livre de palavras com imagens.

Na psicolinguística, reconhece-se que a introspecção, embora seja um ponto de partida, não é suficiente para compreender completamente os processos cognitivos subjacentes ao fenômeno linguístico. A abordagem experimental torna-se crucial, especialmente quando se trata de investigar áreas nas quais a observação direta do

processamento, aquisição ou produção da linguagem não é viável.

Ao aplicar essa perspectiva à realização do teste de associação livre de palavras com imagens, o experimento representa uma tentativa de superar as limitações da introspecção. A coleta de dados quantitativos por meio do teste proporciona uma base empírica sólida para avaliar o desempenho dos participantes e extrair conclusões sobre o processamento de imagem no contexto da linguagem. Os dados quantitativos coletados permitem inferir relações entre as variáveis testadas, como o desempenho diferenciado nos testes de espanhol, português e imagens. Essa abordagem estatística valida a aplicação da teoria do processamento de imagem, fornecendo informações sobre como os participantes associam visualmente as palavras em diferentes contextos linguísticos.

Assim, a fala destaca a necessidade de ir além da introspecção na psicolinguística, fortalecendo a abordagem experimental. A realização de experimentos, como o teste de associação livre de palavras com imagens, torna-se uma ferramenta essencial para coletar dados quantitativos, possibilitando inferências e validações da teoria do processamento de imagem no contexto linguístico. Essa integração entre teoria e experimentação representa uma abordagem abrangente para compreender os mecanismos cognitivos subjacentes à linguagem em um contexto multilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, questionamos se uma dissertação focada em cognição, com o léxico como ponto de partida, poderia enriquecer futuros cursos de português como língua de acolhimento. Para responder a essa questão, exploramos a experiência de aprendizado da comunidade imigrante Warao, concentrando-nos nas dificuldades e estratégias de processamento lexical. Este estudo destacou os desafios específicos enfrentados pelos aprendizes Warao, como a interferência linguística e a necessidade de adaptação a um novo ambiente linguístico, considerando suas ricas particularidades culturais.

Nossa investigação buscou esclarecer diversas questões, como o tipo de evidências que os estudantes Warao apresentariam ao processar estímulos linguísticos em português, espanhol e imagens, e quais aspectos do léxico seriam processados com maior eficiência. Avaliamos se o envolvimento em cursos formais de português poderia melhorar o desempenho dos Warao nesses testes, além de investigar a influência do gênero no resultado. Descobrimos que aqueles que participaram de cursos de português apresentaram um desempenho superior, e o gênero emergiu como um fator significativo, com os homens mostrando melhores resultados. A pesquisa sublinha a importância de perceber o aprendiz Warao não apenas como um estudante, mas como um agente social em busca de integração. A aquisição da língua representa um passo vital para evitar o isolamento e melhorar as condições de vida, promovendo uma sociedade mais inclusiva. A motivação desempenha um papel crucial, e a resistência à nova cultura pode ser um obstáculo à aprendizagem. Nossos esforços foram direcionados para tornar o processo educativo relevante para a realidade dos imigrantes, focando na sua integração efetiva na sociedade e no mercado de trabalho.

O estudo destacou a relevância de métodos de ensino que vão além da aquisição linguística, enfatizando a importância da integração social dos imigrantes. Esta abordagem é essencial para políticas e práticas educacionais mais eficazes, visando o bem-estar dos Warao. Apesar dos desafios, a associação de palavras em português revelou-se complexa, mesmo para os que estudaram a língua formalmente, ressaltando a necessidade de uma pedagogia que abarque aspectos linguísticos, sociais e culturais.

No contexto acadêmico, a inclusão do Português para Estrangeiros nos currículos de Letras é crucial para preparar profissionais capazes de enfrentar a diversidade linguística em situações de imigração. Este estudo contribuiu para o entendimento dos fatores que influenciam o desempenho em testes de associação livre de palavras, evidenciando a

importância de abordagens educacionais que considerem as necessidades específicas dos imigrantes Warao, promovendo uma integração mais completa e eficaz na sociedade.

