



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA:  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**

Fabiana Soares da Silva

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A  
COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ADICIONAL**

Santa Cruz do Sul

2021

Fabiana Soares da Silva

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A  
COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado e Doutorado; Área de concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos; Linha de pesquisa: Estudos linguísticos e cognição; Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Fabiana Soares da

Consciência Morfológica e suas contribuições para a leitura e a compreensão de textos em língua adicional / Fabiana Soares da Silva. – 2021.

269 f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

1. Consciência Morfológica. 2. Língua Adicional. 3. Leitura e Compreensão de textos. 4. Língua Portuguesa. 5. Língua Espanhola. I. Gabriel, Rosângela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fabiana Soares da Silva

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A  
COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ADICIONAL**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, Linha de pesquisa: Estudos linguísticos e cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

*Dra. Rosângela Gabriel*  
Professora orientadora - UNISC

*Dra. Aline Lorandi*  
Professora examinadora

*Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler*  
Professora examinadora - UFSC

*Dra. Fraulein Vidigal de Paula*  
Professora examinadora - USP

*Dra. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota*  
Professora examinadora - UERJ

*Dra. Sabrine Amaral Martins Townsend*  
Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2021

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelas palavras de conforto e de incentivo quando mais precisei, principalmente ao meu esposo por ter me apoiado e assumido múltiplas tarefas para que eu pudesse concluir minha tese; aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado e Doutorado, pelos ensinamentos e momentos partilhados; e, em especial, à minha professora orientadora Dra. Rosângela Gabriel, pelos conselhos, sugestões e comentários que me possibilitaram crescer ainda mais academicamente e pelo encorajamento quanto à realização deste trabalho. Estendo ainda os meus agradecimentos às professoras Dra. Cristiane D'all Cortivo Debler e Dra. Aline Lorandi pelas inúmeras vezes que me apoiaram e me ampararam quando pensei que não conseguiria concluir meu curso. Agradeço também a todos os estudantes e professores que aceitaram participar desta pesquisa, sem vocês nada disso teria sentido. ¡Gratitud a tod@s!

Por fim, agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos - Modalidade CAPES/Prosuc II, ao IFSUL (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense) pelo afastamento docente que me foi concedido e, especialmente, aos gestores do campus Santana do Livramento por terem não apenas me possibilitado realizar a coleta de dados na referida instituição, mas, sobretudo, por terem sido tão compreensivos e solícitos comigo desde o início.

Obrigada a tod@s vocês que, de algum modo, ajudaram-me a realizar este sonho!

## CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ADICIONAL

**Resumo:** Todos os indivíduos são capazes de aprender línguas e, mais ainda, de perceber que essas possuem uma organização interna, conhecimento que pode emergir em diferentes momentos da vida, como, por exemplo, quando se está aprendendo uma nova língua (SCHWIDT, 2014). Pode-se dizer que todo ser humano é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise (ALVES, 2009). Tendo em vista que utilizar uma língua “envolve um sofisticado processamento cognitivo” (FINGER, 2015, p. 48), o qual abrange diversos processos cognitivos, tais como os sistemas de memória, a atenção, a emoção, a consciência etc., nesta pesquisa, trataremos especificamente sobre a consciência morfológica, entendida como a capacidade de “refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (MOTA, 2014, p. 201). Estudos em diferentes línguas alfabéticas apontam que a consciência morfológica pode estar associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras durante a leitura, já que pode facilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; DUARTE, 2010; LORANDI, 2011; GUIMARÃES et al., 2014; D’ALESSIO; JAICHENCO, 2016; SOARES, 2016), podendo tornar mais rápida e fácil a leitura desses vocábulos. Levando em consideração que a presente pesquisa é realizada em uma região de fronteira seca (LIMA; DA SILVA, 2015), cuja localidade é constituída pelas cidades gêmeas Santana do Livramento/BR e Rivera/UY, onde é possível transitar livremente, fazendo uso de ambas as línguas (portuguesa e espanhola), busca-se verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode melhorar a leitura e a compreensão textual de estudantes e professores de Português como Língua Adicional (PLA). Para tanto, foram realizados dois estudos, sendo o Estudo 1 composto por 60 estudantes uruguaios (jovens e adultos) de uma instituição federal brasileira e o Estudo 2, constituído por 30 professores que ensinam a língua portuguesa em escolas uruguaias. Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento da consciência morfológica pode auxiliar tanto na aprendizagem da língua-alvo, como também no ensino de PLA, uma vez que possibilita compreender de modo consciente as regras e o funcionamento dessa língua. Os resultados apontam a existência de uma relação de reciprocidade entre a consciência morfológica e a compreensão textual em língua adicional, visto que a compreensão leitora depende da compreensão das palavras, ao passo que a compreensão de determinadas palavras pode ser facilitada a partir do desenvolvimento da consciência morfológica.

**Palavras-chave:** Consciência Morfológica; Língua Adicional; Leitura e Compreensão de textos; Língua Portuguesa; Língua Espanhola.

## **MORPHOLOGICAL AWARENESS AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE READING AND COMPREHENSION OF TEXTS IN ADDITIONAL LANGUAGE**

**Abstract:** All individuals are able to learn languages and, even more, to realize that they have an internal organization. This knowledge can emerge at different times in life, such as when learning a new language (SCHWIDT, 2014). It can be assumed that every human being is endowed with the ability to critically reflect on a linguistic code, or even taking it as an object of analysis (ALVES, 2009). Considering that using a language “comprises a sophisticated cognitive processing” (FINGER, 2015, p. 48, our translation), which covers several cognitive processes, such as memory systems, attention, emotion, consciousness, etc., this research will focus specifically on morphological awareness, understanding it as the ability to “reflect on the smallest units of meaning in a language and intentionally use them for structuring and recognition of words” (MOTA, 2014, p. 201, our translation). Studies in different alphabetic languages suggest that morphological awareness can be associated with successful recognition and understanding of words during reading, as it can facilitate the process reading morphologically complex words (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; DUARTE, 2010; LORANDI, 2011; GUIMARÃES et al., 2014; D’ALESSIO; JAICHENCO, 2016; SOARES, 2016), making it faster and easier. Assuming that this research was conducted in a border region (LIMA; DA SILVA, 2015) constituted by the twin cities of Santana do Livramento/BR and Rivera/UY, where everyone is allowed to cross it freely as well as make use of both languages (Portuguese and Spanish), the aim is to verify if the mobilization of morphological knowledge could improve reading and text comprehension among students and teachers of Portuguese as an Additional Language (PAL). Therefore, the research comprises two studies, being Study 1 composed of 60 Uruguayan students (youth and adults) from a Brazilian federal institution and Study 2, consisting of 30 Portuguese language teachers who teach in Uruguayan schools. The first hypothesis is that the development of morphological awareness can improve both processes of target language learning and PAL teaching, since it promotes awareness towards the language rules and functioning. The results suggest a reciprocal relationship between morphological awareness and text comprehension in additional language, since reading comprehension depends on the comprehension of words, while the comprehension of certain words can be facilitated by the development of morphological awareness.

**Keywords:** Morphological Awareness; Additional Language; Reading and text comprehension; Portuguese language; Spanish language.

## CONCIENCIA MORFOLÓGICA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LENGUA ADICIONAL

**Resumen:** Todos los individuos son capaces de aprender lenguas e incluso de percibir que esas poseen una organización interna, conocimiento que puede aflorar en diferentes momentos de la vida, como, por ejemplo, cuando se está aprendiendo una nova lengua (SCHWIDT, 2014). Es posible decir que todo ser humano es capaz de reflexionar críticamente sobre un código lingüístico, tomándolo como objeto de análisis (ALVES, 2009). Al tener en cuenta que utilizar una lengua “implica un sofisticado procesamiento cognitivo” (FINGER, 2015, p. 48), lo cual abarca diversos procesos cognitivos, como los sistemas de memoria, la atención, la emoción, la conciencia etc., en esta investigación, trataremos específicamente sobre la conciencia morfológica, entendida como la capacidad de “reflexionar sobre las menores unidades de sentido de una lengua y utilizarlas intencionalmente en la estructuración y reconocimiento de las palabras” (MOTA, 2014, p. 201, traducción nuestra). Estudios en diferentes lenguas alfabéticas apuntan que la conciencia morfológica puede estar asociada al éxito en el reconocimiento y comprensión de palabras a lo largo de la lectura, puesto que puede facilitar la lectura de palabras morfológicamente complejas (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; DUARTE, 2010; LORANDI, 2011; GUIMARÃES et al., 2014; D’ALESSIO; JAICHENCO, 2016; SOARES, 2016), lo que puede hacer más rápida y fácil la lectura de esos vocablos. Tomando en consideración que la presente investigación se realiza en una región de frontera seca (LIMA; DA SILVA, 2015), cuya localidad está constituida por las ciudades gemelas Santana do Livramento/BR y Rivera/UY, donde es posible transitar libremente, haciendo uso de ambas las lenguas (portuguesa y española), se busca verificar si la movilización de conocimientos morfológicos puede mejorar la lectura y la comprensión textual de estudiantes y profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA). Para tanto, se realizaron dos estudios, siendo el Estudio 1 compuesto por 60 estudiantes uruguayos (jóvenes y adultos) de una institución federal brasileña y el Estudio 2, constituido por 30 profesores que enseñan la lengua portuguesa en escuelas uruguayas. Se parte de la hipótesis de que el desarrollo de la conciencia morfológica puede auxiliar tanto en el aprendizaje de la lengua blanco, como también en la enseñanza de PLA, una vez que posibilita que uno comprenda de modo consciente las reglas y el funcionamiento de esa lengua. Los resultados sugieren la existencia de una relación de reciprocidad entre la conciencia morfológica y a comprensión textual en lengua adicional, dado que la comprensión lectora depende de la comprensión de las palabras, al paso que la comprensión de determinadas palabras puede ser facilitada a partir del desarrollo de la conciencia morfológica.

**Palabras claves:** Conciencia Morfológica; Lengua Adicional; Lectura y Comprensión de textos; Lengua Portuguesa; Lengua Española.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CEIP	Conselho de Educação Inicial e Primária
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica
CM	Consciência Morfológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CeRP	Centro Regional de Profesores del Norte
CETP-UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay
CORAC	Coordenação de Registros Acadêmicos
CQC	Custe o Que Custar
CUR	Centro Universitario de Rivera
DPU's	Dialectos Portugueses do Uruguay ou Dialetos do Português Uruguaio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
GT	Gramática Tradicional
GU	Gramática Universal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFD	Instituto de Formación Docente de Rivera
IFes	Institutos Federais
IFSUL	Instituto Federal-Sul-Riograndense
IHB	Instituto Hispano Brasileiro
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PB	Português Brasileiro
PLA	Português como Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
RR	Redescrição Representacional
SIPLE	Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
SL	Segunda Língua
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UTU	Universidad del Trabajo de Uruguay
UY	Uruguay

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese dos morfemas flexionais.....	53
Figura 2 – Principais habilidades investigadas no Brasil entre 1987 e 2004.....	66
Figura 3 - Tarefa de compreensão textual e de identificação de formas verbais.....	81
Figura 4 - Tarefa de conjugação verbal.....	82
Figura 5 - Tarefa de identificação de palavras intrusas.....	83
Figura 6 - Tarefa sobre palavras primitivas e derivadas.....	83
Figura 7 - Tarefa de identificação de palavras a partir de definições.....	84
Figura 8 - Tarefa de identificação de palavras (palavra-cruzada).....	85
Figura 9 - Tarefa de definição de palavras isoladas.....	86
Figura 10 - Tarefa de identificação de sentidos.....	86
Figura 11 - Tarefa de produção de palavras isoladas (conjugação verbal).....	87
Figura 12 - Nacionalidade dos participantes (Estudo1).....	90
Figura 13 - Modalidades de ensino cursadas pelos participantes (Estudo 1).....	91
Figura 14 - Nível de estudo (Estudo 1).....	92
Figura 15 - Local de nascimento dos participantes (Estudo 1).....	93
Figura 16 - Local de residência (Estudo 1).....	93
Figura 17 - Local de alfabetização (Estudo 1).....	93
Figura 18 - Parentesco com sujeitos brasileiros (Estudo 1).....	94
Figura 19 - Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 1).....	95
Figura 20 - Língua materna dos pais ou responsáveis (Estudo 1).....	95
Figura 21 - Língua mais utilizada diariamente (Estudo 1).....	96
Figura 22 - Estudo prévio da língua portuguesa (Estudo 1).....	97
Figura 23 - Tempo de estudo da língua portuguesa (Estudo 1).....	97
Figura 24- Contato extraclasse com a língua portuguesa (Estudo 1).....	98
Figura 25 - Frequência de contato extraclasse (Estudo 1).....	98
Figura 26 - Contextos de uso extraclasse da língua portuguesa (Estudo 1).....	99
Figura 27 - Habilidade considerada mais fácil (Estudo 1).....	100
Figura 28 - Habilidade considerada mais difícil (Estudo 1).....	100
Figura 29 - Nível de proficiência autodeclarado (Estudo 1).....	101
Figura 30 - Principais dificuldades na língua-alvo (Estudo 1).....	102
Figura 31 - Índice de desempenho geral (Tarefa 1).....	103
Figura 32 - Ensino integrado (Tarefa 1).....	104
Figura 33 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1).....	104
Figura 34 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado – Tarefa 1).....	104

Figura 35 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 1).....	104
Figura 36 - Índice de desempenho (Tarefa 1 - a).....	105
Figura 37 - Ensino integrado (Tarefa 1-a).....	105
Figura 38 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1-a).....	105
Figura 39 - Índice de desempenho (Tarefa 1 - b).....	106
Figura 40 - Ensino integrado (Tarefa 1-b).....	106
Figura 41 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1-b).....	106
Figura 42 - Índice de desempenho (Tarefa 1-c).....	107
Figura 43 - Ensino integrado (Tarefa 1-c).....	108
Figura 44 - Ensino Subsequente e superior (Tarefa 1-c).....	108
Figura 45 - Índice de desempenho geral (Tarefa 2).....	109
Figura 46 - Ensino integrado (Tarefa 2).....	110
Figura 47 - Ensino sub. e superior (Tarefa 2).....	110
Figura 48 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado – Tarefa 2).....	110
Figura 49 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 2).....	110
Figura 50 - Índice de desempenho geral (Tarefa 3).....	112
Figura 51 - Ensino integrado (Tarefa 3).....	112
Figura 52 - Ensino sub. e superior (Tarefa 3).....	112
Figura 53 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 3).....	113
Figura 54 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 3).....	113
Figura 55 - Índice de desempenho geral (Tarefa 4).....	114
Figura 56 - Ensino integrado (Tarefa 4).....	114
Figura 57 - Ensino sub. e superior (Tarefa 4).....	114
Figura 58 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 4).....	115
Figura 59 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 4).....	115
Figura 60 - Índice de desempenho geral (Tarefa 5).....	116
Figura 61 - Ensino integrado (Tarefa 5).....	116
Figura 62 - Ensino sub. e superior (Tarefa 5).....	116
Figura 63 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 5).....	117
Figura 64 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 5).....	117
Figura 65 - Índice de desempenho geral (Tarefa 6).....	118
Figura 66 - Ensino integrado (Tarefa 6).....	118
Figura 67 - Ensino sub. e superior (Tarefa 6).....	118
Figura 68 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 6).....	119
Figura 69 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 6).....	119
Figura 70 - Índice de desempenho geral (Tarefa 8).....	119
Figura 71 - Ensino integrado (Tarefa 8).....	120

Figura 72 - Ensino sub. e superior (Tarefa 8).....	120
Figura 73 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 8).....	120
Figura 74 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 8).....	120
Figura 75 - Índice de desempenho geral (Tarefa 9).....	121
Figura 76 - Ensino integrado (Tarefa 9).....	121
Figura 77 - Ensino sub. e superior (Tarefa 9).....	121
Figura 78 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 9 - a).....	122
Figura 79 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 9 -a).....	122
Figura 80 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 9 - b).....	122
Figura 81 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 9 -b).....	122
Figura 82 - Índice de desempenho geral (Tarefa 10).....	123
Figura 83 - Ensino integrado (Tarefa 10).....	123
Figura 84 - Ensino sub. e superior (Tarefa 10).....	123
Figura 85 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 10).....	124
Figura 86 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 10).....	124
Figura 87 - Comentários de alguns participantes do Estudo 1 (autoavaliação).....	125
Figura 88 - Níveis gerais de consciência morfológica (ensino integrado).....	127
Figura 89 - Níveis gerais de consciência morfológica (ensino subsequente e superior) .....	128
Figura 90 - Exemplo de resposta dada por uma participante (Estudo 1).....	131
Figura 91 - Exemplo de inovação lexical e livre interpretação.....	163
Figura 92 - Exemplo de livre interpretação.....	163
Figura 93 - Escrita incorreta do verbo sair.....	165
Figura 94 - Escrita incorreta do verbo entrar.....	165
Figura 95 - Exemplo de adaptação do jogo stop.....	168
Figura 96 - Tarefa de identificação de valores semânticos atribuídos aos diminutivo	172
Figura 97 - Nacionalidade dos participantes (Estudo 2).....	176
Figura 98 - Local de nascimento dos participantes (Estudo 2).....	177
Figura 99 - Local de residência (Estudo 2).....	177
Figura 100 - Registro de residência em outro município.....	178
Figura 101 - Familiaridade com sujeitos brasileiros (Estudo 2).....	179
Figura 102- Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 2).....	179
Figura 103 - Língua materna dos pais ou responsáveis (Estudo 2).....	180
Figura 104 - Língua materna dos participantes (Estudo 2).....	181
Figura 105 - Língua mais utilizada diariamente (Estudo 2).....	181
Figura 106 - Língua mais utilizada no ambiente de trabalho.....	182
Figura 107 - Local de alfabetização dos participantes (Estudo 2).....	182

Figura 108 - Tempo total de contato com a língua portuguesa.....	183
Figura 109 - Contato com a língua-alvo fora do ambiente laboral.....	184
Figura 110 - Frequência de contato com a LP em contextos extra laborais.....	184
Figura 111 - Contextos de uso extra laboral da língua portuguesa (Estudo 2).....	185
Figura 112 - Nível de formação dos participantes (Estudo 2).....	185
Figura 113 - Nível de pós-graduação dos participantes.....	186
Figura 114 - Área de formação dos participantes.....	187
Figura 115 - Cursos de capacitação/atualização.....	187
Figura 116 - Principais dificuldades apontadas pelos docentes.....	188
Figura 117 - Tempo de ensino de PLA.....	189
Figura 118 - Principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula.....	190
Figura 119 - Principais habilidades desenvolvidas nas aulas de PLA.....	191
Figura 120 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de conteúdos gramaticais..	191
Figura 121 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de aspectos morfológicos..	192
Figura 122 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de tempos verbais.....	193
Figura 123 - Formas de abordagem sobre semelhanças e diferenças entre as línguas .....	194
Figura 124 - Tópicos mais difíceis de ensinar.....	195
Figura 125 - Tópicos mais difíceis de aprender.....	196
Figura 126 - Habilidades consideradas mais fáceis em LP.....	197
Figura 127 - Habilidades consideradas mais difíceis em LP.....	197
Figura 128 - Nível de proficiência autodeclarado.....	198
Figura 129- Contato prévio com o conceito.....	199
Figura 130 - Definição própria de consciência morfológica.....	199
Figura 131 - Principais necessidades apontadas pelos docentes.....	200
Figura 132 - Índice de desempenho geral (Tarefa 1).....	201
Figura 133 - Índice geral de acertos e erros (Tarefa 1).....	201
Figura 134 - Questões a) e b) (Tarefa 1).....	202
Figura 135 - Questão c) (Tarefa 1).....	202
Figura 136 - Desempenho Tarefa 1 - a).....	202
Figura 137 - Desempenho Tarefa 1 - b).....	203
Figura 138 - Desempenho Tarefa 1 - c).....	203
Figura 139- Desempenho geral (Tarefa 2).....	204
Figura 140 - Índice de acertos e erros (Tarefa 2).....	204
Figura 141 - Índice de desempenho geral (Tarefa 3).....	204
Figura 142 - Índice de acertos e erros (Tarefa 3).....	204
Figura 143 - Desempenho geral (Tarefa 4).....	207

Figura 144 - Índice de erros e acertos (Tarefa 4).....	207
Figura 145 - Desempenho geral (Tarefa 5).....	208
Figura 146 - Índice de erros e acertos (Tarefa 5).....	208
Figura 147- Índice de desempenho geral (Tarefa 6).....	209
Figura 148 - Índice de erros e acertos (Tarefa 6).....	209
Figura 149 - Índice de desempenho geral (Tarefa 8).....	210
Figura 150 - Índice de erros e acertos (Tarefa 8).....	210
Figura 151 – Índice de desempenho geral (Tarefa 9 - a).....	212
Figura 152 – Índice de acertos e erros (Tarefa 9 - a).....	212
Figura 153 - Índice de desempenho geral (Tarefa 9 - b).....	212
Figura 154 - Índice de acertos e erros (Tarefa 9 - b).....	212
Figura 155 - Índice de desempenho geral Desempenho (Tarefa 10).....	213
Figura 156 - Índice de acertos e erros (Tarefa 10).....	213
Figura 157 - Comentários de alguns participantes do Estudo 2 (autoavaliação).....	215
Figura 158 - Desempenho geral (análise de respostas tarefas 1 e 3).....	218
Figura 159 - Desempenho geral (análise qualitativa - tarefa 1).....	218
Figura 160 - Desempenho geral (análise qualitativa - tarefa 3).....	219
Figura 161 - Atividade proposta pelos participantes (exemplo 1).....	222
Figura 162 - Atividade proposta pelos participantes (exemplo 2).....	222
Figura 163 - Atividades propostas pelos participantes (exemplos 3 e 4).....	223
Figura 164 - Etapa prática (registro 1).....	224
Figura 165 - Etapa prática (registro 2).....	224
Figura 166 - Etapa prática (registro 3).....	224
Figura 167 - Etapa prática (registro 4).....	224
Figura 168 - Etapa prática (registro 5).....	224
Figura 169 - Etapa prática (registro 6).....	224
Figura 170 - Seleção de comentários (aplicabilidade das tarefas).....	225
Figura 171 - Seleção de comentários (reflexão sobre a prática pedagógica).....	226
Figura 172 - Seleção de comentários (avaliação sobre o curso).....	227
Figura 173 - Levantamento sobre números de letras das palavras e frequência de uso.....	280
Figura 174 - Lista geral de palavras do PB compostas por poucas letras.....	280

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas definições de Morfologia.....	47
Quadro 2 - Exemplos de verbos e suas estruturas.....	51
Quadro 3 - Fragmentos da obra O tempo e o Vento e seus valores significativos.....	57
Quadro 4 - Exemplo de desentendimento gerado pelo uso do sufixo -inho.....	58
Quadro 5 - Sufixos diminutivos e suas possíveis conotações.....	59
Quadro 6 - Algumas definições de consciência morfológica.....	63
Quadro 7 - Verbos com baixa frequência de uso e suas respectivas terminações....	88
Quadro 8 - Síntese das etapas que compuseram o Estudo 1.....	89
Quadro 9 - Principais desvios ortográficos (Tarefa 2).....	111
Quadro 10 - Desvios ortográficos decorrentes da influência do espanhol (Tarefa 2)...	111
Quadro 11 - Níveis de consciência morfológica (adaptação do Modelo RR).....	126
Quadro 12 - Síntese das etapas que compuseram o Estudo 2.....	175
Quadro 13 - Verbos utilizados com alta frequência de uso.....	281
Quadro 14 - Verbos utilizados com baixa frequência de uso.....	281

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias dos participantes do Estudo 1 (Tarefas 1 e 3).....	129
Tabela 2 - Índice geral de aproveitamento (Tarefas 1 e 3).....	129
Tabela 3 - Fator Nacionalidade (Integrado).....	140
Tabela 4 - Fator Nacionalidade (Subsequente).....	141
Tabela 5 - Fator Modalidade de Ensino.....	141
Tabela 6 - Fator Nível de Estudo (Integrado).....	142
Tabela 7 - Fator Nível de Estudo (Subsequente e Superior).....	143
Tabela 8 - Fator Local de Residência (Integrado).....	144
Tabela 9 - Fator Local de Residência (Subsequente e Superior).....	144
Tabela 10 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Integrado).....	145
Tabela 11 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Subsequente e Superior).....	145
Tabela 12 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Integrado).....	146
Tabela 13 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Subsequente e Superior).....	147
Tabela 14 - Fator Língua materna dos pais ou responsáveis (Integrado).....	148
Tabela 15 - Fator Língua materna dos pais ou responsáveis (Subseq. e Superior)...	148
Tabela 16 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Integrado).....	149
Tabela 17 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Subsequente e Superior).....	149
Tabela 18 - Fator Estudo Prévio da Língua Portuguesa (Integrado).....	150
Tabela 19 - Fator Estudo Prévio da Língua Portuguesa (Subsequente e Superior)...	150
Tabela 20 - Fator Contato Extraclasse (Integrado).....	151
Tabela 21 - Fator Contato Extraclasse (Subsequente e Superior).....	151
Tabela 22 - Fator Nível de Proficiência (Integrado).....	152
Tabela 23 - Fator Nível de Proficiência (Subsequente e Superior).....	152
Tabela 24 - Desempenho geral em cada grupo de palavras (Tarefa 3).....	205
Tabela 25 - Índice de acertos e erros para cada grupo de palavras (Tarefa 3).....	206
Tabela 26 - Média geral de acertos (Estudo 2).....	216
Tabela 27 - Níveis de consciência morfológica e média de acertos (Estudo 2).....	217
Tabela 28 - Fator Nacionalidade (Estudo 2).....	236
Tabela 29 - Fator Local de Residência (Estudo 2).....	237
Tabela 30 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Estudo 2).....	238
Tabela 31 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 2).....	238
Tabela 32 - Fator Língua materna (Estudo 2).....	239
Tabela 33 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Estudo 2).....	240



Tabela 34 - Fator Local de Alfabetização (Estudo 2).....	241
Tabela 35 - Fator Tempo de contato com a língua-alvo (Estudo 2).....	242
Tabela 36 - Fator Nível de Formação (Estudo 2).....	243
Tabela 37 - Fator Tempo de Experiência Profissional (Estudo 2).....	244
Tabela 38 - Fator Trabalho com aspectos morfológicos (Estudo 2).....	245
Tarefa 39 - Fator Tempo de Experiência Profissional (Estudo 2).....	246
Tarefa 40 - Fator Contato prévio com o conceito de CM (Estudo 2).....	247

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
2	APORTE TEÓRICO.....	30
2.1	Entre <i>estar</i> na fronteira e <i>ser</i> da fronteira: do passado ao presente.....	30
2.1.1	Tecendo reflexões sobre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio.....	33
2.1.2	Português e espanhol em contexto fronteiriço: algumas considerações.....	37
2.1.3	Língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional?.....	38
2.1.4	Entre o português e o espanhol: algumas considerações sobre bilinguismo, portunhol e DPU's.....	42
2.1.5	Ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) em um contexto fronteiriço.....	44
2.2	Morfologia e seus desdobramentos.....	46
2.2.1	Morfologia flexional.....	49
2.2.2	Morfologia derivacional.....	53
2.2.3	O caso dos sufixos diminutivos e aumentativos.....	55
2.3	Consciência linguística <i>versus</i> Sensibilidade linguística.....	60
2.3.1	Consciência morfológica: o que é e para que serve?.....	63
2.3.2	Consciência morfológica e suas possíveis relações com a leitura e a compreensão de textos.....	65
2.3.3	Consciência morfológica sob o viés do Modelo de Redescrição Representacional (RR).....	71
3	ESTUDO 1 (PERFIL ESTUDANTE).....	75
3.1	Procedimentos metodológicos.....	76
3.1.1	Participantes.....	76
3.1.2	Objetivos.....	78
3.1.2.1	Objetivo geral do Estudo 1.....	78
3.1.2.2	Objetivos específicos do estudo 1.....	78
3.1.3	Hipóteses.....	78
3.1.4	Procedimentos para seleção dos participantes e coleta de dados.....	79
3.1.5	Instrumentos.....	80
3.2	Análise de dados.....	90
3.2.1	Perfil dos participantes.....	90

3.2.2	Atividade diagnóstica.....	103
3.2.3	Níveis de consciência morfológica sob o viés do Modelo RR.....	126
3.2.4	Limitações do Estudo 1.....	130
3.2.5	Recapitulando.....	133
3.3	Resultados e discussões.....	135
4	ESTUDO 2 (PERFIL DOCENTE).....	155
4.1	Procedimentos metodológicos.....	155
4.1.1	Participantes.....	155
4.1.2	Objetivos.....	157
4.1.2.1	Objetivo geral.....	157
4.1.2.2	Objetivos específicos.....	157
4.1.3	Hipóteses.....	157
4.1.4	Procedimentos para seleção dos participantes e coleta de dados.	159
4.1.5	Instrumentos.....	174
4.2	Análise de dados.....	176
4.2.1	Questionário 1 (Perfil dos participantes).....	176
4.2.2	Questionário 2.....	189
4.2.3	Atividade diagnóstica.....	201
4.2.4	Níveis de consciência morfológica sob o viés do Modelo RR.....	217
4.2.5	Recapitulando.....	220
4.2.6	Atividades elaboradas pelos participantes e autoavaliação.....	222
4.3	Resultados e discussões.....	229
5	ALINHAVOS FINAIS.....	248
	REFERÊNCIAS.....	255

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Independentemente do grau de escolaridade, todo usuário é capaz de perceber que as palavras de sua Língua Materna (doravante LM) possuem alguma organização interna, conhecimento esse que pode despontar em diferentes momentos de sua vida (SCHWIDT, 2014, p. 109), como, por exemplo, quando se está aprendendo uma nova língua. De modo geral, pode-se dizer que “todos os indivíduos têm potencial para adquirir e usar a língua ou as línguas a que são expostos desde a infância” (FINGER, 2015, p. 47). Assim como uma criança, que, quando ainda não sabe o nome convencional de determinados objetos, pessoas e/ou suas respectivas profissões costuma recorrer estrategicamente e de modo temporário à criação de novas palavras, classificadas por alguns pesquisadores como *ocorrências divergentes* (FIGUEIRA, 1995) ou *formas morfológicas variantes* (LORANDI, 2007), muitos aprendizes de Língua Adicional (doravante LA) também testam suas hipóteses e realizam generalizações, o que pode resultar em produções linguísticas que não pertencem nem à língua materna, nem à língua-alvo, denominadas como *interlíngua* (SELINKAR, 1972), como se verá mais adiante.

No caso das crianças em fase de aquisição de linguagem, cabe ressaltar que inovações lexicais como *vassourar* e *remedieiro* (LORANDI, 2010, p. 83), por exemplo, não provêm de um esforço consciente, isto é, “a criança não tem consciência do que produz ou de que isso pode ser diferente da fala do adulto” (FIGUEIRA, 1995, p. 63). Todavia, enquanto a criança vai substituindo essas criações lexicais por palavras cristalizadas pelo sistema linguístico do adulto (FIGUEIRA, 1995), um aprendiz de língua adicional, muitas vezes, para evoluir em sua aprendizagem, precisa ser exposto a um ensino explícito das estruturas possíveis e existentes na língua-alvo. Logo, existe uma grande diferença entre *sensibilidade linguística* e *consciência linguística*. No primeiro caso, a criança faz uso inconsciente de sua língua, não se atendo a aspectos gramaticais ou a regras subjacentes a esta. Por outro lado, a consciência linguística, como o próprio nome sugere, exige o uso consciente da língua, consistindo, portanto, na capacidade de pensar sobre e manipular determinada estrutura (TURNER; HERRIMAN, 1984), e é sobre essa capacidade que esta pesquisa se debruça.

Quando se está em um ambiente informal, conversando com um amigo ou colega de trabalho, por exemplo, muito raramente o usuário se atém ao código linguístico que está sendo utilizado, ou seja, dá-se pouca importância à estrutura interna das palavras, ao modo como essas são formadas etc. No entanto, todo ser humano é capaz de ir muito além, visto que é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise (ALVES, 2009). Nesse sentido, apesar de a língua ser utilizada “com aparente facilidade e rapidez e de forma automática

no nosso dia-a-dia, [...] esse uso envolve um sofisticado processamento cognitivo” (FINGER, 2015, p. 48), o qual abrange diversos processos cognitivos, como os sistemas de memória (em especial a memória de trabalho), a atenção, o controle cognitivo, a emoção, a consciência, etc.

Nesta pesquisa, trataremos especificamente sobre a consciência linguística, cuja habilidade consiste na capacidade de “refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua (ALVES, 2009, p. 32). Nas palavras de Scliar-Cabral (1999), a consciência linguística é uma habilidade metalinguística, em que o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente. Para Tunmer e Herriman (1984), essa habilidade pode implicar diferentes níveis de consciência linguística, tais como consciência pragmática, metatextual, semântica, sintática, morfológica e fonológica. Dentre esses níveis, destacar-se-á a Consciência Morfológica (doravante CM), cujo foco incide sobre os processos de formação das palavras e o modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas (radicais [raiz e lexema] e afixos [prefixos e sufixos]), consistindo, portanto, na capacidade de refletir, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras (CARLISLE, 2010).

Diante disso, a consciência morfológica é considerada como “a habilidade de refletir sobre os morfemas” (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p. 157). Seguindo nessa mesma perspectiva, Mota (2014, p. 201) sustenta que “a consciência morfológica diz respeito à habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras”. Portanto, pode-se dizer que a consciência morfológica “ocupa-se da formação das palavras, suas flexões, suas funções e suas relações nas frases” (CORREA, 2005, p. 91). Desse modo, nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que, em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, esses conhecimentos devam ser trabalhados explicitamente, para que, assim, o aprendiz possa estar ciente das regras da língua-alvo e, por consequência, compreender o seu funcionamento.

No tocante às pesquisas realizadas acerca da consciência morfológica, a quantidade de produção bibliográfica costuma variar de uma língua para outra. No caso da língua inglesa, por exemplo, estudos envolvendo essa temática tendem a ser numerosos, o que segundo Soares (2016, p. 153), pode estar relacionado com a natureza morfofonêmica dessa língua. Por essa razão, a pesquisadora acredita que a consciência morfológica pode conferir maior relevância para a aprendizagem da escrita em inglês do que em outros idiomas. Dentre diversos estudos envolvendo a consciência morfológica e

a escrita de palavras derivadas em língua inglesa, pode-se destacar o trabalho que vem sendo desenvolvido há décadas por Carlisle (1988, 1995, 2003, 2010), cujos dados comprovam a importância da primeira (CM) para o desenvolvimento da segunda (escrita em língua inglesa). Semelhantemente, tem-se observado que a consciência morfológica flexional pode influenciar na aprendizagem da escrita de verbos regulares no passado, como nos casos em que o sufixo *-ed* pode representar três pronúncias diferentes em inglês, por exemplo (SOARES, 2016).

Em se tratando da língua espanhola, alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar a relação entre a consciência morfológica e a aprendizagem da leitura (D'ALESSIO; JAICHENCO, 2016), com ênfase na morfologia derivativa em adultos leitores de espanhol (ÁLVAREZ et al., 2001; DUÑABEITIA et al., 2007; DOMÍNGUEZ, et al., 2010; DUÑABEITIA et al., 2011; BEYERSMANN et al., 2012; LÁZARO; SÁINZ, 2012) e nos efeitos que o uso estratégico da morfologia pode oferecer à leitura (JAICHENCO; WILSON, 2013; LÁZARO et al., 2013; SUÁREZ-COALLA; CUETOS, 2013). De modo geral, esses estudos apontam que o processamento morfológico pode exercer um importante papel durante a aprendizagem da leitura. No que se refere a adultos alfabetizados, constatou-se que esses tendem a acessar as palavras escritas conhecidas através de suas representações armazenadas no léxico mental, o que torna a leitura fluida e precisa, ao passo que as crianças em fase de alfabetização utilizam, predominantemente, os processos de conversão de grafemas em fonemas, resultando em uma leitura mais lenta e truncada, o que pode comprometer a compreensão. À vista disso, D'Alessio e Jaichenco (2016) observaram que, quando os leitores iniciantes se deparam com palavras pouco conhecidas, porém compostas por morfemas já armazenados no léxico, os morfemas podem funcionar como unidades intermediárias e, por isso, possibilitar um acesso mais rápido e eficiente às palavras escritas.

Entretanto, quando se elabora uma revisão sistemática dos estudos realizados no Brasil, pesquisadores como Mota (2009), Maluf e Zanella (2011) e Silva e Martins-Reis (2017) têm constatado que trabalhos relacionados à consciência morfológica ainda são escassos no país, sobretudo quando se compara ao grande número de pesquisas realizadas acerca da consciência fonológica, envolvendo os mais variados públicos e faixas etárias. Uma das possíveis explicações para esses baixos índices referentes à CM pode estar relacionada à natureza relativamente transparente do Português Brasileiro (doravante PB), uma vez que “as correspondências fonema-grafema conduzem quase sempre a uma leitura e uma escrita com base apenas fonológica” (SOARES, 2016, 154), o que acaba atribuindo ao nível morfológico um papel secundário. Por outro lado, em se tratando do português europeu, alguns pesquisadores como Rosa e Nunes (2008)

observaram que o desenvolvimento da consciência morfológica se mostra eficaz no que se refere à produção escrita nessa língua, haja vista que, no português europeu falado, frequentemente ocorrem reduções ou neutralizações de vogais átonas, em especial nas pretônicas (ex. *mart'lar* no lugar de *martelar*), podendo dificultar a aprendizagem da escrita, já que é necessário recuperar uma vogal reduzida na fala.

No que tange ao português brasileiro, nesta pesquisa, observou-se que, dentre os poucos estudos que há sobre a consciência morfológica, grande parte tende a investigar a relação entre a referida habilidade e a aprendizagem da escrita (SPINILLO; SIMÕES, 2003; CORREA; 2005; QUEIROGA; LINS; PEREIRA, 2006; MOTA, 2010) e, geralmente, limitam-se a observar o desempenho de crianças em fase de alfabetização (CARLISLE, 1995; FIGUEIRA, 1995; ANDERSEN, 2005; LORANDI, 2010; KARMILOFF-SMITH, 2012). Logo, esses estudos acabam excluindo outras habilidades, como a compreensão leitora, por exemplo, assim como outros públicos e diferentes faixas etárias. Portanto, diante desse cenário, pode-se dizer que estudos devem ser delineados para conhecermos melhor “a natureza do processamento morfológico do português” (MOTA, 2009, p. 164), assim como de outras tantas línguas.

Considerando ainda o PB, apesar de haver uma predominância dos estudos fonológicos sobre os morfológicos, decorrente de sua relativa transparência ortográfica, “não se pode negar a contribuição de conhecimentos de morfologia” (SOARES, 2016, p. 156), principalmente, em ocorrências que fogem à regra. Nesse sentido, pesquisas realizadas em diferentes línguas alfabéticas (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; CORREA, 2005; MOTA, 2011; LORANDI, 2011; GUIMARÃES et al., 2014) têm evidenciado que a consciência morfológica pode estar associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras na leitura. Isso se deve ao fato de que a consciência morfológica pode facilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas (MOTA, 2009; DUARTE, 2010; SOARES, 2016), já que a identificação da estrutura de palavras formadas por um radical e um afixo pode tornar mais rápida e fácil a leitura desses vocábulos. Por conseguinte, neste estudo, parte da hipótese da existência de uma via de mão dupla, posto que a compreensão leitora depende da compreensão das palavras, ao passo que a compreensão de determinadas palavras pode ser facilitada pela consciência morfológica.

No que se refere ao ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), os estudos ainda são escassos e incipientes, em especial, quando se trata de aprendizes e educadores hispano-falantes, grupos que, por sua vez, comporão a presente pesquisa. Em linhas gerais, a maior parte dos trabalhos encontrados acerca dessa temática costuma recair sobre os principais erros cometidos por esses aprendizes, com foco na

interlíngua e na etapa de fossilização (FERREIRA, 1995; FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004; SOUSA, 2011; MAIA, 2014), bem como nos processos identitários pelos quais sujeitos falantes de português e de espanhol tendem a passar e suas relações com diversos aspectos culturais (ROMAINE, 1995; REVUZ, 1998; SERRANI-INFANTE, 1998; FANJUL, 2002; PESAVENTO, 2006; CAMANI, 2010; GROSJEAN, 2010; KRAUSE-LEMKE, 201; RONA, 2011; LEFFA; IRALA, 2014; LIMA; DA SILVA, 2015; STURZA; TATSCH, 2017).

Alguns pesquisadores brasileiros como Bagno e Carvalho (2015) têm se dedicado à elaboração de gramáticas voltadas ao ensino do português para falantes de espanhol. Nesse caso, nota-se um grande esforço dos autores em propor ferramentas que viabilizem o ensino e a aprendizagem do português brasileiro, levando em conta diferentes contextos de produção (variedades utilizadas no Brasil) e os possíveis locais de utilização, com ênfase nos países latino-americanos. Sendo assim, pode-se dizer que o material desenvolvido, intitulado *Gramática Brasileña para hablantes de Español* (BAGNO; CARVALHO, 2015), tem um grande diferencial, pois, além de conter explicações em espanhol e exemplos em PB, também leva em conta as variedades linguísticas e as peculiaridades estruturais de ambas as línguas (espanhol latino e português brasileiro). Por outro lado, apesar dos pontos positivos, o foco da gramática supracitada ainda recai sobre o ensino de nomenclaturas e de aspectos ortográficos, como se pode observar através do modo como o alfabeto é apresentado (foco nos nomes das letras), assim como a ênfase dada às definições de categorias gramaticais da língua (pronomes, verbos, artigos, adjetivos etc.), as quais são apresentadas de maneira isolada. Não resta dúvida de que essas categorias precisam ser trabalhadas em sala de aula. No entanto, não há indícios de que, no material mencionado, assim como em outros tantos, haja uma preocupação no que se refere ao desenvolvimento da consciência morfológica, o que reforça a velha tradição de um ensino de línguas mecanizado e pautado na memorização de nomenclaturas.