A pesquisa sobre a aprendizagem do português como língua de acolhimento pela comunidade imigrante Warao abre inúmeras oportunidades para investigações futuras, que podem expandir nosso entendimento sobre a interseção entre linguagem, cultura e integração social. Primeiramente, estudos longitudinais poderiam ser realizados para acompanhar os aprendizes Warao ao longo do tempo, proporcionando insights mais profundos sobre o processo de aquisição linguística e a integração sociocultural em longo prazo. Isso permitiria avaliar o impacto duradouro dos cursos de português como língua de acolhimento e identificar fatores que contribuem para o sucesso sustentado na aprendizagem e na integração.

Além disso, seria enriquecedor explorar comparativamente a experiência de aprendizagem de línguas de outros grupos imigrantes no Brasil, para identificar semelhanças e diferenças nos desafios e estratégias de aprendizagem. Isso ajudaria a desenvolver abordagens de ensino mais personalizadas e eficazes, considerando a diversidade dos aprendizes imigrantes. Investigações sobre a eficácia de diferentes metodologias de ensino, especialmente aquelas que incorporam tecnologias digitais e recursos multimídia, poderiam oferecer insights valiosos sobre como enriquecer o processo de aprendizagem do português para falantes de Warao. O uso de aplicativos de aprendizagem de línguas, jogos educativos e plataformas de realidade virtual poderia ser examinado para determinar seu impacto na motivação dos aprendizes, engajamento e resultados de aprendizagem. Outro campo fértil para pesquisa futura envolve o papel da interação social e da comunidade na aprendizagem de línguas. Estudos poderiam investigar como as redes de apoio entre imigrantes Warao e a interação com falantes nativos de português influenciam a aquisição da língua e a adaptação cultural. Isso incluiria a análise da importância de espaços comunitários, como associações culturais e grupos de apoio, na facilitação da prática linguística.

Finalmente, a análise de políticas linguísticas e educacionais voltadas para imigrantes no Brasil poderia oferecer recomendações para aprimorar os cursos de português como língua de acolhimento. Isso envolveria avaliar como as políticas atuais atendem às necessidades dos aprendizes Warao e identificar áreas em que mudanças poderiam promover uma integração mais eficaz e inclusiva. Ao explorar essas perspectivas futuras, a pesquisa pode continuar a contribuir significativamente para nossa compreensão das complexidades envolvidas na aprendizagem de línguas por imigrantes e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

REFERÊNCIAS

- AITCHISON, J. **Words in the mind**: an introduction to mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- ALMEIDA FILHO, JCP. **Ensino de português língua estrangeira/EPLE**: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., Orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.
- AZZI, S. **Avaliação e progressão continuada**. In: AZZI, S. (Coord). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes*. Belo Horizonte: SMED, 2001.
- BAXTER, Peta *et al.* *Contrasting orthographically similar words facilitates adult second language vocabulary learning*. **Learning and Instruction**, v. 80, p. 101582, 2022.
- BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 40, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. **Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural**: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8830/2/4373.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Apresentação-Português como Língua Adicional em Contextos De Minorias: (CO) Construindo Sentidos A Partir Das Margens*. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. **Guia de Referência para o Trabalho Social com a População Indígena Refugiada e Migrante**. Brasília: UNHCR ACNUR, 2021.
- BRASIL. **Guia Proteção Comunitária de Pessoas Indígenas Refugiadas e Imigrantes**. Brasília: UNHCR ACNUR, 2021.

BRASIL. **Nota Informativa para Municípios sobre a Chegada Espontânea da População Venezuelana, Incluindo Indígenas**. Brasília: UNHCR ACNUR, 2019.

CASTRO, J. S. A pesquisa em psicolinguística. *In*: AGUIAR, V. T.; PEREIRA, V. W. (org.). **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. p. 119–123. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisaemletras.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. São Paulo: Presença, 1921. p. 17-30.

COWLES, H. W. **Psycholinguistics 101**. Springer Publishing Company: Nova York, 2011. p. 35-60.

COSTA, N. B. **Música popular, linguagem e sociedade**. Curitiba: Appris, 2011.

CORRÊA, L. S. Computação Gramatical. *In*: MAIA, M. **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 32- 44.

CUMMINS, Jim. Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. **Nabe Journal**, v. 5, n. 3, p. 31-45, 1981.

DAVIES, B; HARRÉ, R. **Positioning**: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20.1, 43–63, 1990.