Se a consciência morfológica pode ser concebida como uma importante aliada durante o processo de alfabetização em língua materna, quando se trata de contextos bilíngues, ou seja, de “contextos sociais em que duas línguas são usadas diariamente por um grupo de pessoas” (FINGER, 2015, p. 15), tal como pode ser observado no caso de cidades gêmeas como Santana do Livramento/BR e Rivera/UY, cuja localidade é constituída por uma fronteira seca (LIMA; DA SILVA, 2015, p. 12), o desenvolvimento dessa habilidade pode se tornar ainda mais relevante. Nesse local, como não há nenhum tipo de construção infraestruturada ou acidente geográfico que delimite onde começa ou termina cada país, é bastante comum se deparar com moradores dessas cidades



transitando livremente no país vizinho, o que resulta em um espaço singular, formado por brasileiros, uruguayos e *doble chapas* (sujeitos que possuem dupla cidadania). À vista disso, se não há um controle efetivo no que diz respeito ao fluxo de pessoas que vão e vêm todos os dias, pode-se imaginar o intercambiamento entre as línguas. Sendo assim, não raramente se pode presenciar situações em que os moradores fazem uso alternado de português e espanhol durante uma situação comunicativa, ou seja, enquanto um indivíduo pergunta algo em português, o outro responde em espanhol e vice-versa. E é nesse ritmo que muitas crianças crescem, tendo parentes e amigos *brasileros* e *uruguayos* - ou *fronterizos* como eles costumam dizer.

Conseqüentemente, a necessidade de se comunicar e se socializar com moradores do país vizinho faz com que os habitantes dessas regiões de fronteira se adaptem ao sistema linguístico do outro país (ROMAINE, 1995; GROSJEAN, 2010). Por outro lado, apesar de a fronteira ser compreendida como um espaço onde duas línguas se (co)relacionam e se misturam de acordo com as necessidades dos usuários (STURZA; TATSCH, 2017), o que lhes confere um sentimento de ambivalência, visto que viver nessa região significa “ser um e ser dois ao mesmo tempo” (PESAVENTO, 2006, p. 11), ainda assim, muitos sujeitos se sentem inferiorizados pelo fato de serem incapazes de separar as duas línguas. Diante disso, muitos indivíduos costumam afirmar que o que eles falam não existe, que é algo confuso (alguns chamam de *entreverado*) e que, portanto, não deve ser levado a sério. Quando questionados sobre as línguas que dominam, muitos dizem que não sabem nem português nem espanhol, sem contar que nem sempre os falantes conseguem se expressar com clareza e ser compreendidos como gostariam, podendo resultar em mal-entendidos.

Tendo em conta que “negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 35), pode-se dizer que, em se tratando de um contexto fronteiriço, tal negação é ainda mais grave, posto que não saber a língua do país vizinho pode não só dificultar a comunicação nesse local, mas também impossibilitar que os sujeitos consigam uma vaga de emprego, ou até mesmo estudar em uma instituição de ensino. Em vista disso, saber a língua do país vizinho vai muito além de um mero luxo, trata-se de uma necessidade. Logo, defende-se nesta tese, que ambas as línguas sejam ensinadas de forma explícita, por meio da qual sejam evidenciadas as semelhanças e diferenças entre os padrões sintáticos, semânticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos de cada língua, para que, assim, os sujeitos possam utilizar os dois idiomas (português e espanhol) de maneira mais segura, eficiente e consciente.

Com base em diversas situações vivenciadas pela pesquisadora responsável por esta tese, ao longo de mais de uma década de experiência docente, foi possível notar que, quando se trata da aprendizagem de línguas adicionais próximas como o português e o espanhol, aprendizes dessas línguas tendem a encontrar diversas dificuldades para compreender as peculiaridades de cada língua. À guisa de exemplificação, tem-se observado que grande parte dos hispano-falantes, enquanto aprendizes de PLA, costuma encontrar dificuldades para diferenciar na leitura e na escrita as desinências verbais *-am* e *-ão*, podendo, assim, acarretar interpretações incorretas ou inadequadas para um dado contexto comunicativo. Além de muitos verbos regulares possuírem uma estrutura semelhante na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do indicativo (ex. *armaram/armarão* – mesmo radical), em muitas frases, quando não há marcadores temporais (ex. *na semana passada, ontem, amanhã...*), isso costuma deixar os aprendizes ainda mais confusos, dado que, em muitos casos, ambas as formas podem ser utilizadas indiscriminadamente.

Como as referidas línguas são tipologicamente próximas (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), isso acaba resultando em uma aparente facilidade para aprendê-las. Não obstante, ao mesmo tempo em que essa proximidade entre as línguas pode auxiliar nos primeiros estágios, também pode dificultar a evolução da aprendizagem, já que muitos aprendizes tendem a recorrer a produções linguísticas que não pertencem nem à língua materna, nem à língua alvo, denominadas como *interlíngua* (SELINKAR, 1972). A interlíngua, por sua vez, pode ser compreendida como uma etapa necessária e transitória, em que o aprendiz formula e testa suas hipóteses sobre a língua-alvo (FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; ORTIZ ALVAREZ, 2002). Portanto, pode-se dizer que essa “facilidade” não passa de uma ilusão, “na medida em que o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação. Isso pode gerar, por parte do falante, possível acomodação” (MAIA, 2014, p. 29). Por essa razão, acredita-se que o desenvolvimento da consciência linguística, em especial da consciência morfológica, pode auxiliar na aprendizagem da língua-alvo, uma vez que possibilita ao aprendiz compreender de modo consciente as regras e o funcionamento dessa língua, e é sob esse viés que o Estudo 1 foi realizado, conforme será discorrido mais adiante.

Diante desse cenário, caberia então à escola “preparar o indivíduo desenvolvendo suas habilidades para que se torne bi/multilíngue” (BOLZAN, 2014, p. 2). Contudo, “embora boa parte dos professores atuando em contextos de educação bilíngue tenham formação inicial em Letras ou Pedagogia, a formação oferecida por esses cursos dificilmente os terá preparado para lidar com a docência *em* e *das* línguas de instrução da escola” (MOURA, 2010, p. 272, grifos da autora). Tendo em conta que, muito raramente

os cursos mencionados oferecem subsídios suficientes para que os docentes possam atuar nesse tipo de contexto educacional, torna-se necessário que esses profissionais tenham pelo menos oportunidades de formação continuada, até porque trata-se “de um contexto um tanto recente no campo da educação em cenário brasileiro e é um contexto que, ao lidar com multilinguismo e multiculturalismo, está em constante transformação” (BOLZAN, 2014, p. 11). Nesse sentido, Flores (2001, p. 266) sustenta que “sem uma preparação adequada, professores de educação bilíngue podem não ver a conexão entre teoria e prática”, o que justifica a importância da realização do Estudo 2.

Inicialmente, tinha-se como intuito entrevistar um grupo de professores com a mera finalidade de complementar o Estudo 1. Entretanto, à medida que a pesquisadora responsável por este trabalho passou a manter maior contato com alguns desses docentes, por meio da oferta de cursos gratuitos de Português como Língua Adicional (PLA), vinculados a um projeto de extensão coordenado por ela no ano de 2018, foi possível constatar que havia uma grande e consensual insatisfação por parte desses profissionais: o fato de não terem tido uma formação que levasse em conta as peculiaridades locais. Desse modo, muitos docentes afirmavam que a formação acadêmica que haviam tido era bastante limitada para atuar nessa região, visto que muitos deles nunca haviam tido acesso a subsídios teóricos e práticos voltados ao ensino de PLA e, por consequência, acabavam tendo de ensinar a língua em questão do mesmo modo como se estivessem ensinando a falantes nativos, o que, segundo eles, estava trazendo poucos resultados exitosos.

Dadas as circunstâncias mencionadas, nesta pesquisa, propõe-se que o ensino de línguas adicionais esteja pautado no desenvolvimento da consciência linguística e, em especial, da consciência morfológica, de modo a oferecer condições para que tantos os aprendizes quanto os sujeitos formadores possam fazer uso consciente das estruturas da língua que estão aprendendo e ensinando, sendo capazes de manuseá-la de forma eficiente, de acordo com as suas necessidades. Assim sendo, por meio da aplicação de dez tarefas (sendo nove avaliativas), a presente pesquisa tem como objetivo principal verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode melhorar a leitura e a compreensão textual de estudantes e professores de PLA.

Para tanto, foram realizados dois estudos, a saber: *Estudo 1*, composto por dados produzidos junto a 60 estudantes uruguaios (jovens e adultos) de uma instituição federal brasileira; e *Estudo 2*, abrangendo dados coletados através de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), realizado junto a 30 professores brasileiros, uruguaios e *double chapas* (sujeitos que possuem dupla nacionalidade) que ensinam Português como Língua Adicional no departamento de Rivera/UY e municípios vizinhos, cuja localidade faz

fronteira com a cidade gêmea Santana do Livramento/BR - região comumente conhecida como Fronteira da Paz, onde a presente pesquisa foi desenvolvida. Cabe destacar que ambos os estudos foram realizados no segundo semestre de 2019, após a aprovação do projeto de pesquisa (Anexo 4) submetido ao Comitê de Ética da UNISC, o que ocorreu no final do mês de maio daquele mesmo ano. Em relação à análise de dados, essa etapa foi realizada entre 2020 e 2021. Por essa razão, em decorrência da pandemia de COVID-19, muitas leituras de livros físicos não puderam ser feitas em virtude do difícil acesso e do fechamento das bibliotecas. Além disso, é importante destacar que, após a realização do Estudo 2, pretendia-se realizar um terceiro estudo (por meio do qual seria realizada uma análise comparativa) em parceria com a *Universidad Complutense de Madrid*, o que, infelizmente não pôde ser executado em função do período pandêmico.

Em linhas gerais, no que tange ao Estudo 1, parte-se da premissa de que quanto mais consciente um aprendiz estiver sobre as semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua-alvo, mais preparado ele estará para utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em cada um desses idiomas, o que, por consequência, poderá melhorar a sua performance em ambas as línguas, haja vista que o desenvolvimento da consciência morfológica pode auxiliar na compreensão do significado de palavras morfológicamente complexas ou de baixa ocorrência de uso (SOARES, 2016). No que se refere ao Estudo 2, a realização desse pode ser justificada mediante a necessidade de aperfeiçoamento apontada por diversos professores de PLA em relação à sua formação acadêmica, a qual muitos consideram insuficiente para atuar em uma região de fronteira. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que desenvolver um trabalho que leve em consideração os aspectos morfológicos da língua portuguesa pode não apenas auxiliar esses profissionais na ampliação do seu repertório linguístico e na realização de inferências quando estiverem perante palavras novas, mas, sobretudo, oferecer-lhes ferramentas para que possam atenuar as dificuldades de seu alunado, o que poderá lhes proporcionar maior segurança quando estiverem ensinando a língua-alvo.

Quanto à organização estrutural, esta pesquisa está compartimentada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentou-se um breve panorama acerca da consciência morfológica e do ensino de português como língua adicional, e algumas problemáticas relacionadas a essas temáticas, bem como os principais objetivos, hipóteses e motivações para a realização de cada estudo. No próximo capítulo, apresenta-se uma revisão teórica dos conceitos basilares para a execução deste trabalho. Os próximos dois capítulos, por sua vez, são dedicados à apresentação das etapas que compuseram os Estudos 1 e 2. Sendo assim, o terceiro capítulo está dividido em três

seções, por meio das quais são descritos os procedimentos metodológicos utilizados durante a coleta e a análise de dados advindos do Estudo 1. De modo semelhante, o quarto capítulo também é composto por três seções, destinadas à apresentação das etapas que constituíram o Estudo 2. Em ambos os casos, primeiramente, delimitam-se os participantes, os objetivos, as hipóteses, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados utilizados em cada estudo. Na sequência, realiza-se a descrição e a análise dos dados coletados e, por fim, apresenta-se os resultados obtidos a partir da execução dos dois estudos. Para finalizar, no quinto e último capítulo, são tecidas algumas considerações finais de acordo com os objetivos propostos, as hipóteses previstas e os resultados logrados ao longo desta pesquisa.

## 2 APORTE TEÓRICO

Tendo em conta as peculiaridades deste estudo, nesta primeira seção, apresenta-se uma contextualização sobre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio, o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) em um contexto fronteiriço e, principalmente, sobre o que significa ser um sujeito *fronterizo*, visto que essas características são importantes para compreender o universo onde estão imersos os participantes que compuseram a presente pesquisa. A seguir, na segunda seção, aborda-se acerca da morfologia e seus desdobramentos, com ênfase nos processos flexional e derivacional, seguidos de algumas considerações sobre os sufixos diminutivos e aumentativos. Para finalizar, na terceira seção, realiza-se uma revisão sobre estudos envolvendo a consciência linguística, mais especificamente sobre a consciência morfológica e suas possíveis contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas, sobretudo no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos em língua adicional.

### 2.1 Entre *estar* na fronteira e *ser* da fronteira: do passado ao presente

Desde o ponto de vista geopolítico, o Rio Grande do Sul, assim como outros estados brasileiros, caracteriza-se por suas fronteiras internacionais, bem como pelo fato de estar “circunscrito em um relevo que se alonga em direção ao território argentino e uruguaio, delimitado e definido por condições ambientais e, especialmente, por ser reconhecido como lugar originário de um tipo social como o gaúcho” (STURZA; TATSCH, 2017, p. 86). Por essa razão, o processo de formação do estado sulino foi marcado pela presença de variadas etnias e culturas e, no caso das regiões de fronteira, com a predominante influência das culturas portuguesa e espanhola, mais especificamente a cultura castelhana (termo que se refere ao povo advindo da Comunidade Autônoma Espanhola *Castilla y León*).

Em linhas gerais, quando se fala em “fronteira entre dois países”, é comum que se imagine algum tipo de demarcação entre esses dois locais, como um rio, uma ponte, ou ainda, uma aduana, cuja finalidade é fiscalizar a entrada e a saída de pessoas e mercadorias, visando a evitar o contrabando. No entanto, nem sempre esse limite é tão visível para quem visita ou reside nesse tipo de lugar. Para que uma cidade seja intitulada como “cidade gêmea” é necessário possuir mais de 2 mil habitantes e estar próxima a uma cidade que pertença a outro país. No Brasil, há 29 municípios reconhecidos como cidades-gêmeas, sendo que dez desse total estão localizadas no Rio Grande Sul. Dentre essas, destacam-se Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai, onde a presente pesquisa foi realizada.

Nessa localidade, é ainda mais difícil definir a linha divisória entre Brasil e Uruguai em razão de não haver nenhum tipo de construção ou acidente geográfico que evidencie onde começa ou termina cada país, pois trata-se de “uma fronteira seca” (LIMA; DA SILVA, 2015, p. 12). Existem pequenos “marcos” distribuídos ao longo da divisa, mas são tão pequenos e pouco atrativos (pintados em cor branca, ou ainda, com a pintura descascada), que muitas pessoas acabam passando por eles sem ao menos perceberem a sua existência. Esses marcos nunca foram capazes de limitar o trânsito de quem vive nesse espaço, nem mesmo em tempos de “ocupação e colonização, quando os conflitos decorrentes das disputas pelas demarcações das fronteiras levavam portugueses e espanhóis a se moverem constantemente nestas zonas limítrofes” (STURZA; TATSCH, 2017, p. 86-87). Esses marcos nunca foram, de acordo com Lima e Da Silva (2015, p. 12), “impeditivos para o livre trânsito dos cidadãos fronteiriços”.

*Santana do Livramento* é um município brasileiro, localizado no oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS) e está a uma distância de 498 km de Porto Alegre (capital gaúcha). Possui uma área de 6.950,37 km<sup>2</sup>, o que lhe confere o status de segundo maior município do Estado e, também da Região Sul. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), estima-se que a cidade possua 77.027 habitantes (BRASIL, 2019). Enquanto isso, a cidade-irmã *Rivera* está localizada no norte do Uruguai, distante 500 Km da capital Montevideu e, até 2011 (conforme os últimos dados publicados na *Wikipedia*), sua população era de 64.465 habitantes. De acordo com os moradores locais, a forma mais comum de se comunicar nessa região é conhecida como *portunhol*, que seria um dialeto formado pela mescla dos dois idiomas (português brasileiro e espanhol latino), o que resulta na criação de termos e expressões coloquiais que são utilizadas e compreendidas somente nessa região.

Conhecida como *Fronteira da Paz*, a região se destaca pelo fato de haver um trânsito pacífico e legalmente permitido entre os habitantes de ambos os países. Esse tipo de prática é comum desde a ocupação e o povoamento do Rio Grande do Sul, época na qual, de acordo com Sturza e Tatsch (2017, p. 87), a “circulação de pessoas, que ocupavam o território mais próximo das fronteiras, era totalmente livre, não existia controle fiscal ou militar organizado, tampouco empecilhos para o vaivém de pessoas e mercadorias”. Ainda hoje, qualquer morador local pode transitar livremente no país vizinho sem precisar de uma autorização para isso. Desse modo, esse contexto fronteiriço está constituído por brasileiros, *uruguayos* e *dobles chapas*. Não raramente, é possível presenciar situações nas quais os moradores fazem uso das duas línguas durante uma situação comunicativa (*code-switching*), ou seja, enquanto um indivíduo pergunta algo em

português, o outro responde em espanhol, e é nesse ritmo que muitas crianças crescem, tendo parentes e amigos *brasileiros e uruguayos*.

Se não há um controle efetivo no que diz respeito às compras realizadas em ambos os lados, nem quanto ao fluxo de pessoas que vão e vêm livremente todos os dias, o limite entre as duas línguas é ainda menos visível, assim como as culturas desses países que, em alguns momentos, se fundem, transformando-se em uma só. Exemplos desse encontro entre as nações podem ser observados, especialmente, em atividades festivas, como a Semana Farroupilha e o Ato Pátrio Uruguaio, momentos em que os dois povos se unem e desfilam juntos, mostrando o orgulho de pertencerem a essa região, independentemente de sua nacionalidade.

Desse modo, “a individualização do sujeito ocorre justamente nessa passagem, em que o perfil do gaúcho brasileiro é o de ‘mestiço’” (CAMANI, 2010, p. 9, aspas da autora). Pode-se dizer que, após o processo de ocupação e de povoamento do Rio Grande do Sul e dos países vizinhos (por volta de 1770), a fronteira foi aos poucos “incorporando significações ao que ela remete hoje à medida que se definiu como um espaço particular a ser estudado” (STURZA; TATSCH, 2017, p. 87), em virtude de ser um espaço rico por suas variedades étnicas, culturais, sociais e linguísticas.

Nesse cenário, a linguagem também é afetada,

principalmente em áreas de região fronteira, onde o contato entre a língua portuguesa e a espanhola se dinamiza pela existência de comunidades que são chamadas de gêmeas, ou seja, cidades que estão frente a frente, em ambos os lados da fronteira, formando inclusive como no caso de Santana do Livramento e Rivera uma courbanção, pois o que as separa é uma linha imaginária (STURZA; TATSCH, 2017, p. 86).

Logo, a fronteira passa a ser compreendida como um espaço onde duas línguas se relacionam e se misturam, de acordo com as necessidades dos moradores e as peculiaridades desse local. Seguindo nessa perspectiva, Pesavento (2006, p. 11) sustenta que as fronteiras culturais implicam um sentimento de ambivalência, o que significa “ser um e ser dois ao mesmo tempo, ser si próprio e ser o outro”, ou seja, duas realidades presentes em um mesmo espaço.

Esse fluxo “determina a vida fronteira de tal modo que usar uma língua *mezclada* ou tomar de empréstimo palavras e expressões é parte de ser fronteiro” (STURZA; TATSCH 2017, p. 87, grifo das autoras). Ainda de acordo com as pesquisadoras, nesse contexto, pode-se dizer que a linguagem “ganha um papel essencial, uma vez que por meio, sobretudo, de um léxico peculiar é que se constituem particularidades, uma identificação e ressignificação de muitas representações culturais e visões de mundo”



(ibid, p. 91), o que permite aos sujeitos se conhecerem e se reconhecerem através dessa língua *mezclada*.

Com o passar do tempo, a linha deixou de ser um espaço de divisão para ser encarada como um espaço de união entre os dois países, como um espaço de diálogo e de encontros para a promoção do desenvolvimento. Aos poucos, a população passa a observar as potencialidades dos dois lados e a dedicar esforços para a promoção social e econômica da região (LIMA; DA SILVA, 2015) e foi exatamente a partir de grandes esforços daqui e de *allá*, que os Institutos Federais vieram para se somar a essa região.

### 2.1.1 *Tecendo reflexões sobre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio*

Em termos geopolíticos, com o crescente aumento do fluxo migratório entre as fronteiras, tornou-se necessária a elaboração de acordos políticos interestatais. Sendo assim, em 26 de março de 1991, com o lema “*Nosso Norte é o Sul*”, os países sul-americanos Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram um acordo histórico visando ao fortalecimento econômico, o que resultou na criação do Mercado Comum do Sul, comumente conhecido como MERCOSUL. O referido bloco foi fundado com o intuito de possibilitar o desenvolvimento regional das nações envolvidas, o qual decorreria da ampliação de suas respectivas economias (BRASIL, 1991). No entanto, mesmo após quase três décadas dessa assinatura e, mesmo “permanecendo com o foco ainda nas dimensões econômicas envolvidas, os países acordantes pouco evoluíram na almejada aliança” (LIMA; DA SILVA, 2015, p. 10). Nesse sentido, a educação pode atuar como uma “importante ferramenta de transformação social e desenvolvimento humano” (ibid), contribuindo para a integração e o fortalecimento e, como tal, tem ocorrido uma maior procura por parte de sujeitos hispano-falantes no que diz respeito à aprendizagem de língua portuguesa.

Em decorrência de uma maior demanda, em 2010, “elaborou-se o plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Proteção da Língua Portuguesa a fim de apoderar o IILP (Instituto Internacional de Língua Portuguesa) para difundir a língua portuguesa no mundo” (MAIA, 2014, p. 18). Para tanto, foram estabelecidos alguns parâmetros, tais como o fortalecimento no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) através de um maior investimento na formação e capacitação de professores, visando ampliar a publicação de materiais didáticos no ensino presencial e/ou à distância.

Com vistas a contribuir para o desenvolvimento das regiões de fronteira, os governos brasileiro e uruguaio têm investido na oferta de educação profissional, científica e tecnológica gratuita e de qualidade voltada à população local. No lado brasileiro, pode-se destacar a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais

foram instituídos com base na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A partir disso, realizou-se um reagrupamento de algumas instituições centenárias de educação profissional, científica e tecnológica já presentes em todo o território nacional brasileiro, como foi o caso dos antigos CEFETES (Centro Federal de Educação Tecnológica), por exemplo, que, posteriormente, passaram a ser denominados como IFes (Institutos Federais de Educação). De acordo com Lima e Da Silva (2015, p. 11), no tocante a essas regiões, “o olhar sobre os dois lados, o espaço-mundo do cidadão fronteiriço, torna-se imperativo e, portanto, os institutos federais passam a ser um instrumento importante para o desenvolvimento do território”. Em outras palavras, essas instituições ganham ainda mais importância em contextos fronteiriços à medida que são capazes de modificar a realidade dos sujeitos que ali residem, o que poderá beneficiar, direta ou indiretamente, moradores advindos de ambos os lados da fronteira, alavancando, assim, o desenvolvimento social e econômico dessa região.

Desse modo, pode-se dizer que o IFSUL (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense), campus Santana do Livramento, local onde a presente pesquisa foi realizada, apresenta uma proposta inovadora no que se refere à integração binacional, visto que se trata de uma escola de educação profissional da fronteira. Conforme Lima e Da Silva (2015), a oferta de cursos técnicos binacionais é pioneira na rede federal e em toda a América Latina. O referido campus iniciou suas atividades em 2011 e, desde suas primeiras ações, priorizou o ensino binacional como a sua marca, o que lhe conferiu ineditismo por ofertar diplomas reconhecidos nos territórios brasileiro e uruguaio, sem a necessidade de revalidação.

É importante salientar que o fato de um campus estar localizado em uma região de fronteira não garante um ensino binacional. Além de atos legais e de parcerias interinstitucionais, é necessário mais do que a oferta de vagas a estudantes de ambas as nacionalidades e uma diplomação reconhecida nos dois países envolvidos. Por isso, o campus de Santana do Livramento se destaca por desenvolver um trabalho pautado na realidade fronteiriça, o que implica: definir políticas e estratégias de integração de forma conjunta; investigar as demandas do setor laboral em ambos os lados da fronteira; delimitar o perfil desejado para os alunos egressos, tendo em vista as cargas horárias mínimas e demais exigências de cada sistema educacional; criar cursos que estejam em consonância com os níveis de ensino ofertados em ambos os países; garantir que os conteúdos programáticos contemplem as bases científicas e tecnológicas exigidas em cada nacionalidade; promover metodologias de ensino que privilegiem o diálogo e a troca de experiências e culturas; considerar o português e o espanhol como línguas maternas, entre outros.

Contudo, embora os cursos binacionais sejam exemplares no que tange à integração e à valorização do contexto fronteiriço, ainda são poucas as instituições brasileiras de ensino que se adaptaram a essa realidade. No que se refere ao ensino de língua espanhola, ainda há muito o que ser melhorado. Estudiosos como Rona (1965; 2011) constataram que, em cidades como Rio Branco, Aceguá e Rivera, são poucos os uruguaios que não sabem falar português. Uma das possíveis explicações para isso, além da proximidade entre os países, diz respeito aos meios de comunicação, posto que existe uma predominância de rádios e canais de televisão brasileiros, especialmente quando o assunto envolve telenovelas e músicas. É bastante visível o domínio exercido pelo Brasil, o que se deve, possivelmente, a razões culturais e econômicas (SOUSA, 2011). Para elucidar tal situação, a pesquisadora cita como exemplo a cidade de San Antonio, localizada na Argentina, onde praticamente todos os habitantes falam a língua portuguesa com fluência, ao passo que os brasileiros mal conseguem se comunicar em *portunhol* (considerado pelos falantes como uma mescla das línguas portuguesa e espanhola), até mesmo aqueles que nasceram e viveram a vida inteira nesse local.

Por muito tempo e, mais acentuadamente, a partir da segunda metade do século XIX, o governo uruguaio tentou banir o uso da língua portuguesa e negar qualquer faceta em comum com a cultura do país vizinho. Na tentativa de distanciar-se do Brasil, buscava-se acentuar, sempre que possível, os traços hispânicos com intuito de consolidar uma identidade nacional. Como consequência, tentou-se, inclusive, negar a existência de variantes regionais como, por exemplo, os DPU's (*Dialectos Portugueses del Uruguay*), conforme será abordado mais adiante. Todavia, pouco a pouco, muitas escolas uruguaias passaram a oferecer a língua portuguesa como componente curricular, em alguns casos, obrigatório.

Até 2015, tem-se o registro de que 83 escolas públicas de ensino básico do Uruguai já ofertavam o ensino de português, a maioria localizada em zonas de fronteira com o Brasil, segundo números oficiais (LUSA, 2015). Em uma entrevista cedida ao Diário de Notícias, naquele mesmo ano, a coordenadora do Departamento de Segundas Línguas do Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP, 2015) do Uruguai, Cinthia Nuñez, informou que em apenas 6 dessas escolas concebia-se o português como uma língua estrangeira, ao passo que, nas outras 77 escolas, o idioma era considerado como segunda língua<sup>1</sup> local. De acordo com uma nota publicada no site da entidade<sup>2</sup>, é importante lembrar que

---

<sup>1</sup> É importante salientar que, neste estudo, optou-se pela utilização do termo “língua adicional”, o qual abrangerá tanto a definição de “segunda língua”, quanto de “língua estrangeira” (ver próxima subseção).

<sup>2</sup> As traduções presentes nesta tese são de responsabilidade da autora.

o ensino de português tem um significado muito importante, já que não se trata de que os alunos adquiram o domínio de outro idioma, mas sim que, neste caso em particular, reconheçam e respeitem o português como língua materna de muitos alunos de diversos departamentos do país, fundamentalmente de crianças que vivem nos departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo e Rocha, zonas fronteiriças com Brasil, cuja identidade linguística ou forma natural de expressão esteve desatendida por muito tempo (CEIP, 2015, n.p).<sup>3</sup>

Contudo, se, por um lado, há um crescente investimento no setor educacional uruguaio, por outro, a disparidade linguística ainda é algo muito presente na realidade brasileira. Apesar de terem um sotaque comumente marcado, com inadequações no que se refere à concordância verbal e nominal, decorrente, em geral, de um aprendizado de “ouvido”, grande parte dos sujeitos uruguaiois se mostra muito mais interessado em aprender a língua do país vizinho do que o contrário. Tal resistência não é algo exclusivo dos brasileiros que residem na região, é, sobretudo, um reflexo do descaso da educação brasileira perante a língua dos países vizinhos, o que pode ser comprovado pela falta de políticas públicas voltadas à oferta de espanhol. Como se trata de uma região de fronteira, pode-se pensar que, nesses locais, o sistema funcione de outra maneira, levando em conta a realidade vivida, porém, a situação não é tão diferente do que tem acontecido no restante do país.

De maneira geral, conforme observado pela pesquisadora responsável por este estudo ao longo de sete anos de experiência docente, é possível dizer que grande parte dos alunos brasileiros que ingressa no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (doravante IFSUL) não é capaz de se comunicar em espanhol, inclusive aqueles que estudaram formalmente essa língua durante o Ensino Fundamental, como será abordado mais adiante. Além do baixo desempenho, a resistência para falar e escrever na língua do país vizinho é muito forte entre os brasileiros. A maioria dos estudantes da referida instituição possui contato diário com discentes uruguaiois, seja em sala de aula ou pelos corredores do Instituto, mas, ainda assim, isso não parece um motivo suficiente para motivá-los a aprender a língua espanhola, até porque a maioria deles já se acostumou com o fato de que os uruguaiois costumam se comunicar em português, então “não há razão” para aprender a língua dos *hermanos*. Diante disso, é possível perceber que brasileiros e uruguaiois se relacionam de maneira diferente com as línguas locais e é justamente sobre isso que será abordado nas próximas subseções.

---

<sup>3</sup> Citação na versão original: (...) en el marco de los diversos proyectos educativos que impulsa el CEIP, la enseñanza de portugués tiene un significado muy importante, ya que no sólo se trata de que los alumnos adquieran el dominio de otro idioma, sino que en este caso en particular reconoce y respeta el portugués como lengua materna de muchos alumnos de diversos departamentos del país, fundamentalmente de niños que viven en los departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Rocha, zonas fronterizas con Brasil, cuya identidad lingüística o forma natural de expresión estuvo desatendida por mucho tiempo (CEIP, 2015, n.p).

### 2.1.2 *Português e espanhol em contexto fronteiriço: algumas considerações*

Aparentemente, o emprego do termo *língua materna* (doravante LM) não costuma ser questionado. Em geral, a LM é concebida como a primeira língua que uma criança aprende (GASS; SELINKER, 1994). Porém, nem sempre essa língua pode ser tão facilmente delimitada. Se uma criança, por exemplo, aprende inglês como segunda língua e, ainda na primeira infância, passa a viver em um país onde essa língua é falada, tornando-a uma língua de uso diário, então essa língua poderá ser considerada como uma língua materna para esse sujeito. Enquanto isso, a primeira língua (doravante L1) que esse sujeito aprendeu poderá passar a ter uma função secundária, a qual, com o tempo, poderá até mesmo ser parcialmente esquecida, caso não a utilize em suas interações comunicativas. Logo, “o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar. [...] Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra” (SPINASSÉ, 2006, p. 6), o que inviabiliza a generalização desses termos e seus respectivos significados. Quando se fala em “língua materna”, comumente pensa-se em “língua da mãe”, ou seja, se a mãe fala português e o pai alemão, a criança também falará, por consequência, português. Ainda de acordo com a referida pesquisadora (ibid), a língua materna

normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Esse é o caso do ambiente no qual esta pesquisa foi realizada. Como se trata de um contexto fronteiriço, em que o bilinguismo é comum e não há fronteira entre as línguas, definir qual é a língua materna dos habitantes dessa região nem sempre é uma tarefa fácil, tendo em vista que, em muitos casos, as duas línguas são faladas dentro de casa e por todos os integrantes de uma mesma família. Muitos brasileiros residem em Rivera/UY, assim como inúmeros uruguaios escolhem o lado brasileiro para viver. Muitos têm pais de nacionalidades diferentes, outros são alfabetizados do outro lado da fronteira. Assim sendo, pode-se dizer que não existem meios para delimitar onde começa uma língua e termina a outra; tampouco se pode explicar, de maneira categórica, como se dá o processo de aprendizagem ou de aquisição dessas línguas, quando ocorre de modo concomitante.

Seguindo nessa perspectiva, Sturza e Tatsch (2017, p. 85) sustentam que

a fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas às quais estão expostos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar.

Para Serrani-Infante (1998), o encontro entre duas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente impactantes no que diz respeito a questões identitárias. De acordo com a pesquisadora, a complexidade decorreria, em parte, do caráter predominantemente contraditório desse processo, pois “de um lado, é uma experiência mobilizadora em direção ao novo mas [...] ao serem solicitadas as bases mesmas da [...] língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as diversidades fundadoras, constitutivas do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256-257). Nesse sentido, Revuz (1998) declara que qualquer tentativa de aprendizagem de uma outra língua sempre irá questionar, perturbar e modificar tudo aquilo que já pertence aos falantes de uma dada língua, trazendo à tona o modo como o sujeito se inscreve nessa língua e as palavras por meio das quais ele representa o mundo e se vê representado, ou seja, tudo aquilo que o constitui enquanto sujeito.

Por consequência, ser um aprendiz mais eficiente “não está ligado somente ao que une ou distancia a estrutura das línguas – pois o foco não pode estar somente nos dados observáveis” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 10). No caso deste estudo, as línguas em questão são bastante próximas e, em muitos momentos, são utilizadas de maneira *mezclada*. Logo, a estrutura de uma língua não garante sucesso na aprendizagem, pois essa dependerá do “engajamento subjetivo do sujeito à língua que aprende” (ibid), do quanto ele irá se envolver com a língua-alvo.

No que diz respeito às possíveis definições de *língua*, para caracterizá-la, deve-se levar em consideração vários aspectos além da língua utilizada no âmbito familiar e da língua predominante no meio em que o falante está inserido, tais como “a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, [...], a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade” (SPINASSÉ, 2006, p. 5). Esses são apenas alguns dos fatores que podem ser decisivos quando se almeja definir uma língua.

### 2.1.3 *Língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional?*

Quando se discorre sobre ensino e aprendizagem de línguas, é necessário esclarecer de que língua se está falando. Não se trata apenas de dar nomes às “coisas”, mas sim de evidenciar os pressupostos teóricos que subjazem às perspectivas que

permearão o estudo a ser realizado. Dar nome, nesse caso, não significa apenas informar o nome dessa língua (portuguesa, inglesa, francesa...), significa, antes de tudo, defini-la. Logo, a prática docente está intimamente ligada ao conceito que se tem de “língua”. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 30, grifo dos autores), “em algumas situações, no entanto, não basta ter apenas um conceito de língua. No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por ‘outra língua’”. Tais definições e escolhas trazem implicações de cunho prático e metodológico, influenciando de maneira direta as práticas pedagógicas.

Muitos especialistas utilizam a distância como um critério para optar por uma conceituação ou outra. Essa distância pode ser estrutural ou geográfica, isto é, pode-se levar em consideração tanto a origem das línguas (latina, grega...), como também a distância geográfica entre os locais onde são faladas ou aprendidas, como, por exemplo, em regiões de fronteira ou em diferentes continentes. Nesse caso, leva-se também em conta o ambiente de aprendizagem do sujeito, se está aprendendo a língua na mesma comunidade em que é falada, como ocorre em situações de imersão; ou se o indivíduo está aprendendo uma língua em contexto escolarizado, sem ter contato direto com falantes nativos (PAIVA, 2014). Essas características têm sido tradicionalmente utilizadas quando se quer diferenciar “língua estrangeira” de “segunda língua”.

Se, por um lado, a língua materna “desenvolve-se de maneira praticamente inconsciente e de forma, geralmente, semelhante para os seres humanos” (MACHRY DA SILVA, 2014, p. 18), por outro, o processo de aprendizagem de uma língua adicional (doravante LA) não ocorre da mesma maneira para todos os aprendizes. De acordo com a autora, quando se aprende uma LA em um contexto natural, isto é, sem instrução formal, os “aprendizes necessitam lançar mão de diferentes estratégias para comunicar-se na língua-alvo” (ibid). Quando se aprende um idioma no mesmo local onde é falado e em interação com seus falantes (de forma mais “natural”, “espontânea”), costuma-se dizer que se está aprendendo uma “Segunda Língua” (doravante L2/SL). Por outro lado, se um sujeito aprende uma língua sem estar em contato com falantes nativos, nem imerso em um contexto em que essa língua é utilizada (como em uma sala de aula, por exemplo), considera-se que esse aprendiz esteja aprendendo uma “língua estrangeira” (doravante LE). De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 13, “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”; por consequência, as demais línguas podem ser consideradas estrangeiras. Para Revuz (1998, p. 215), a “língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se

afirmar que só é possível aprender uma língua estrangeira porque já se teve acesso a outra língua.

Na visão de Spinassé (2006, p. 6), uma segunda língua deve ser “adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. [...] Para o domínio de uma Segunda Língua (doravante SL) é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade”. Desse modo, a autora destaca que a grande diferença entre LE e SL “é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (ibid). A pesquisadora também se vale do critério “competência” para diferenciar os dois conceitos, já que, na SL, o aprendiz apresentará maior competência e melhor performance à medida que o próprio ambiente de aprendizagem lhe exige isso (durante a socialização com falantes nativos), enquanto na aprendizagem de LE raramente se chega a esse nível de conhecimento. Esse tipo de perspectiva foi alvo de críticas, visto que o ambiente por si só não garante uma melhor aprendizagem, muito menos que o aprendiz apresente desempenhos superiores a quem estuda uma determinada língua em locais onde essa não é a língua oficial ou a predominantemente falada.

De modo geral, as definições apresentadas possuem certas limitações quando se leva em consideração as características do sujeito aprendiz, bem como as suas origens. No Brasil, principalmente na região sul, é comum a presença de descendentes de imigrantes de origem alemã e italiana, assim como indígenas e usuários de LIBRAS, que já conhecem mais de uma língua além do português. Leffa e Irala (2014, p. 31-32) sustentam que

nomear como “estrangeira” a língua oficial de outro país também não parece ser a melhor solução. O estudo do alemão no Brasil, por exemplo, seria visto, em princípio, como o estudo de uma língua estrangeira, por ser a língua oficial da Alemanha, mas há comunidades no Brasil, que, além do português, falam também o alemão, e o aluno que nesse caso estudasse alemão na escola, não teria o alemão como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua. Outras classificações como a divisão entre língua internacional e língua do vizinho, com base na geografia, também podem ser inadequadas. Para o aluno brasileiro, a definição do espanhol como língua do vizinho e do inglês como língua internacional poderia ser pertinente, mas seria inadequada e até desnecessária para o aluno mexicano, para quem o estudo da língua inglesa, do outro lado da fronteira, seria ao mesmo tempo língua internacional e do vizinho. A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos.

Cabe destacar ainda que, com o advento e a expansão de inúmeros meios de comunicação (internet, cinema, música, games, redes sociais etc.), um sujeito pode se



sentir mais próximo de um país geograficamente distante do que de um país vizinho, o que talvez seja o caso do Brasil na sua relação com os países da América do Sul. Portanto, a distância geográfica não é um bom critério para conceituar a aprendizagem de uma língua. Por consequência, muitos pesquisadores e docentes ficam em dúvida sobre quais critérios adotar para nomear uma “nova língua”.

Tendo em vista os problemas apresentados, após estudos e debates realizados no âmbito científico, chegou-se à conclusão de que, independentemente da acepção utilizada, há algo em comum: a ideia de que a nova língua é um acréscimo a outra(s) língua(s) que o sujeito já domina. Partindo do pressuposto de que todos os falantes dominam, pelo menos, uma língua após os primeiros anos de vida, sua LM, qualquer outra língua que o sujeito aprenda virá para se somar a essa. Por essa razão, nos últimos anos, tem-se optado pelo uso do termo “língua adicional”, porque daria conta de todas as situações de ensino e aprendizagem de línguas, sendo considerada como uma definição muito mais abrangente do que aquelas que haviam sido propostas até então. A utilização do termo “língua adicional” no lugar de “língua estrangeira” e “segunda língua”, conforme Leffa e Irala (2014, p. 33), apresenta vantagens em razão de que não haverá a “necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância”, o que justifica uma maior utilização desse termo em estudos brasileiros realizados nos últimos anos.