DERWING, B.; ALMEIDA, R. G. Métodos experimentais em Lingüística. *In*: Marcus Maia, Ingrid Finger. **Processamento da linguagem**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 401- 443. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Livros/Processamento%20da%20Linguagem.pdf. Acesso em 16 mai. 2022.

DE SÁ, Thaís Maíra Machado; DE OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca. Métodos experimentais em psicolinguística: uma introdução. *In*: DE OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca; DE SÁ, Thaís Maíra Machado (org.). **Métodos experimentais em psicolinguística** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Disponível em: [Metodos_experimentais.pdf](#) (cefetmg.br). Acesso em: 12 jun. 2022.

DI FELIPPO, A.; SILVA, B. C. D. Dos olhares sobre o léxico: diferenças e semelhanças. *In*: LONGO, B. N. O.; SILVA, B. C. D.; BIDERMAN, M. T. C. (org.). **A construção de dicionários e bases de conhecimento lexical**. Araraquara: UNESP, 2006. v. 9, p. 169–185. Disponível em: <https://silo.tips/download/dos-olhares-sobre-o-lexico-diferenas-e-semelhanas>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUBOIS, J. **Dicionário de lingüística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

FINGER, Ingrid. Processamento de segunda língua. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 157–169.

FINGER, Ingrid. **Psicolinguística do bilinguismo**. Rebello, Lúcia Sá; Flores, Valdir do

Nascimento (org.) **Caminhos das letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60, 2016.

FIORIN, J. L. (org.). **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. Teoria dos signos. *In*: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística** – objetos teóricos. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GABRIEL, R.; SOUSA, L. Palavras no cérebro: o léxico mental. **Revista Letrônica**. v. 5, n. 3, p. 3-20, julho/ dezembro, 2012. Disponível em: Vista do Palavras no cérebro: o léxico mental (puhrs.br). Acesso em 27 de jan. 2023.

GARCIA, D. C. Processamento de palavras. *In*: MAIA, M. **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

GIROUX, Henry A. Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. **Policy Futures in Education**, v. 8, n. 6, p. 715-721, 2010.

GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. Content-based instruction: Research foundations. **The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content**, v. 1, p. 5-21, 1997.

GRAINGER, J.; MIDGLEY, K; HOLCOMB, P. **Re-thinking the bilingual interactive-activation model from a developmental perspective (BIA-d)**. Laboratoire de Psychologie Cognitive, UMR 6146 & Université Aix-Marseille, França; Tufts University, Medford, EUA, 2010.

GROSSO, Maria José. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GULLBERG, Marianne. Thinking, Speaking and Gesturing about Motion in more than One. **Thinking and speaking in two languages**, v. 77, p. 143, 2011.

HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. 4. ed. Rio Grande do Sul: Editora L&PM, 2014. 452p.

EICHENBAUM, Howard. **The cognitive neuroscience of memory: An introduction**. Oxford University Press, 2011.

JUNIOR, V. A complexidade homo e a revolução cognitiva. **Revista Seara Filosófica**, n. 18, Inverno, 2019, pp. 01-13. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/14850/10377>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KNOBEL, M.; FINKBEINER, M.; CARAMAZZA, A. **The many places of frequency: Evidence for a novel locus of the lexical frequency effect in word production**. Cognitive

Neuropsychology, v. 25, n. 2, p. 256–286, 2008.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. 1982.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação escolar indígena: projetando novos futuros**. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: www.trabalhoindigenista.org.br. Acesso em: 25 set. 2022.

MATEUS, M.; VILLALVA, A.. **O essencial sobre linguística**. Lisboa: Caminho, 2006.

MCLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. (ed.). **Critical pedagogy: Where are we now?**. Peter Lang, 2007.

MIGNOLO, W. Eurocentrism and Coloniality: the Question of Totality of Knowledge. In: MIGNOLO, W; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytic, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018, p. 194-210.

MILTON, J.. **Measuring Second Language Vocabulary Acquisition**. Multilingual Matters: EUA. 2009, p. 141- 147.

NAKATA, Tatsuya. Learning words with flash cards and word cards. **The Routledge handbook of vocabulary studies**, p. 304-319, 2019.

NEVES, D. A. B, *et al.* Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, 2014, 8(3), 64–79. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. da P. L. (org.) **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 2003.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

OLIVEIRA, A. **Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração** in Grosso, M^a. J. (dir.) **Educação em Português e Migrações**, Lidel, Lisboa, 2010.

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana; LAMELA, Conceição. **Aprendizagem baseada em projeto**. 2018.

PAIVA, Vera Lucia. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEREZ, A. C. **Warao**, Tecendo um diálogo de igualdade. Edição 1. Natal, 2020.

PERFETTI, C.; HART, L. **Lexical Quality Hypothesis**. In: Verhoeven, L.; Elbro, C.; Reitsma, P. (ed.). **Precursors of Functional Literacy**. JB publishing Compan, 2002.

PIZZOLATO, J. E. **Aquisição de linguagem:** teorias e representações cinematográficas. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2014, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SEMESP, 2014. Disponível em: <https://conic-semesp.org.br/anais/files/2014/trabalho-1000016672.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PINHO, A. J. de. **Aspectos da história da língua:** um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106984>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PRONKO, N. H. **Language and psycholinguistics:** a review. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 43, p. 189–239, 1946.

QIAN, D. D. **Second language lexical inferencing:** Preferences, perceptions, and practices, 2004, p. 155- 172.

ROMERO-FIGUEROA, Andrés. **El contacto warao-español:** Consideraciones sobre el proceso de aculturación léxica de la lengua nativa del delta del Orinoco. Editorial Académica Española, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andres-Romero-Figueroa/publication/339051262_ACU LTURACION_LEXICA_El_contacto_warao-espanol/links/5e3ac68192851c7f7f1e67b7/ACU LTURACION-LEXICA-El-contacto-warao-espanol. Acesso em: 01 jan. 2022.

ROSA, M. R. *et al.* **Os Warao no Brasil:** Contribuições da Antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasília: UNHCR ACNUR, 2021.

ROSA, M. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito:** reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, G. S. dos S.; MATOS, S. **Os Warao em Manaus e a política migratória:** emergência de uma nova face da educação no município de Manaus - “ter um espaço de educação em busca de uma vida melhor”. Manaus, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. **Introdução à psicolinguística.** São Paulo: Ática, p. 41-49, 1991.

SCLIAR-CABRAL, L. Psicolinguística e neurolinguística. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 32, 37-48, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. Psicolinguística: uma entrevista com Leonor Scliar-Cabral. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, 2008. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_11_entrevista_scliar_cabral.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

SCLIAR-CABRAL, L. **Capacidades metafonológicas e testes de avaliação**: implicações sobre o ensino do português. *Perspectiva*: Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10423/9689>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas**: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, Porto Alegre, Brasil., v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SCHUMANN, J. W. The Acculturation Model for Second- Language Acquisition. *In*: GINGRAS, R. C (org). **Second - Language Acquisition & Foreign Language Teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1979. p. 27- 50.

SNOW, Marguerite Ann; MET, Myriam; GENESEE, Fred. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. **TESOL quarterly**, v. 23, n. 2, p. 201-217, 1989.

SOARES *et al.* Procura-PALavras (P-PAL): Uma Nova Medida de Frequência Lexical do Português Europeu Contemporâneo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(1), 110-123, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/prc>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

SOLÍS-MACÍAS, V. M. Investigación del léxico mental mediante tareas de reconocimiento visual. **Archivos de Neurociencias**, v. 16, n. 4, p. 179-185, 2011. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180517060636id_/http://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane114c.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

SOUSA, D. **Cómo aprende el cerebro**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002.

SOUSA, L.; GABRIEL, R. **Palavras no cérebro**: o léxico mental. *Letrônica, [S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 3–20, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12244>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOUZA, Rômulo Francisco; COURA-SOBRINHO, J. ; DINIZ, M. B. N. P. (org.) . **Portugues como língua de acolhimento: práticas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. v. 1.

TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. **Memória lexical e semântica de bilíngues**. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.47-65, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16137/11525>. Acesso em: 10 jan 2022.

VENEZUELA. **Guia Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe**. Caracas - Venezuela, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WEINREICH, U. **Languages in contact:** Findings and problems. The Hague: Mouton, 1953.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory** (2nd edn). London: Blackwell, 1997.