Levando em consideração as questões pontuadas, optou-se por empregar, nesta pesquisa, o termo “língua adicional” como forma de se referir às línguas utilizadas no contexto de aplicação deste estudo, uma vez que nem sempre os sujeitos fronteiriços são capazes de identificar a sua língua materna em razão de muitos deles estarem imersos em comunidades em que as duas línguas são comumente faladas, o que ocorre, muitas vezes, dentro de seus próprios lares. Por outro lado, assumir uma condição bilíngue de forma irrestrita a toda a comunidade regional também parece precipitado. Portanto, parte-se do pressuposto de que “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33), à qual se incorporam aspectos linguísticos, em especial os lexicais e sintáticos da “língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol”. Por fim, pode-se dizer que, de acordo com Spinassé (2006, p. 6, grifo da autora), como “não existe [...] uma ‘receita’ para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira [...] o status de uma língua também pode variar com o tempo”.

#### 2.1.4 Entre o português e o espanhol: algumas considerações sobre bilinguismo, portunhol e DPU's

A necessidade de se comunicar e de se socializar com moradores de países vizinhos faz com que, de forma direta ou indireta, os sujeitos que vivem em regiões de fronteira se adaptem ao sistema linguístico da língua do outro país. Por outro lado, esses indivíduos tendem a utilizar a primeira língua na maioria das situações, especialmente, quando estão em contato com familiares e amigos. Por conseguinte, passam a fazer uso de dois sistemas linguísticos simultaneamente, o que configura uma situação de bilinguismo (GROSJEAN, 2010; ROMAINE, 1995).

No que tange ao termo “bilíngue”, inicialmente, pesquisadores como Bloomfield (1961), sustentavam que o bilinguismo estaria relacionado ao domínio equivalente de duas línguas. O referido autor considerava como bilíngue somente o indivíduo que possuía nível de fluência proporcional ao de um falante nativo nas diferentes habilidades linguísticas, tais como a fala, a escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita. Essa concepção reporta, entretanto, a uma realidade distante, talvez ficcional, visto que nem todos os falantes bilíngues adquirem e utilizam as duas línguas (materna e adicional) nas mesmas condições, como se pôde perceber à medida que as pesquisas sobre o bilinguismo foram avançando. Nesse sentido, foram surgindo definições mais abrangentes, como a proposta por Machry da Silva (2014, p. 50), por exemplo, para quem o termo bilíngue “remete-se normalmente a um indivíduo que possui domínio de mais de uma língua”.

A aprendizagem de línguas, de modo geral, costuma envolver um processo diferente em comparação à aquisição de língua materna. Tendo em vista que a fronteira Santana do Livramento/Rivera é um local de encontro de línguas, em que as línguas portuguesa e espanhola se relacionam e se misturam, fica ainda mais difícil delimitá-las. Diante disso, muitas das pesquisas desenvolvidas nesse ambiente fronteiro têm como foco o contato linguístico entre as línguas, cuja atenção recai sobre essa mescla conhecida popularmente como *portunhol*. Inicialmente, esse modo de falar era considerado como um dialeto, já que a base advinha da língua portuguesa e resultava da mistura do português com o espanhol. Foi então que os pesquisadores Elizaincín, Behares e Barrios (1987) criaram a designação *DPU* (Dialectos Portugueses do Uruguai) para se referir a esse modo particular de uso das línguas na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, observados, naquela época, sobretudo no norte uruguaio. Essa designação tem sido abandonada e vem sendo considerada apenas como uma variedade do português, com forte influência do espanhol. No entanto, essa língua de fronteira segue sendo

intitulada como *portunhol/portuñol* pela maior parte das pessoas e, em alguns casos, é também denominada pelos seus falantes *entreverado* (leia-se como misturado).

É importante sublinhar que, em muitas pesquisas científicas, o termo *portunhol* é utilizado como um sinônimo de interlíngua, isto é, como uma parte do processo pelo qual os aprendizes passam até chegar à fluência almejada, caracterizando-se como uma etapa de transição (PAIVA, 2014). Nesse estágio, os aprendizes testam hipóteses com base em sua língua materna e nos conhecimentos que já têm da língua-alvo, o que resulta na criação de palavras e frases, muitas vezes, inexistentes nessa língua, pela menos na variante padrão. De qualquer modo, as pesquisas realizadas nesse contexto fronteiriço costumam limitar-se à materialidade linguística (empréstimos linguísticos e interferências).

Enquanto língua de fronteira, pode-se dizer que o *portunhol* é, antes de tudo, uma língua que tem sentido para os sujeitos inscritos nessa comunidade, na qual o estar entre uma língua e outra é constitutivo de sua identidade. Nesse sentido, “falar em Portunhol tem sentidos muito específicos para a cultura da fronteira. Ele funciona para marcar politicamente como estes sujeitos querem se significar no mundo” (STURZA; TATSCH, 2017, p. 85). Ainda de acordo com as pesquisadoras, deve-se ressaltar que não existe apenas um portunhol, até porque “o Brasil demarca o espaço de até 150 quilômetros de largura ao longo da linha de fronteira terrestre como faixa de fronteira” (LIMA; DA SILVA, 2015, p. 12).

Reconhece-se a importância dessa língua de fronteira, desse modo de falar típico dessa região. Contudo, muitos residentes se sentem inferiorizados por não se sentirem capazes de separar as duas línguas em razão de terem sido expostos somente à interlíngua e não às duas línguas separadamente. Muitos costumam dizer que o que falam não existe, que é algo inventado e, portanto, não deve ser levado a sério. Quando questionados sobre as línguas que sabem, muitos dizem que não sabem nem português nem espanhol, o que também impacta na identidade desses sujeitos. Alunos do IFSUL, por exemplo, costumam fazer esse tipo de discurso, ao afirmar que gostariam de se afastar da fronteira para aprender, pelo menos, uma língua de forma “correta”.

Quando se trata de contextos bilíngues onde há contato entre línguas semelhantes como o espanhol e o português, que se aproximam em diversos aspectos linguísticos e culturais, a similaridade entre os idiomas costuma facilitar a comunicação entre os falantes. No entanto, essa semelhança também pode dificultar o processo de aquisição plena dessas línguas, especialmente em se tratando de padrões sintáticos, semânticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos. No caso dos sistemas fonético-fonológico, por exemplo, a língua espanhola e a língua portuguesa diferenciam-se em termos de complexidade. Enquanto o inventário fonológico do português é composto por 19 fonemas

consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984), o sistema fonológico do espanhol possui 17 consoantes e apenas 5 vogais. Ao entrar em contato com o português, o falante nativo de espanhol “parte de um sistema vocálico menor e mais estável em direção à aquisição de um sistema vocálico maior e mais complexo em relação ao sistema vocálico de sua língua nativa” (MACHRY DA SILVA, 2014, p. 18). Desse modo, um aprendiz hispano-falante terá de realizar contrastes fonéticos-fonológicos que não existem em sua língua materna (SILVA, 2014, p. 36), como, por exemplo, diante de pares de palavras como “caça” *versus* “caça”<sup>4</sup> e “sede” (vontade de beber) *versus* “sede”<sup>5</sup> (ponto central, mais importante - ex. sede do Governo, cidade-sede etc.), já que os fonemas /z/ e /ε/ não existem na língua espanhola. O mesmo ocorre com os demais aspectos linguísticos e, por isso, esse tipo de peculiaridade precisa ser trabalhado de forma explícita durante o ensino dessas línguas, para que, assim, os sujeitos possam utilizá-las de maneira mais segura, eficiente e consciente.

### 2.1.5 Ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) em um contexto fronteiriço

Nas últimas décadas, estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais têm aumentado de forma significativa. Tal crescimento pode ser justificado, primeiramente, pela globalização, isto é, pela aproximação entre os mais diversos países, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político, uma vez que qualquer pessoa pode ter acesso a informações sobre qualquer lugar do mundo, a qualquer hora e sem precisar sair de casa, o que ficou ainda mais evidente em tempos de pandemia. Outro fator que tem motivado a aprendizagem de novos idiomas diz respeito à facilidade para se deslocar via espaço aéreo, podendo ir de um extremo a outro do planeta em questão de horas.

De acordo com Leffa (1999), saber uma língua é sinônimo de acesso à informação e, por consequência, a língua passa a ter particular relevância no que se refere às mudanças que estão ocorrendo no mundo da comunicação. Empresas têm exigido que seus funcionários saibam pelo menos uma língua adicional. Diante disso, Day e Savedra (2015, p. 561) sustentam que “conhecer línguas, portanto, é condição [...] não apenas para uma ampla acessibilidade ao conhecimento instituído, formalizado ou não, mas também às possibilidades de construir novos conhecimentos através do contato, da interação, das ciências”, os quais, inevitavelmente, acabam perpassando pelo domínio linguístico.

<sup>4</sup> Representação fonológica: /'kasa/ e /'kaza/

<sup>5</sup> Representação fonológica: sede ['sede] e sede [sede]

Nesse sentido, enquanto língua adicional, a língua portuguesa foi incorporada à área de ensino e pesquisa a partir dos anos 60. Entretanto, de acordo com Scaramucci (2013), somente três décadas após foi criada a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), a qual era composta por educadores associados, com o intuito de promover eventos na área de português para estrangeiros. Hoje em dia, nota-se um grande aumento no interesse por temas relacionados aos processos de aquisição e de aprendizagem dessa língua, como pode ser atestado por meio do grande número de produções escritas nas últimas décadas (livros, artigos, dissertações, teses...) e de eventos dedicados especificamente a essa temática, tais como o *Congresso On-line de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira*, realizado pelo Grupo Sou Brasil e a *Jornada da Língua Portuguesa pelo Mundo*, organizado pelo Instituto Hispano Brasileiro (IHB).

Quanto ao ensino de língua portuguesa a hispano-falantes, esse tem sido o foco de estudo de muitos pesquisadores (FÉRNANDEZ, 1997; CUNHA; SANTOS, 1999; CRUZ, 2001; FERREIRA, 2001; ALMEIDA FILHO, 2004; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004; SOUSA, 2011; MELO, 2013), dentre os quais, grande parte se dedica a investigar as interferências linguísticas decorrentes das semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola. De modo geral, pode-se dizer que a proximidade entre as referidas línguas, ao mesmo tempo em que pode auxiliar no início, também pode dificultar a evolução da aprendizagem. Conforme exposto por Maia (2014, p. 28):

as semelhanças aparentes entre a Língua Portuguesa e a Espanhola as distinguem do ensino das demais línguas. Entre semelhanças e diferenças, podemos destacar como fator positivo a facilidade de entendimento da mensagem logo nos primeiros contatos com a língua de aprendizado. Em contrapartida, como fator negativo, a semelhança pode implicar para o aprendiz hispanofalante grandes interferências de línguas.

Por consequência, essa aproximação entre as línguas pode resultar em produções linguísticas que não pertencem nem à língua materna, nem à língua alvo. Essas produções, por sua vez, podem ser classificadas como *interlíngua*. Conforme Selinker (1972 *apud* MAIA, 2014, p. 29), a interlíngua é “uma estrutura psicológica, latente, que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, é ativada pelo aprendiz. Isso acontece quando o aprendiz busca produzir comunicação quer seja oral, quer seja escrita, na língua-alvo”. Sendo assim, a interlíngua pode ser compreendida como uma etapa necessária e transitória, em que o aprendiz formula e testa suas hipóteses sobre a língua-alvo (FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; ORTIZ ALVAREZ, 2002).

Pode-se dizer que essa aparente facilidade se deve ao fato de as línguas serem tipologicamente próximas (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), o que não passa de uma mera ilusão. Por essa razão, acredita-se que o desenvolvimento da

consciência linguística, mais especificamente da consciência morfológica, pode auxiliar na aprendizagem da língua-lavo, uma vez que possibilitará ao aprendiz compreender de modo consciente as regras e o funcionamento da língua-alvo. Diferentemente da língua materna, na língua adicional, aprendizes de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, podem encontrar dificuldades para ler e compreender palavras morfológicamente complexas.

Em se tratando da aprendizagem de uma língua adicional, para atingir um nível ideal de proficiência, o aprendiz precisa ultrapassar o período de fossilização (FERREIRA, 1995; FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004; SOUSA, 2011; MAIA, 2014), cujo termo é conceituado por Paiva (2014, p. 180), como a etapa em que ocorre “o estacionamento da aprendizagem de alguns itens linguísticos que se tornam permanentes, apesar de incorretos”. Isso significa dizer que a fossilização é a etapa em que os erros e os desvios no uso da LA são consolidados, tornando-se, por consequência, mais difíceis de serem superados. Sendo assim, conforme mencionado, acredita-se que um trabalho mais explícito e reflexivo sobre tais categorias gramaticais possa facilitar a aprendizagem da língua-alvo.

Os estudos realizados no Brasil ainda são incipientes no que tange ao desenvolvimento da consciência morfológica vinculada ao ensino e aprendizagem de PLA, como é possível observar quando se realiza uma revisão da literatura sobre essa temática (MALUF; ZANELLA, 2011; SILVA; MARTINS-REIS, 2017). Logo, torna-se necessária a ampliação de pesquisas delineadas para conhecermos melhor “a natureza do processamento morfológico do português” (MOTA, 2009, p. 164).

## **2.2 Morfologia e seus desdobramentos**

Etimologicamente, o termo Morfologia provém das formas gregas *morphê*, ‘forma’, e *logos*, ‘estudo’, o que denota “estudo da forma” e, no caso da linguística em particular, “a forma das palavras”, visto que esse termo é também utilizado em outras áreas como a biologia, geologia, geografia, medicina, sociologia etc. Ao longo do tempo, foram diversas as acepções atribuídas à Morfologia. À guisa de ilustração, Rosa (2013) retoma algumas das definições propostas por diversos linguistas nas últimas décadas, conforme reproduzido abaixo:

### Quadro 1 - Algumas definições de Morfologia

Na literatura recente, morfologia é:

- “a parte da gramática que estuda a **estrutura** das palavras” (CRYSTAL, 1994, p. 258);
- “o estudo da **estrutura gramatical** das palavras e das categorias realizadas por elas” (MATTHEWS, 1997, p. 233);
- “lida com a **estrutura** das palavras” (BAUER, 2004, p.1);
- “a **estrutura** da palavra, ou o ramo da linguística que estuda esse assunto” (TRASK, 2004, p. 199);
- “o sistema mental envolvido na **formação** de palavras ou o ramo da linguística que lida com as palavras, sua **estrutura** interna e como são formadas” (ARONOFF; FUDEMAN, 2005, p.1-2);
- “a morfologia dedica-se a um tipo específico de **formas**, que são as palavras” (VILLALVA, 2008, p. 17);
- “o estudo da **formação** de palavras” (LIEBER, 2010, p. 2).

Fonte: Rosa (2013, p. 26, grifo nosso)

Como é possível perceber, os pesquisadores tendem a utilizar vocábulos como *estrutura* e *formação/forma* de palavras para conceituar o que é *morfologia*. De modo geral, pode-se então dizer que, “no entendimento mais tradicional, a Morfologia é a investigação da formação de palavras (derivação e composição) e suas variações de forma (flexão)” (BASÍLIO, 2018, p. 11, parênteses inseridos pela autora), ou ainda, que “a morfologia refere-se aos padrões de formação de palavras com base em morfemas” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 201).

Para Basílio (2018, p. 11), “hoje em dia, parece haver consenso num conjunto significativo de autores no sentido de que o objeto de estudo da Morfologia é a constituição mórfica da palavra”. Os *morfemas*, por sua vez, podem ser definidos como “as menores unidades formadoras das palavras que possuem significado próprio” (HAGEN; MIRANDA; MOTA, 2010, p. 137). Essa definição de morfema como “forma mínima com significado levou a dificuldades que não deixaram de ser detectadas pelos estudiosos [...] a começar pela questão do significado a atribuir a um morfema” (ROSA, 2015, p. 67), sendo que até hoje não há um consenso sobre as definições de morfema e de palavra dentro das diferentes perspectivas teóricas que se dedicam aos estudos morfológicos.

No campo da Linguística Cognitiva, por exemplo, quando se diz que a morfologia aborda estruturas morfológicas, considera-se que se “está falando sobre estrutura cognitiva – aquilo que as pessoas têm em suas mentes” e, tendo em vista que “diferentes falantes de uma mesma língua podem ter diferentes estruturas mentais” (HUDSON, 2018, p. 87), não há como supor que haja uma única análise e que essa seja a “correta”. Nesse caso, pode-se dizer que, para os pesquisadores cognitivistas, o que importa de fato é o que está na mente de um falante, até porque, segundo o referido autor “nossas estruturas mentais tornam-se mais sofisticadas ao longo da vida” (ibid) e é exatamente sob essa

perspectiva que esta pesquisa se debruça, principalmente quando são abordadas questões relacionadas à consciência morfológica e ao Modelo de Redescrição Representacional, como será apresentado nas próximas seções.

Retomando o conceito etimológico atribuído à morfologia, o termo *forma*, conforme Rosa (2015, p. 15), em um sentido mais amplo, pode compreender dois níveis de realização, a saber: “os sons, destituídos de significado, mas que se combinam e formam unidades com significado; e as palavras, as quais, por sua vez, têm regras próprias de combinação para a composição de unidades maiores”. Logo, os estudos morfológicos podem ter focos de interesse diferentes, centrando-se tanto no *morfema* quanto na *palavra*. Se, por um lado, os pesquisadores que privilegiam o *morfema* se ocupam de técnicas de segmentação de palavras em suas unidades mínimas, por outro, os estudiosos que têm como foco de pesquisa a *palavra*, preocupam-se mais com o “modo pelo qual a estrutura das palavras reflete suas relações com outras palavras em construções maiores, como a sentença, e com o vocabulário total da língua” (ANDERSON, 1992, p. 7). Assim sendo, quem opta por estudar o *morfema*, focará nos elementos que compõem uma determinada palavra (raiz, radical, afixos etc.), ou seja, no modo como essa pode ser desmembrada (foco na estrutura interna). Já quem opta por estudar gramaticalmente a *palavra*, terá de levar em conta o modo como os elementos que a constituem se relacionam com as outras palavras, seja em uma frase ou em cadeias maiores. Essa última perspectiva também é denominada *morfossintaxe*.

Os estudiosos que se dedicam a analisar como as palavras são organizadas internamente ocupam-se de técnicas de segmentação de palavras em suas unidades mínimas (*morfemas*). Pesquisadores como Hagen; Miranda e Mota (2010), por exemplo, separam os morfemas de acordo com a sua posição e função na palavra, o que resulta em duas grandes classes de morfemas: as *raízes* e os *afixos*. Segundo Mota (2014, p. 201-202), “as raízes (morfemas lexicais ou lexemas) são portadoras da significação básica das palavras de um grupo lexical e constituem o núcleo comum das palavras do grupo”, enquanto “os afixos, morfemas sem autonomia morfossintática, podem ser de dois tipos: prefixos, quando adicionados antes da raiz, ou sufixos, quando adicionados depois da raiz”. Quanto ao processo de formação, tem-se a morfologia flexional, por meio da qual “criam-se novas palavras a partir de uma raiz” (SCHWINDT, 2014, p. 117). Diante disso, antes de delimitar o que é consciência morfológica, na próxima subseção, serão apresentadas algumas considerações a respeito das classes derivacionais e flexionais, cujos elementos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.



### 2.2.1 Morfologia flexional

Conforme mencionado, a morfologia estuda a estrutura das palavras e suas variações de forma (ROSA, 2013; BASÍLIO, 2018), o que envolve “padrões de formação de palavras com base em morfemas” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 201). Os morfemas podem ser classificados em diferentes grupos, tais como *morfema lexical*; *morfema derivacional*; *morfema categórico/flexional*; *morfema relacional* e *morfema classificatório* (MONTEIRO, 2002, p. 16), dependendo de sua função. Neste estudo, são abordadas especificamente a *morfologia flexional* e a *morfologia derivacional*.

De modo geral, pode-se dizer que “a flexão tem sido definida como processo morfológico regular, aplicável em larga escala e sem qualquer possibilidade de mudança na categorização lexical das bases” (GONÇALVES, 2011, p. 6). Isso significa dizer que os morfemas flexionais “constituem uma classe fechada, obrigatória, e se prestam para representar noções gramaticais de gênero, número, modo, tempo e pessoa” (MARGOTTI; MARGOTTI, 2011, p. 65). Quanto à sua disposição, os morfemas flexionais “só podem aparecer no final da palavra. Eles alteram o morfema lexical (ou raiz) para que este se adapte ao contexto sintático da palavra” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 202). Por essa razão, para a perspectiva estruturalista, os morfemas flexionais são sempre “relevantes para a sintaxe, pois estão envolvidos no mecanismo de concordância” (SCHWINDT, 2014, p. 117), uma vez que “têm um caráter morfossintático e possuem uma estabilidade semântica” (MOTA; LIMA, 2008, p. 312). No que tange às classes de vocábulos que podem ser submetidos aos processos de flexão, destacam-se, de um lado, os *nomes* e, de outro, os *verbos*.

Sendo assim, a *flexão nominal* em português pode indicar *gênero* e *número* dos substantivos, adjetivos, numerais e pronomes. Quanto ao *gênero*, é importante destacar que, nessa perspectiva, não está diretamente relacionado com o sexo feminino/masculino, ou seja, nem toda palavra terminada em *-a* se refere a substantivos femininos, assim como nem todas as palavras com terminações *-o* são masculinas. De acordo com Margotti e Margotti (2011, p. 69), “trata-se de uma noção gramatical que se atribui a todos os substantivos, que são ou masculinos ou femininos, independentemente de se referirem a seres sexuados ou não.” Além disso, o fato de uma palavra ser terminada com *-a* ou *-o* não significa necessariamente que pertença ao gênero feminino ou masculino. Palavras como *poema*, *sofá* e *sistema*, assim como *tribo*, *libido* e *rádio*, por exemplo, fogem a essa regra, uma vez que as três primeiras, apesar de possuírem a terminação *-a*, pertencem ao gênero masculino, enquanto o segundo grupo de palavras, ainda que possuam terminação *-o*, são palavras femininas. Por consequência, definições como “o feminino se enquadra numa regra única: adjunção da desinência [a], com a

supressão da vogal temática, se esta estiver presente no masculino” (MONTEIRO, 2002, p. 82), apesar de explicar grande parte das palavras da LP, mostram-se inconsistentes diante de tantas variações observadas. Para um aprendiz de língua portuguesa como língua adicional, esse tipo de conceituação pode confundi-lo perante algumas palavras, como essas que foram aqui citadas.

No tocante à flexão de *número*, essa costuma ser resumida “numa única regra: o acréscimo do [s] ao singular” (MONTEIRO, 2002, p. 88). Assim, tem-se, por exemplo, a palavra *caneta* no singular e *canetas* no plural. Segundo Margotti e Margotti (2011, p. 77), apesar de o número ser uma noção gramatical que distingue o singular do plural, “há, no entanto, certas situações na língua nas quais a realidade não é tão cristalina quanto parece à primeira vista”. Em se tratando de palavras terminadas por uma das consoantes *l*, *s*, *z* ou *r*, deve-se acrescentar a vogal temática *-e*, mais a desinência de plural *-s*. Já no caso de substantivos terminados em *s*, somente o artigo definido indicará o singular ou o plural, o que se aplica a vocábulos como *óculos*, *ônibus*, *lápiz*, *anais* e assim por diante. Outro caso especial, embora pouco recorrente, diz respeito a palavras que mudam de significado quando no plural. Isso acontece porque “o morfema de plural [s] acumula a função de morfema derivativo” (MARGOTTI; MARGOTTI, 2011, p. 77), o que pode ser observado com a palavra *bem* → *bens*. Em síntese, ao analisar as produções regulares da língua portuguesa (o que é esperado e de uso recorrente), pode-se dizer que, “estruturalmente, uma subcategoria sempre se opõe a outra. Ou seja, uma palavra só apresenta a marca do masculino se tiver um feminino correspondente. Não há plural sem singular e vice-versa” (MONTEIRO, 2002, p. 79).

E a flexão em grau? Durante muitos anos, aprendemos na escola que os nomes podem ser flexionados em gênero, número e grau (não é à toa que o reproduzimos como ditado popular quando queremos dizer que concordamos plenamente com algo ou alguém). No entanto, diversos pesquisadores têm questionado essa classificação. Dentre esses, destaca-se Mattoso Câmara Jr (1979, p. 83), ao afirmar que “a expressão do grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si”. Conforme Monteiro (2002, p. 82, grifo do autor),

os gramáticos que falam em *flexão de grau* encontram problemas em classificar o advérbio como palavra variável ou invariável, já que, tal como o adjetivo, ele possui os graus comparativo e aumentativo. Ora, esse problema não existe, simplesmente porque o grau não é flexão e com isso o advérbio, em qualquer caso, continua sendo uma palavra invariável.

Portanto, “trata-se, a rigor, de um equívoco, pois os graus aumentativos e diminutivos dos substantivos, quando realizados através de sufixos, caracterizam-se como processos morfológicos derivacionais” (MARGOTTI; MARGOTTI, 2011, p. 67).

Levando em consideração tais questões, pode-se dizer que, classificações propondo que os morfemas flexionais podem “ser acrescentados a substantivos e adjetivos para flexionar o gênero (masculino e feminino, como em *menin-o* e *menin-a*), o grau (diminutivo e aumentativo, como em *menin-inh-o/menin-ão*) e número (singular e plural, como em *menino* e *menino-s*) (GUIMARÃES et al., 2014, p. 202, grifo das autoras), têm recebido muitas críticas, uma vez que “trata-se, na realidade, de um processo derivacional” (SOUZA-E-SILVA; KOCH 2012, p. 43, grifo das autoras). Sendo assim, nesta pesquisa, os morfemas *-inho* e *-ão* serão tratados como sufixos e não como desinências, o que explica o fato de esses serem abordados, de modo mais detalhado, no espaço dedicado à morfologia derivacional.

No que tange à *flexão verbal*, os verbos em português podem ser flexionados em *modo* e *tempo*, bem como em *número* e *persona* (MONTEIRO, 2002, p. 79). Diferentemente dos nomes, os verbos conjugados possuem *desinências modo-temporais* e *desinências número-pessoais*. Desse modo, as únicas formas verbais às quais não se aplica essa regra são: *infinitivo impessoal*, *particípio* e *gerúndio*. Nesse caso, como são desprovidos de desinências, essas são representadas pelo morfema zero Ø.

Margotti e Margotti (2011, p. 87) consideram os verbos como uma classe bastante rica em termos de possibilidades flexionais, haja vista que “as oposições entre tempos e modos referem-se a, pelo menos, treze tempos verbais, distribuídos nos modos indicativo e subjuntivo e formas nominais, e, entre categorias de número e pessoa, referem-se a três pessoas no singular e três pessoas no plural”. Embora pareça muito completa, segundo as autoras, a estrutura básica dos verbos é relativamente simples e se mantém sempre na seguinte ordem: Radical + Vogal Temática + Desinência modo-temporal + Desinência número-pessoal (R + VT + DMT + DNP). Com finalidade de ilustração serão apresentados alguns exemplos a seguir:

**Quadro 2 - Exemplos de verbos e suas estruturas**

Tempo verbal	Verbo	Raiz	Vogal temática	Desinências modo-temporal	Desinências número-pessoal
Pretérito perfeito do indicativo	<u>Estudaram</u>	<i>Estud-</i>	-a	-r	-am
Futuro do presente do indicativo	<u>Partirão</u>	<i>Part-</i>	-i	-r	-ão

Fonte: A autora

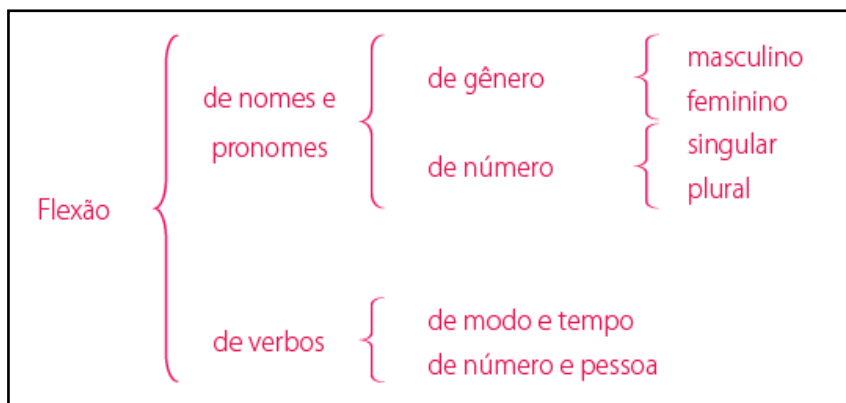
Apesar de haver vários tempos, modos, números e pessoas, optou-se por apresentar esses dois exemplos porque correspondem aos tempos verbais analisados nas tarefas de mobilização de consciência morfológica, como será retomado mais adiante. Pode-se dizer que as desinências modo-temporais delimitam o tempo e o modo em que verbo está, ao passo que a desinência número-pessoal se refere à pessoa (primeira [eu/nós], segunda [tu/vós] ou terceira [ele/ela e eles/elas]) e ao número (singular e plural) da pessoa desse verbo. Os verbos podem ser flexionados nos seguintes modos e tempos: modo indicativo: presente, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente e futuro do pretérito; modo subjuntivo: presente, pretérito imperfeito e futuro; e formas nominais: infinitivo, particípio e gerúndio.

Vale ressaltar que, além da ideia de tempo, também existe uma categoria denominada *aspecto*, a qual é compreendida “como a propriedade que tem uma forma verbal de indicar a duração do processo” (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012, p. 79). Essa categoria, por sua vez, permite diferenciar, por exemplo, o pretérito imperfeito do pretérito perfeito, uma vez que ao primeiro é atribuído o aspecto inconcluso, ao passo que o segundo é considerado a partir do aspecto conclusivo, visto que se refere a algo que começou e encerrou em um certo momento do passado. Para Bureau (*apud* CUNHA; CINTRA, 1985, p. 370), o aspecto é “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo”.

De modo geral, o tempo presente pode tanto ser utilizado durante um processo simultâneo ao ato de fala (ex.: *Estou* muito feliz porque...), como também expressar ações ou fatos habituais (ex.: Todos os dias eu *me levanto* às... *escovo* os dentes...), ou ainda, com valor de passado (ex.: Em 4 de janeiro de 1643 *nasce* Isaac Newton...), considerado como presente histórico. Os pretéritos (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito), por sua vez, são utilizados para expressar processos que antecedem os atos de fala. Como os primeiros tempos verbais exprimem processos passados, pode-se dizer que, o que de fato os difere, é o aspecto, o qual indica o tempo de duração desses processos. No caso do pretérito perfeito, há uma ação totalmente concluída e sem duração de tempo, enquanto o pretérito imperfeito caracteriza-se por descrever ações com certa duração de tempo. Já o futuro do pretérito abrange situações que poderiam ter ocorrido, após uma situação passada, mas que, por algum motivo, não ocorreram. Para finalizar, o futuro do presente permite expressar processos posteriores ao momento da fala, podendo exprimir dúvida ou probabilidade sobre o que poderá acontecer. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, não serão descritos os modos subjuntivo e imperativo, visto que, para efeitos de análise, serão utilizados apenas os tempos verbais pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo.

Em resumo, os morfemas nominais podem ser classificados em desinências de gênero (masculino e feminino) e desinências de número (singular e plural), enquanto os morfemas verbais abrangem as desinências modo-temporais (tempo e modo) e desinências número-pessoais (número e pessoa). Essas categorias são retomadas na Figura abaixo:

**Figura 1 - Síntese dos morfemas flexionais**



Fonte: Margotti e Margotti (2011, p. 65)

Na sequência, são apresentadas algumas informações a respeito dos morfemas derivacionais.

### 2.2.2 Morfologia derivacional

Se, por um lado, na morfologia flexional, apenas geram-se formas tendo como base uma mesma palavra, “na derivação criam-se novas palavras a partir de uma raiz” (SCHWINDT, 2014, p. 117). De acordo com Gonçalves (2011, p. 6), “radicalmente diferentes, a derivação tem sido descrita como processo idiossincrático, caracterizado pelo potencial de mudar classes por grandes restrições de aplicabilidade”. Além de possibilitar a criação de novas palavras dentro das línguas, os morfemas derivacionais também se diferenciam dos flexionais por não obedecerem a uma sistematização obrigatória (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012, p. 41). Entretanto, apesar de a morfologia derivacional não ter regras claras sobre como formar novas palavras, “conhecer a relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o significado da palavra” (MOTA; LIMA, 2008, p. 312), podendo inferir significados de palavras desconhecidas.

Os morfemas derivacionais são *afixos* “através dos quais é possível criar (derivar) vocábulos novos. Os prefixos são morfemas aditivos que precedem a raiz e, ao contrário, os sufixos são morfemas aditivos que sucedem a raiz” (MARGOTTI; MARGOTTI, 2011, p. 41).

Monteiro (2002, p. 53) considera o afixo como uma “parte da palavra que se combina com o semantema, sempre na qualidade de forma presa. Dito de outra maneira, é uma forma agregada obrigatoriamente a uma base que constitui a unidade léxica”. Cabe esclarecer que o termo *semantema*, empregado pelo autor diversas vezes ao longo de sua obra, refere-se à raiz das palavras, assim como os demais pesquisadores mencionam.

Diante disso, na língua portuguesa, os morfemas derivacionais (afixos) podem ser divididos em *prefixos* e *sufixos*. Os primeiros são acrescentados ao início de uma dada palavra (ex.: *infeliz*), enquanto os sufixos são encontrados no final das palavras (ex.: *felizmente*), o que, além de alterar o sentido do morfema lexical *feliz*, também modifica sua classe gramatical (SOARES, 2016). Portanto, “o morfema derivacional pode modificar, além do sentido, a classe gramatical da palavra” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 202), transformando, por exemplo, o adjetivo *feliz* em advérbio de modo, ou ainda, em substantivo, no caso de sua palavra derivada *felicidade*.

Vale destacar que existem mais dois tipos de derivação, uma vez que é possível formar palavras com o acréscimo de prefixos e sufixos (ex., *infelizmente*), o que não impossibilita a retirada de algum desses elementos (são independentes). Em contrapartida, na derivação parassintética, necessita-se de um “acréscimo *simultâneo* ao morfema lexical (ex. *entardecer*, *esfarelar*, etc.)” (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012, p. 52-53, grifo das autoras). Nesse caso, se algum desses elementos for retirado, a palavra deixa de existir, o que resultaria em termos agramaticais, tais como “\*tardecer” ou “\*entarde”.

Os *prefixos*, por sua vez, “são elementos que aparecem antes da raiz, modificando o significado do vocábulo primitivo” (MONTEIRO, 2002, p. 54) e, em geral, são facilmente identificados em uma palavra e acrescentados a vocábulos já existentes. Os prefixos não possibilitam a criação de novas palavras como os sufixos, mas podem modificar os sentidos das palavras existentes, como no caso de *feliz* e *infeliz*, por exemplo. É possível dizer que os prefixos são acrescentados somente a verbos e a adjetivos e, portanto, não têm como função indicar gênero, número, tempo, modo ou pessoa, como tinham os morfemas flexionais, por exemplo. Ademais, esses morfemas derivacionais não têm a capacidade de modificar a classe gramatical das palavras.

É importante destacar que, apesar de o prefixo ser considerado como um processo mais simples em comparação ao sufixo, a prefixação também pode ser entendida como “um processo de construção de palavras cuja delimitação de fronteiras se revela espinhosa” (RIO-TORTO, 2019, p. 21). Isso decorre do fato de que a prefixação possui características semelhantes à composição e, por consequência, “as gramáticas, quando distinguem as diversas modalidades de derivação, enfrentam um sério problema:

saber se as palavras formadas por prefixação são derivadas ou compostas” (MONTEIRO, 2002, p. 139).

Em contrapartida, de acordo com Soares (2016), os *sufixos* são sempre encontrados no final das palavras e, além de alterar o sentido de um morfema lexical, também são capazes de modificar sua classe gramatical. Para Monteiro (2002, p. 55), os sufixos são “elementos significativos que aparecem após a raiz de uma palavra”, vindo sempre após um radical ou tema. Consequentemente, nem sempre podem ser identificados com facilidade como costuma ocorrer com os prefixos, o que pode ser justificado em razão de não serem formas livres ou dependentes, já que precisam estar ligados a raízes ou a radicais. Nesse caso, os morfemas derivacionais não alteram os significados das raízes das palavras, muito pelo contrário, todas as novas palavras formadas a partir de uma mesma base manterão o seu significado primitivo, como, por exemplo, em *port-a*, *port-eira*, *port-eiro*, *port-ão*, *port-inha* e assim por diante. Conforme mencionado, os sufixos são capazes de mudar a classe e a função das palavras, podendo transformar, à guisa de exemplificação, adjetivos (*feliz*) em advérbios (*felizmente*), ou ainda, em substantivos (*felicidade*) (SOARES, 2006; GUIMARÃES et al., 2014). Desse modo, com base nos sufixos, é possível identificar as categorias gramaticais às quais pertencem todos os vocábulos.

É interessante destacar que, devido às características delineadas, os sufixos acabam formando “uma classe aberta que se presta à criação diária de neologismos, como é o caso dos verbos em [iz(ar)]: **otimizar**, **ambientalizar**, **descapitalizar**, **horizontalizar**, **criminalizar** etc” (MARGOTTI; MARGOTTI, 2011, p. 44, grifo dos autores), como observado durante a aplicação das tarefas de consciência morfológica (cf. capítulo 3).

### 2.2.3 O caso dos sufixos diminutivos e aumentativos

Como mencionado, grande parte das palavras da língua portuguesa advém de processos gramaticais como a derivação. No que tange aos prefixos e sufixos, pode-se dizer que ambos existem em um número abundante no referido idioma, o que contribui para a formação de novas palavras e, por consequência, para o enriquecimento vocabular dos usuários. No entanto, “nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, muitos professores apenas apresentam o grau dos substantivos aos alunos a partir da gramática normativa, dizendo que, nos substantivos concretos, o grau determina a intensidade de atributos de dimensão física” (CUNHA, 2014, p. 992). Pesquisadores como Ilari (2002, p. 12) consideram que “uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação [...] e isso leva o

professor da escola média a acreditar que, nessa área, não há nada de interessante a fazer”. Nesse sentido, Cunha (2014) sustenta que essas questões vão diretamente na contramão das necessidades atuais, uma vez que, para interpretar textos, é fundamental compreender os significados desses e das palavras que os compõem, habilidades essas que estão sendo cada vez mais exigidas, a começar pela prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

De modo geral, pode-se dizer que, muitas das novas palavras da língua portuguesa são formadas a partir do acréscimo de sufixos aumentativos e diminutivos. De acordo com Prade (1991, p. 85), “a Língua Portuguesa é um exemplo típico de língua que possui rica formação sufixal (22 sufixos diminutivos)”, sendo que, segundo a autora, *-inho* e *-zinho* são os mais recorrentes pelo fato de serem facilmente acrescentados a palavras invariáveis como substantivos, adjetivos e advérbios.

No que se refere à tradução, Prade (1991) constatou que a diversidade sufixal da língua portuguesa pode dificultar a tradução de algumas palavras derivadas, já que nem sempre há termos equivalentes entre as línguas. Por conseguinte, muitos tradutores precisam recorrer a outros recursos linguísticos como forma de compensação, visando aproximar-se o máximo possível do conteúdo e dos sentidos presentes na obra original. Somado a essa dificuldade, pode-se destacar o fato de que alguns desses sufixos não se limitam a expressar apenas valor de tamanho (pequeno ou grande).

Se, por um lado, nem todas as línguas possuem uma variedade tão grande de sufixos, por outro, corriqueiramente, “os brasileiros costumam utilizar expressões como “bater uma *bolinha*”, “fazer uma *jantinha*”, “pedir um *favorzinho*”, “visitar sua *vozinha*”, “dar uma *festinha*”, “passear com o seu *cachorrinho*”, “lavar o seu *carrinho*”, e “voltar pra sua *casinha*”, entre outras” (SOARES DA SILVA; DALL’ CORTIVO LEBLER, 2020, p. 102, grifo das autoras). De acordo com Monteiro (1991, p. 34), “a frequência de diminutivos na fala de um povo se correlaciona com o seu grau de afetividade, a sua disposição emotiva. Daí, talvez, a explicação para os diminutivos, tão constante entre portugueses e brasileiros”. Seguindo nessa linha de raciocínio, Cunha (2014, p. 993) sustenta que “no Brasil, é frequente o uso do grau diminutivo. Está na fala de todos, cultos e ignorantes, crianças e adultos, reforçando o tom coloquial e de descontração”. Por ser de uso tão frequente, a maior parte dos brasileiros sequer percebe a abundância dessas palavras.

Sob a ótica da gramática normativa, pode-se dizer que as palavras destacadas possuem um ponto em comum: são formadas a partir do acréscimo do sufixo *-(z)inho/- (z)inha*. Todavia, pode-se dizer que “os diminutivos emitem, juntamente com a ideia de pequenez, ideias de carinho, ternura, afetividade ou mesmo desprezo (PRADE, 1991, p. 85). Na verdade, alguns estudiosos como Castelar de Carvalho (apud MONTEIRO, 1991,



p. 34) descobriram que, na língua portuguesa, o que prepondera é a função emotiva (efeitos psicológicos) e não a função lógica proposta inicialmente, para expressar ideia de pequenez.