XAVIER, Maria F.; MATEUS, Maria H. M. (ed.). **Dicionário de termos linguísticos.** 2 vols. Lisboa: Edições Cosmos, 1990.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO****A - PERFIL DO ENTREVISTADO**

1 Nome: _____

2 Gênero: _____

3 Idade: _____

4 Foi aluno do curso de português para língua estrangeira da Casa de Cultura de Língua Portuguesa da UFC? _____

5 Tempo de exposição ao português: _____

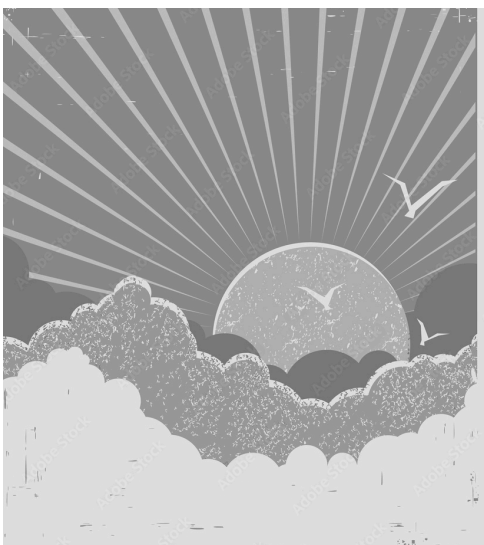
6 Tempo de exposição ao espanhol: _____

APÊNDICE B – TESTE 03- IMAGENS**1- casa**

Disponível em: [Clipart vetorial de ícone de casa | Vectores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://publicdomainvectors.org/)

2- colega

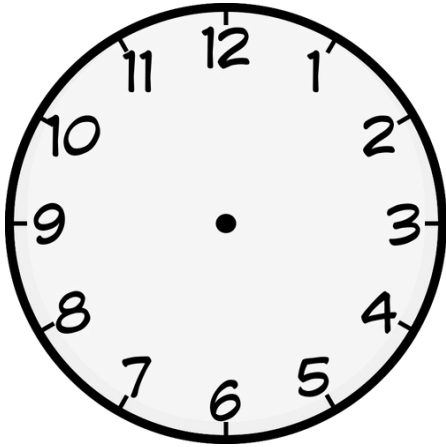
Disponível em: [Dois homem retrô | Vectores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://publicdomainvectors.org/)

3- dia

Disponível: [Vetor de Blue sky with beautiful clouds.Vector retro poster do Stock | Adobe Stock](#)

4- presente

Disponível: [Imagem de presente embrulhado | Vetores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](#)

5- horas

Disponível: [Imagem de vetor de cara de relógio | Vectors de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://www.publicdomainvectors.org/)

6- dinheiro

Disponível: [Dinheiro na carteira | Vectors de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://www.publicdomainvectors.org/)

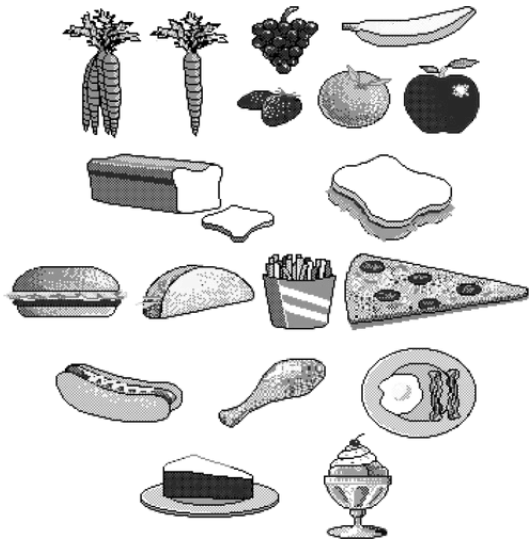
7- data

Disponível: [Imagem vetorial de ícone de cor-de-rosa do mês calendário | Vectores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](#)

8- mulher

Disponível: [Mulher em ilustração em vetor silhueta minissaia | Vectores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](#)

9- comida



Disponível: [Comida diferente | Vetores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://publicdomainvectors.org)

10- carteira



Disponível: [Gráficos de vetor de carteira | Vetores de Domínio Público \(publicdomainvectors.org\)](https://publicdomainvectors.org)