À guisa de exemplificação, no quadro a seguir, são apresentados alguns fragmentos da série literária *O Tempo e O Vento*, volume *O Continente*, de Érico Veríssimo (1977), por meio da qual Prade (1991) propõe diferentes valores significativos aos vocábulos destacados:

**Quadro 3 - Fragmentos da obra O tempo e o Vento e seus valores significativos**

Valores significativos	Exemplos:
Ideia de pequenez	1- <i>E ali [...] debaixo da <b>cascatinha</b> já não podia acreditar que era chefe de família, (275).</i> 2- <i>Capitão, [...] Sua <b>Filhinha</b> está muito mal. O <b>coraçãozinho</b> dela não está batendo mais (285).</i>
Valor afetivo	3- <i>Eu quero só ver a <b>carinha</b> dela (165).</i> 4- <i>Pegue uma <b>florzinha</b> e veja que maravilha, que delicadeza... (205).</i> 5- <i>Eu dava metade da vida pra ter agora um <b>cigarrinho</b> de palha (164).</i> 6- <i>Atirar contra o Sobrado era o mesmo que atirar contra a <b>velhinha</b> (8).</i>
Valor qualitativo	7- <i>Consegui umas <b>terrinhas</b> perto do campo dele (128).</i> 8- <i>Queria empregar direito o <b>dinheirinho</b> que tenho e não sei bem o que vou fazer (191).</i>
Valor pejorativo	9- <i>Quem diria, heim? Vá a gente se fiar nessas <b>santinhas</b>...(601).</i>
Função intensificadora	10- <i>[...] e quando a criança gemia à noite ela a ninava, cantando <b>baixinho</b> para não acordar os que dormiam (113).</i> 11- <i>Tu vais ver como lá em cima da torre, <b>sozinho</b>, a gente fica com uma vontade danada de tocar o sino (5).</i>
Diminutivos formais	12- <i>Viu quando fecharam a janela. Imaginou Bibiana despir-se, a tirar o <b>corpinho</b>, a saia... (201).</i> 13- <i>Se aquele fosse um dia como os outros e ele envergasse sua roupa preta domingueira e tivesse o pescoço entalado num <b>colarinho</b> duro... (606).</i>

Fonte: Prade (1991, p. 3-6)

Em se tratando das duas primeiras passagens, é possível observar que os sufixos diminutivos foram utilizados para expressar valor de tamanho (pequeno). Já nos quatro exemplos seguintes, as palavras destacadas recebem uma valoração carinhosa, como o termo *velhinha*, que não se refere necessariamente a uma pessoa de estatura baixa, mas sim a uma pessoa idosa e que é benquista. Nesse caso em específico, dependendo do contexto enunciativo, o sufixo *-inha* pode atribuir tanto um valor afetivo quanto um valor superlativo à palavra *velha*, visto que chamar uma pessoa de “velhinha”, além de transmitir um sentimento de afetividade, pode também significar que a pessoa é “muito velha”. Nos fragmentos 7 e 8, apesar de os vocábulos *dinheiro* e *terras* serem elementos contáveis, com o emprego do diminutivo, foi-lhes atribuído um valor mais subjetivo,

relacionado ao que esses bens significam sentimentalmente. A palavra “*santinhas*”, por sua vez, costuma receber conotações irônicas e/ou depreciativas, sendo frequentemente utilizada com a intenção de indicar justamente o contrário (“de *santinha* não tem nada”). Diferentemente dos demais, os vocábulos destacados nos excertos 10 e 11 não possuem valores significativos específicos, mas sim a função de intensificar adjetivos e advérbios. Na passagem *cantando baixinho*, por exemplo, o diminutivo intensifica o modo como a locutora cantava para uma criança que não conseguia dormir. Por fim, nas duas últimas passagens, têm-se as palavras *corpinho* e *colarinho*, as quais foram classificadas como “diminutivos formais”. Embora sejam formadas por sufixos diminutivos, não possuem nenhuma relação com a ideia de tamanho e com nenhum dos possíveis valores significativos decorrentes do acréscimo do sufixo *-inho/a*, posto que a palavra *corpinho* não se refere a um corpo pequeno, afetuoso ou pejorativo, mas sim a uma peça de roupa feminina (sinônimo de corpete). Por essa razão, pode-se dizer que esse tipo de palavra possui significações próprias.

Conforme demonstrado, o sufixo *-inho* e suas formas variantes, quando acrescidos a determinadas palavras, além de expressar noções de tamanho, podem também emitir diferentes sensações, emoções, desejos, pensamentos, intenções... (SOARES DA SILVA; DALL’ CORTIVO LEBLER, 2020). Contudo, essa multiplicidade de significações, ao mesmo tempo em que enriquece a língua, também pode resultar em interpretações errôneas, gerando conflitos e desentendimentos. A modo de exemplo, esse tipo de situação ocorreu em uma das entrevistas do programa CQC (Custe o Que Custar), transmitido entre os anos de 2008 e 2015 pela rede de televisão Bandeirantes. Na entrevista<sup>6</sup> que foi ao ar em maio de 2008, o repórter Felipe Andreolli estava em uma festa, no Rio de Janeiro, acompanhando o lançamento do livro *Cozinha das Estrelas*, cuja autora era a apresentadora Angélica. Durante a entrevista, o repórter fez a seguinte pergunta:

#### Quadro 4 - Exemplo de desentendimento gerado pelo uso do sufixo *-inho*

<sup>7</sup>**Repórter** - Angélica... se alguém virasse pra você e falasse que seu livro tá **bem feitinho**...seria um elogio...uma crítica...o que seria bem feitinho?  
**Angélica** – Ah...**bem feitinho** ((expressão de desprezo)) eu não ia gostar muito não cara...**bem feiTINHO?**...é um feio arrumadinho ((surge no vídeo uma animação de Luciano Huck vestido com um smoking, como referência a feio arrumadinho)) né?  
**Repórter** – ((se dirigindo à câmera)) exatamente...concordo plenamente com o que a Angélica disse, é isso aí.

Fonte: Soares da Silva; Dall’ Cortivo Lebler (2020, p. 105, grifo das autoras)

<sup>6</sup> Disponível em <https://youtu.be/mU5BrRBkxkc>

<sup>7</sup> Tanto a análise quanto a transcrição da entrevista podem ser lidas na íntegra em <https://cursovilabrasil.com.br/blog/diminutivo-em-portugues-parte-1/>

É importante salientar que, antes de entrevistar Angélica, em outra ocasião, esse mesmo repórter havia conversado com Luciano Huck, também apresentador, que havia classificado um dos episódios do programa CQC como *bem feitinho*. Durante a entrevista em questão, ao entrevistar Huck, enquanto esse prestigiava a solenidade de lançamento do livro escrito por sua esposa, o repórter retoma o comentário feito por Huck e o vídeo anterior é reapresentado aos telespectadores. O fato é que toda essa polêmica foi gerada a partir de um simples comentário feito pelo apresentador, o que gerou desconforto, a ponto de o repórter resgatar tal comentário e reaplicá-lo com Angélica, que, por sua vez, concorda que esse tipo de comentário não é nada agradável (ela até faz uma analogia à expressão “*bonitinho é um feio arrumadinho*”, difundida pelo famoso jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho).

Ao longo das últimas décadas, inúmeras funções semânticas vêm sendo atribuídas aos sufixos de diminutivo por diversos autores (PRADE, 1991; VERÍSSIMO, 1994; BASTOS; SPENGLER, 2004; CUNHA, 2014), algumas das quais sintetizadas na sequência:

**Quadro 5 - Sufixos diminutivos e suas possíveis conotações**

Possíveis funções semânticas	Exemplos
• Amenizar uma situação, suavizar algo:	<i>Probleminha; Gordinho; É só uma Operaçãozinha</i> (VERÍSSIMO, 1994)
• Expressar afetividade, carinho, ternura:	<i>Mãezinha; casinha, carrinho...</i>
• Atribuir sentido pejorativo, depreciativo:	<i>Gentinha; povinho, doutorzinho...</i>
• Dar aos nomes significados carinhosos	<i>Mariazinha; Joãzinho...</i>
• Substituir substantivos:	Xuxa de volta para <i>Baixinhos</i> (CUNHA, 2014, p. 994)
• Revelar ironia:	Escute-me aqui, <i>queridinha/ filhinha... Ô vidinha difícil...</i>
• Exprimir valor qualitativo:	<i>dinheirinho; milhõezinhos...</i>
• Intensificar uma palavra:	<i>grandinho; devagarinho</i>
• Disfarçar entusiasmo pelas grandes porções (VERÍSSIMO, 1994):	Tomar uma <i>cervejinha...</i> Comer um <i>churrasquinho</i> ou uma <i>feijoadinha...</i>
• Portar significados independentes:	<i>Golfinho; Casquinha</i> (do sorvete)...

Fonte: A autora

Em linhas gerais, os exemplos mencionados atestam a versatilidade que os sufixos, especialmente *-inho/a*, possuem na língua portuguesa, o qual é capaz de transmitir variadas noções, desde tamanho e afeto, até mesmo desprezo. Cabe destacar que, apesar de não ser utilizado com tanta frequência, o sufixo *-ão/-ona* também pode ser utilizado com a finalidade de atribuir diferentes valores semânticos às palavras. Alguns

exemplos disso podem ser observados por meio de palavras como *povão*, *centrão*, *mensalão*, por exemplo, termos geralmente relacionados à esfera política.

Conforme apresentado, ao mesmo tempo em que enriquece a língua, essa multiplicidade de significações também pode gerar conflitos e desentendimentos, pois, como diria Veríssimo (1994, s.n),

o diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetuosa e precavida de usar a linguagem. Afetuosa porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque também o usamos para desarmar certas palavras que, por sua forma original, são ameaçadoras demais.

Por essa razão, acredita-se que esse tópico precisa ser abordado de forma mais cuidadosa e aprofundada com sujeitos que estejam aprendendo a língua portuguesa, pois, juntamente com a ideia de tamanho, muitos outros significados podem vir mascarados, providos de intenções e isso não se aprende decorando listas de sufixos, muito menos realizando exercícios descontextualizados e desprovidos de significados. Portanto, considera-se que a morfologia, em especial a derivacional, pode contribuir para a leitura e a compreensão de palavras desconhecidas ou isoladas, a partir da identificação de suas bases primitivas (CARLISLE, 1995; MOTA; LIMA, 2008).

Haja vista que a morfologia pode ser estudada tanto a partir de uma perspectiva que busca compreender a estrutura de uma determinada língua, suas possibilidades e limitações; como também tendo como foco o falante, o quanto ele (re)conhece as possibilidades do sistema linguístico e é capaz de manipulá-lo estrategicamente, na próxima seção, serão apresentadas algumas considerações acerca da consciência morfológica, a qual corresponde à segunda perspectiva mencionada.

### **2.3 Consciência linguística versus Sensibilidade linguística**

Desde os primeiros anos de vida, a criança é capaz de fazer uso produtivo de sua língua materna, falando, ouvindo e compreendendo diversas informações e situações de comunicação, com base na internalização de recursos morfológicos provenientes de uma aprendizagem implícita. Sendo assim, desde pequena a criança pode criar palavras inexistentes, baseando-se no que já conhece de sua LM e generalizando aquilo que é mais recorrente nessa língua (FIGUEIRA, 1995; LORANDI, 2011). Esse conhecimento possibilita-lhe não apenas “construir frases ou compreender frases que nunca ouviu” (SOARES, 2016, p. 149), mas, sobretudo, “usar e compreender palavras morfológicamente complexas e, mais ainda, criar palavras que não fazem parte do repertório convencional da língua”.

Seguindo nessa perspectiva, diversos pesquisadores (FIGUEIRA, 1995; ANDERSEN, 2005; LORANDI, 2007; 2010; 2011; CARLISLE, 2010; KARMILOFF-SMITH, 2012) têm se dedicado a estudar questões relacionadas à aquisição lexical com o intuito de compreender o desenvolvimento linguístico das crianças. Ao longo de seus estudos, Figueira (1995) tem identificado variadas inovações lexicais presentes na fala de crianças. Dentre essas novas palavras, muitas são formadas pelo acréscimo de afixos (prefixos e sufixos), resultando em produções como *pinteiro* (no lugar de pintor), *dormideira* (para se referir a quem dorme demais), *ajudadeira* (no lugar de empregada doméstica) e *pintadeira* (para se referir à canetinha hidrocor). Nessa mesma linha de raciocínio, Lorandi (2011) e Karmiloff-Smith (2012) analisam criações espontâneas advindas da fala de crianças pequenas. Denominadas por Lorandi (2007) como *Formas Morfológicas Variantes*, essas criações possibilitam a identificação de fenômenos como a supergeneralização morfológica, o que é bastante recorrente na gramática infantil. Além de inovações lexicais formadas pelo acréscimo de afixos, também foram identificadas formas verbais regularizadas como *fazi* e *fazo*, ou trocas de sufixos flexionais, como, por exemplo, no caso de criações como *fazeu*, *mexei* e *suji*, ou ainda, inovações lexicais como *vassourar* e *remedieiro* (LORANDI, 2010, p. 83).

Os exemplos apresentados pelas referidas pesquisadoras demonstram que, quando a criança ainda não sabe o nome convencional de determinados objetos, pessoas e suas respectivas tarefas, é comum que ela recorra, estrategicamente e de modo temporário, à criação de novas palavras. Essas inovações lexicais, intituladas por Figueira (1995) como *ocorrências divergentes*, não são elaboradas de maneira aleatória, muito pelo contrário, a criança costuma valer-se de “um processo morfológico que alinha ou que coloca palavras em relação, de acordo com as suas possibilidades de formação analógica” (ibid, p. 61). Embora essas *formas variantes* ou *ocorrências divergentes* sejam, muitas vezes, consideradas como “erros”, tais produções revelam que, desde cedo, a criança possui sensibilidade quanto aos recursos morfológicos e suas funções gramaticais. Entretanto, cabe ressaltar que essas criações lexicais não provêm de um esforço consciente, isto é, “a criança não tem consciência do que produz ou de que isso pode ser diferente da fala do adulto” (FIGUEIRA, 1995, p. 63). Logo, existe uma diferença importante entre *sensibilidade linguística* e *consciência linguística*. No primeiro caso, a criança faz uso inconsciente de sua língua, não se atendo a aspectos gramaticais ou a regras subjacentes a esta. Por outro lado, a consciência linguística, como o próprio nome sugere, exige o uso consciente da língua, consistindo, portanto, na capacidade de pensar sobre e manipular determinada estrutura (TURNER; HERRIMAN, 1984).

Em situações de uso cotidiano da linguagem, muito raramente alguém se atém ao código linguístico utilizado, focando a atenção no objeto da comunicação. Todavia, quando estimulado, todo falante é capaz de

[...] refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a **consciência linguística** (ALVES, 2009, p. 32, grifo do autor).

Sendo assim, a consciência linguística consiste na capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem, cuja habilidade “não se desenvolve como um todo, mas possui subsistemas diferentes” (LORANDI; MARQUES, 2014, p. 252).

Para Tunmer e Herriman (1984), essa habilidade pode implicar diferentes níveis de consciência linguística, tais como consciência pragmática, metatextual, sintática, morfológica, fonológica e semântica. Em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) apresenta uma breve definição para cada uma dessas dimensões, classificando a consciência pragmática como a habilidade que focaliza a língua enquanto forma de interação (GUIMARÃES, 2009). No caso da consciência metatextual, o foco de estudo recai sobre os diferentes propósitos dos textos e suas características linguísticas formais (ênfase nos tipos textuais e gêneros textuais). Com relação à consciência semântica, ainda não há um consenso entre os pesquisadores, posto que muitos não a consideram como uma dimensão metalinguística em virtude de o componente semântico permear as demais dimensões. Já a consciência sintática, consiste na capacidade de o falante produzir, compreender e julgar todo e qualquer enunciado de sua língua, sendo capaz de identificar e de corrigir violações à gramaticalidade de frases. A consciência fonológica, segundo Goswami e Bryant (1990), pode ser subdividida em três níveis: consciência da sílaba; consciência intrassilábica e consciência fonêmica. A primeira diz respeito à capacidade de segmentar palavras em sílabas; já a consciência intrassilábica, abrange unidades menores que constituem a sílaba (rimas e aliterações); ao passo que a consciência fonêmica “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44). Quanto à Consciência Morfológica, o foco incide sobre os processos de formação das palavras e o modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas, consistindo, portanto, na “habilidade de refletir sobre, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras” (CARLISLE, 2010, p. 466), como se verá na sequência.

### 2.3.1 Consciência morfológica: o que é e para que serve?

De acordo com Silva e Martins-Reis (2017), dentre as habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica parecem contribuir mais para aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que “das três habilidades, a menos estudada é a consciência morfológica” (MOTA, 2009, p. 159), a qual, por sua vez, constitui o foco desta pesquisa. Diante disso, a consciência morfológica (doravante CM) pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas teóricas, dentre as quais algumas delas são apresentadas abaixo:

**Quadro 6 - Algumas definições de consciência morfológica**

“habilidade de <b>refletir sobre, analisar e manipular</b> os <u>elementos mórficos</u> nas palavras” (CARLISLE, 2010, p. 466)
“habilidade de <b>refletir sobre</b> os <u>morfemas</u> , que são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio” (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p. 157).
“consciência sobre os <u>morfemas</u> que compõem as palavras, sua <b>reflexão e manipulação</b> ” (CONTI, 2001, p. 13)
“a habilidade de <b>refletir</b> sobre <u>unidades de significado</u> é chamada consciência morfológica” (MOTA, 2009, p. 160)
“à habilidade para <b>refletir sobre</b> as <u>menores unidades de sentido</u> de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 201)
“A habilidade de consciência morfológica consiste na <b>reflexão sobre</b> as <u>menores unidades dotadas de sentido</u> da língua e sua utilização para reconhecimento semântico e estrutural das palavras” (SILVA; MARTINS-REIS, 2017, p. 2).
“Trata-se da capacidade do indivíduo de <b>refletir</b> de forma consciente sobre de como as palavras podem ser divididas em <u>unidades menores</u> ” (LÚCIO et. al., 2018, p. 114).
“trata da habilidade de identificar e de <b>manipular de modo consciente</b> o conhecimento de <u>morfemas</u> e regras de formação de palavras” (MIGOT, 2018, p. 10).
“habilidade metalinguística ligada à <b>reflexão e manipulação</b> deliberada dos morfemas – <u>menores unidades linguísticas dotadas de sentido</u> que compõem as palavras, e das regras de formação de palavras ou pseudopalavras (palavras inventadas)” (FERRAZ; SANTOS, 2019, p 5).

Fonte: A autora (grifo nosso)

Como é possível perceber, independentemente da linha teórica, todas as definições apresentadas em torno da consciência morfológica possuem dois pontos em comum: a *reflexão* e as *menores unidades de sentido* (denominadas *morfemas*). Tendo em vista as leituras realizadas, bem como a abrangência dos conceitos propostos por diferentes pesquisadores, nesta pesquisa, considera-se a consciência morfológica como a capacidade de analisar, refletir e manipular as menores unidades (morfemas) dotadas de sentido em uma determinada língua. Logo, pode dizer que a consciência morfológica “ocupa-se da formação das palavras, suas flexões, suas funções e suas relações nas frases” (CORREA, 2005, p. 91).

Quanto ao seu papel, diversos estudos têm demonstrado que a consciência morfológica tende a manter relação direta com a aprendizagem de leitura e escrita em

diversas línguas alfabéticas (SPINILLO; SIMÕES, 2003; CORREA; 2005; QUEIROGA; LINS; PEREIRA, 2006; MOTA, 2010), podendo, inclusive, auxiliar no desempenho de crianças em fase de alfabetização (CARLISLE, 1995; FIGUEIRA, 1995; ANDERSEN, 2005; LORANDI, 2010; KARMILOFF-SMITH, 2012).

Segundo Hagen, Miranda e Mota (2010), enquanto dimensão da consciência linguística, a consciência morfológica é uma das habilidades metalinguísticas que mais se destaca por contribuir para a alfabetização, sendo considerada como um dos pilares necessários para a aprendizagem de leitura e de escrita. No que concerne à escrita, por exemplo, pode-se dizer que essa é composta por dois princípios básicos, a saber: de um lado, o princípio *fonográfico*, o qual “envolve estabelecer como unidades gráficas, os grafemas ou letras, que correspondem aos sons da fala” e, de outro, o *semiográfico*, cuja função é “estabelecer como os grafemas representam significados” (MOTA, 2009, p. 160), o que está diretamente relacionado com o processamento morfológico.

No que tange à leitura e à compreensão leitora, “a contribuição da consciência morfológica para a compreensão de leitura se expressa por meio da apresentação de pistas semânticas que ampliam o conhecimento semântico/lexical do aluno” (FERRAZ; SANTOS, 2019, p. 5) . De acordo com Mota (2015, p. 347), “a compreensão de leitura é, possivelmente, a habilidade mais importante adquirida na escola. Dificuldades ao adquirir essa habilidade comprometem a vida do estudante em praticamente todas as matérias escolares” e, em muitos casos, podem persistir até mesmo no ensino superior. Apesar de ser bastante estudada desde a década de 1970, ainda hoje, não há um consenso entre os pesquisadores sobre o que é compreensão leitora, o que pode ser explicado por se tratar de um “mecanismo complexo que requer o envolvimento simultâneo de diferentes habilidades linguísticas e processos cognitivos, tais como memória de trabalho, decodificação, vocabulário e capacidade de realizar inferências” (LÚCIO et. al., 2018, p. 113).

É importante destacar que nem sempre ler significa compreender (MORAIS, 2014), pois a leitura pode limitar-se apenas à decodificação, ou seja, à capacidade de aplicar as regras de correspondência entre letras e sons das palavras (MOTA, 2015, p. 348), desprovida de qualquer atribuição de sentido, elemento fundamental para que se possa compreender um texto. Em vista disso, pode-se dizer que ambas as habilidades (leitura e compreensão textual) são complexas e essenciais, pois, para que um texto seja compreendido na sua totalidade, é necessário que esse seja lido corretamente, ao passo que a leitura só será efetiva quando forem atribuídos sentidos ao que está sendo lido, o que perpassa pela compreensão textual. Logo, conforme Lúcio et. al. (2018, p. 113), pode-se dizer que a leitura “engloba a decodificação de um registro escrito e a análise



reflexiva do conteúdo, fatores estes que conferem ao indivíduo a capacidade de compreensão, habilidade considerada fundamental para a comunicação básica entre as pessoas”.

Por consequência, em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, torna-se “imprescindível que o aluno compreenda aquilo que lê, uma vez que esta habilidade linguística está ligada ao bom rendimento do aluno na escola, sobretudo nos primeiros anos escolares” (FERRAZ; SANTOS, 2019, p. 4). Portanto, tendo em conta que a consciência morfológica é capaz de contribuir para a recuperação do sentido de muitas palavras, acredita-se que a referida habilidade possa “favorecer a fluência da leitura e auxiliar a construção de sentidos daquilo que é lido nos processos de elaboração de inferências e de interpretação do texto” (ibid, p. 5), como será abordado na sequência.

### 2.3.2 Consciência morfológica e suas possíveis relações com a leitura e a compreensão de textos

Pesquisadores como Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006), Mota (2009), Hagen, Miranda e Mota (2010), Maluf e Zanella (2011) e Silva e Martins-Reis (2017) constataram que estudos sobre consciência morfológica/morfossintática<sup>8</sup> ainda são escassos no Brasil, particularmente quando se compara ao número de pesquisas realizadas em outros países, bem como sobre a consciência fonológica. Uma das possíveis explicações para esses baixos índices pode estar relacionada à natureza relativamente transparente do português brasileiro, uma vez que “as correspondências fonema-grafema conduzem quase sempre a uma leitura e uma escrita com base apenas fonológica” (SOARES, 2016, 154), o que torna “o desenvolvimento da consciência fonológica mais relevante que o da consciência morfológica para a aprendizagem da ortografia”, atribuindo, assim, um papel secundário à consciência morfológica. Cabe destacar que, além de haver poucos estudos nessa área, grande parte desses costuma ser desenvolvido por especialistas das áreas de Psicologia e, até mesmo, de Fonoaudiologia (SILVA; MARTINS-REIS, 2017), diferentemente do que se costuma imaginar quando o assunto envolve as habilidades de leitura e escrita.

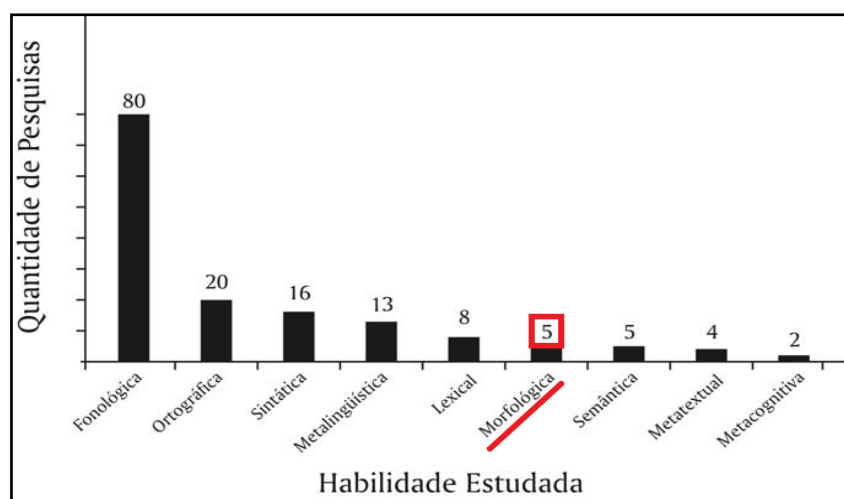
Em um artigo intitulado *Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*, as pesquisadoras Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006) apresentaram os resultados de um levantamento que fizeram acerca de pesquisas publicadas no Brasil entre os anos de 1987 e 2004, cujas produções tratavam sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que, em alguns estudos, a terminologia *Consciência Morfológica* tem sido substituída por *Consciência Morfossintática*, em virtude da proximidade e da dificuldade para delimitar as fronteiras entre os níveis morfológico e sintático (CORREA, 2009). Neste estudo, será utilizado apenas o conceito de Consciência Morfológica.

linguagem escrita, o que, segundo os autores, era amplamente aceito na literatura da área. Em síntese, dessa análise, resultaram 157 trabalhos, todos encontrados dentro do período mencionado. A fim de facilitar a visualização, as pesquisadoras organizaram os achados em dois grandes blocos, compreendendo, de um lado, as dissertações e teses, e, de outro, os artigos publicados em periódicos brasileiros. Quanto ao primeiro bloco, foram encontradas 113 pesquisas, sendo 89 Dissertações de Mestrado e 24 Teses de Doutorado. As pesquisadoras observaram vários aspectos recorrentes nesses estudos como, por exemplo, as habilidades metalinguísticas que mais estavam sendo estudadas naquele período, o que resultou no seguinte esquema:

**Figura 2 - Principais habilidades investigadas no Brasil entre 1987 e 2004**



Fonte: Maluf; Zanella; Molina Pagnez (2006, p. 73, grifo nosso)

Como é possível visualizar, os estudos sobre consciência fonológica aparecem em número preponderante (80), seguidos de pesquisas realizadas sobre as habilidades ortográfica (20) e sintática (16). Até aquele momento, empatada com a habilidade semântica, apenas cinco pesquisas tratavam sobre a habilidade morfológica. No que se refere aos artigos, as principais habilidades metalinguísticas encontradas foram: “consciência fonológica (n=34), sintática (n=9), lexical (n=3), ortográfica (n=3), morfológica (n=2), metatextual (n=1) e uma categoria mais geral designada como metalinguística (n=2)” (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p.75). Quanto à faixa etária, as pesquisadoras verificaram que, das 36 pesquisas de base empírica, 32 foram realizadas com crianças, duas com adolescentes, uma com jovens e adultos e uma com adultos, o que demonstra o quanto os estudos tendem a priorizar o público infantil.

Em um estudo posterior, realizado sobre os mesmos temas e, novamente, em nível nacional, as pesquisadoras Maluf e Zanella (2011) se deparam com os seguintes

resultados: dentre 141 teses e dissertações, produzidas entre os anos 2000 e 2009, somente seis tratavam sobre consciência morfossintática, sendo que nenhuma abordava especificamente sobre a consciência morfológica. Além disso, nesse mesmo levantamento, também foi observado que, dentre 148 artigos analisados, apenas 8% abrangiam a habilidade morfossintática ou sintática, sendo que 7% desse total focalizavam a consciência morfológica, o que corrobora os achados encontrados anteriormente. É importante frisar que alguns pesquisadores como Correa (2005), Queiroga, Lins e Pereira (2006) têm optado por empregar o termo “*consciência morfossintática*” (o que não era observado até 2005, quando o primeiro estudo foi realizado). De modo geral, estudos sobre consciência morfossintática envolver tarefas que avaliam, de forma simultânea, os dois níveis gramaticais - morfológico e sintático.

O terceiro estudo que merece destaque foi realizado por Hagen, Miranda e Mota (2010, p. 135). Com o título *Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas*, as autoras apresentam uma revisão acerca da “produção científica nacional e internacional indexada no Scielo, Psycinfo e no periódico Capes (Web of science, Psychinfo e Eric), entre 1999 e 2009, sobre a relação entre consciência morfológica e alfabetização”. Para tanto, foram selecionados somente estudos empíricos que descrevessem o relacionamento da consciência morfológica e a alfabetização. Nesse cenário, as autoras encontraram 76 produções. Nesse caso, foram excluídos capítulos de livros e artigos de revisão da literatura, ou que tratassem especificamente sobre consciência sintática sem focar os aspectos morfossintáticos e, também os que envolviam morfologia derivacional e/ou bilinguismo. Em linhas gerais, os artigos foram selecionados a partir da análise dos temas, dos *abstracts*, das palavras-chave e dos descritores do artigo.

No que tange à faixa etária, as autoras constataram que a maior parte das pesquisas se ateve à segunda infância, compreendida entre os 7 e os 11 anos de idade (com 25 ocorrências), seguida dos primeiros anos da adolescência (23), enquanto somente seis trabalhos abrangiam o público adulto. Esses dados reforçam a importância de se realizar mais estudos que abarquem esse público, assim como o público juvenil acima de 13 anos, conforme realizado na presente pesquisa. Quanto aos países que mais se destacavam em número de publicações referentes aos temas em questão, na revisão conduzida por Hagen, Miranda e Mota (2010), foi possível observar que, embora houvesse certa diversidade de nacionalidades, os Estados Unidos é, sem dúvida, o país onde mais se costuma publicar artigos sobre a consciência morfológica. Além disso, destaca-se o fato de que 48 artigos, ou seja, 63% do total, haviam sido realizados em países que tinham como língua nativa o inglês, em contraste com somente oito

publicações brasileiras. No tocante às pesquisas realizadas em torno de outras ortografias diferentes da língua inglesa, como é o caso do português, por exemplo, esses estudos, por serem escassos, não permitem que, segundo Hagen, Miranda e Mota (2010, p. 144), “se estabeleça um quadro claro da importância dessa habilidade para as línguas alfabéticas como um todo” e é nesse cenário que a realização de estudos referentes à consciência morfológica e à leitura e compreensão textual em PLA torna-se mais do que necessária.

Mais recentemente, Silva e Martins-Reis (2017) realizaram um levantamento na literatura nacional e internacional sobre a relação entre consciência morfológica, leitura e escrita de crianças em fase escolar. Para tanto, os pesquisadores utilizaram as bases de dados *Medline* (via PubMed) e Portal de Periódicos da Capes (Eric, PsycINFO, LILACS, SciELO). Levando em consideração os descritores<sup>9</sup> pré-definidos, durante o período de 2010 a 2015, foram encontrados nessas bases 203 artigos, dentre os quais 154 foram excluídos pelo título e resumo, e 39 pela leitura do texto completo, o que resultou na análise de somente 10 artigos, abrangendo as línguas inglesa, portuguesa e espanhola. Dentre os artigos selecionados, três haviam sido publicados em 2014, dois em 2013 e 2015 e apenas um nos anos de 2010, 2011, 2012, respectivamente, o que, segundo os autores, demonstra progressão no número de publicações sobre a temática. Nesse caso, os EUA e o Brasil foram os países com o maior número de estudos selecionados, sendo que 50% desses pertenciam à língua inglesa, ao passo que as demais publicações abrangiam a influência da consciência morfológica sobre as línguas portuguesa (variação brasileira) e espanhola. Esses estudos revelaram que “crianças com melhores resultados em provas de consciência morfológica, apresentam também melhores resultados em leitura e escrita, quando comparadas àquelas com desempenho inferior em consciência morfológica ou que não passaram por intervenção morfológica” (SILVA; MARTINS-REIS, 2017, p. 7-8), evidenciando assim, a existência de uma forte correlação entre consciência morfológica e as habilidades de leitura e escrita em crianças de cinco a 13 anos.

De modo geral, as revisões sistemáticas apresentadas demonstram que, apesar de o Brasil ter demonstrado uma evolução nos últimos anos, no que concerne aos estudos envolvendo a consciência morfológica, ainda assim, há muitas lacunas a serem preenchidas e é justamente por isso que esse tipo de pesquisa se torna necessária, não apenas por apresentar informações atualizadas aos pesquisadores e profissionais que se interessam por um determinado assunto, mas, sobretudo, porque apontam o que ainda precisa ser estudado ou aprofundado sobre um tema em específico. Tendo em conta os

---

<sup>9</sup> A saber: (“Consciência morfológica” OR “morphological awareness” OR “morphological processing” OR “conciencia morfológica”) AND (“leitura” OR “lectura” OR “Reading”) OR (“writing” OR “escrita” OR “escritura”) OR (“ortografia” OR “ortografía” OR “spelling”) (SILVA; MARTINS-REIS, 2017, p.3)

dados apresentados a partir dos estudos citados acima, pode-se dizer que, embora os estudos relacionados à consciência morfológica e ao português brasileiro ainda sejam escassos, não resta dúvidas de que o desenvolvimento dessa habilidade pode oferecer diversos benefícios à aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguindo nessa linha de raciocínio, várias pesquisas realizadas em diferentes línguas alfabéticas têm evidenciado que a consciência morfológica pode estar associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras na leitura (CHOMSKY; HALLE, 1968; CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; LORANDI, 2011; MOTA, 2011). Em se tratando do português europeu, por exemplo, alguns pesquisadores como Rosa & Nunes (2008) e Gabriel & Martins (2017) observaram que a consciência morfológica é prevalente em leitores mais proficientes e se mostra eficaz no que se refere à produção escrita nessa língua, posto que, no português europeu falado, frequentemente ocorrem reduções ou neutralizações de vogais átonas, em especial nas pretônicas (ex. *mart'lar* no lugar de *martelar*), o que pode dificultar a aprendizagem da escrita, uma vez que é necessário recuperar uma vogal reduzida na fala.

Já no caso da língua inglesa, pesquisas sobre consciência morfológica são numerosas, embora tampouco se equiparem à consciência fonológica (SOARES, 2016; SILVA; REIS, 2017; LÚCIO; LIMA; JESUÍNO & RUEDA, 2018). De acordo com Ferraz e Santos (2019, p. 5), quando comparada ao português brasileiro, na língua inglesa, “a contribuição da consciência morfológica para a leitura aparenta ser maior, visto que um grande número de palavras possui a ortografia irregular e, portanto, estão ligadas aos aspectos morfológicos”. Dito de outro modo, a quantidade de estudos sobre consciência morfológica em língua inglesa se justifica em virtude da natureza morfofonêmica dessa língua (SOARES, 2016), dado que, segundo Silva e Martins-Reis (2017, p. 3, grifo dos autores), “o inglês apresenta em sua estrutura gramatical alto nível de irregularidade (palavras que não obedecem à regra de correspondência entre letra e som)”. À guisa de exemplificação, pode-se destacar diversas pesquisas realizadas por Carlisle (1988, 1995, 2003, 2010) envolvendo a consciência morfológica derivacional e a escrita de palavras derivadas, por meio das quais fica evidente a importância da primeira para o desenvolvimento da segunda. Ademais, a referida autora também constatou que a consciência morfológica flexional pode influenciar a aprendizagem da escrita, como, por exemplo, no caso da flexão de verbos regulares no passado, em que o sufixo *-ed* pode representar três pronúncias diferentes em inglês.

No que se refere à língua espanhola, alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar a relação entre a consciência morfológica e a aprendizagem da leitura (D'ALESSIO; JAICHENCO, 2016), em especial no que se refere à morfologia derivativa

em adultos leitores de espanhol (ÁLVAREZ et al., 2001; DUÑABEITIA et al., 2007; DOMÍNGUEZ, et al., 2010; DUÑABEITIA et al., 2011; BEYERSMANN et al., 2012; LÁZARO; SÁINZ, 2012) e nos efeitos que o uso estratégico da morfologia pode oferecer à leitura (JAICHENCO; WILSON, 2013; LÁZARO et al., 2013; SUÁREZ-COALLA; CUETOS, 2013). Em linhas gerais, por meio desses estudos, foi possível constatar que o processamento morfológico pode exercer um importante papel durante a aprendizagem da leitura. Quanto a adultos alfabetizados, notou-se que esses tendem a acessar as palavras escritas conhecidas através de suas representações armazenadas no léxico mental, o que torna a leitura fluida e precisa, ao passo que as crianças em fase de alfabetização utilizam, predominantemente, os processos de conversão de grafemas em fonemas, resultando em uma leitura mais lenta e truncada, o que pode comprometer a compreensão. Além disso, D'Alessio e Jaichenco (2016), observaram que, em se tratando de leitores iniciantes, quando esses se deparam com palavras pouco conhecidas, porém compostas por morfemas já armazenados no léxico, os morfemas podem funcionar como unidades intermediárias e, por isso, possibilitar um acesso mais rápido e eficiente às palavras escritas.

Conforme mencionado, ainda que a LP seja considerada uma língua relativamente transparente, em especial o português brasileiro, “não se pode negar a contribuição de conhecimentos de morfologia” (SOARES, 2016, p. 156), principalmente, em ocorrências que fogem à regra. Isso significa dizer que, “apesar de o português ser uma língua regular, há muitas ocasiões em que a morfologia pode ajudar na escolha da grafia correta das palavras ambíguas e palavras que seguem regras ortográficas arbitrariamente convencionadas” (SILVA; MARTINS-REIS, 2017, p. 2). Nessa mesma linha de pensamento, com base na análise de dados empíricos, Guimarães et al., (2014, p. 201), constataram que “o desempenho nas tarefas de avaliação da consciência morfológica (flexional e derivacional) contribui significativamente para explicar a variância de desempenho dos participantes em ambas as habilidades, ou seja, compreensão de leitura e escrita ortográfica”. Essa relação entre leitura e escrita pode ser considerada como indissociável, uma vez que, “para escrever ortograficamente é necessário que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase (CORREA, 2005, p. 91). Assim sendo, tendo em vista que a ortografia de muitas palavras está intimamente ligada à sua origem, é possível dizer que o desenvolvimento da consciência morfológica pode ajudar o aprendiz a ler e a escrever (CARLISLE, 1995), possibilitando-lhe inferir o significado de palavras desconhecidas.

Desse modo, os significados de muitas palavras “podem ser inferidos, na leitura, se soubermos o significado da palavra que as originou” (MOTA, 2011, p. 21). Contudo,

quando se compara os efeitos da consciência fonológica e da consciência morfológica, em diversos estudos têm sido sustentada a hipótese de que, durante os anos iniciais de alfabetização, os efeitos da primeira são consideravelmente superiores à segunda. No entanto, cabe salientar que, conforme Guimarães et al. (2014, p. 209)

o desenvolvimento da escrita também recebe contribuição da morfologia, pois a escrita, além de representar os sons, representa também os significados da língua. [...] Sendo os morfemas as menores unidades de significação da língua, é esperado que seu conhecimento também exerça influência e seja influenciado pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Soares (2016) sustenta que a consciência morfológica pode facilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas, podendo tornar mais fácil e rápida sua leitura, além de auxiliar na compreensão do significado de palavras pouco familiares, por meio da identificação da ideia que um prefixo ou sufixo pode acrescentar ao morfema radical. No que tange à complexidade morfológica, as palavras podem ser classificadas como simples, quando possuem um único morfema (ex. *casa*), ou ainda, como complexas, quando possuem mais de um morfema (ex. *infeliz*).

Diante de todas as questões pontuadas até então, acredita-se que, em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, em especial no caso de línguas tipologicamente próximas como o português e o espanhol, o desenvolvimento da consciência morfológica se torna ainda mais relevante, uma vez que pode possibilitar ao aprendiz compreender de modo consciente as regras e o funcionamento da língua-alvo. Diferentemente da LM, em que os elementos morfológicos costumam ser mapeados e adquiridos com certa facilidade pelas crianças, na língua adicional, aprendizes de línguas próximas podem encontrar dificuldades para reconhecer palavras derivadas ou flexionadas e/ou empregá-las de forma correta na língua-alvo, o que pode prejudicar a sua aprendizagem ou levar à fossilização de formas inadequadas, como mencionado.

### 2.3.3 Consciência morfológica e o Modelo de Redescrição Representacional (RR)

Proposto inicialmente por Tunmer e Herriman (1984), o conceito de consciência linguística foi essencial para que outras vertentes teóricas pudessem surgir com o intuito de fazer avançar os estudos nessa área. Apesar de haver vários pontos divergentes dentre as perspectivas teóricas desenvolvidas em torno desse conceito, percebe-se que existem dois pontos em comum entre elas. O primeiro diz respeito à sustentação da dicotomia *implícito/explicito* (LORANDI, 2011; SAGGIOMO 2013; LORANDI; MARQUES, 2014). Esses estudos partem do pressuposto de que existam apenas dois níveis de consciência linguística, o que significa dizer que, ou o sujeito possui consciência sobre um determinado aspecto da língua, ou não.

O segundo ponto a ser destacado se refere ao conceito de consciência linguística, consensualmente considerada como uma habilidade que permite pensar *sobre* a língua e *manipular* os traços estruturais dessa língua. Contudo, não se pode dizer o mesmo quando o assunto recai sobre *como* e *quando* a consciência linguística emerge e sobre o *que* pode ser tomado como indicador dessa consciência (NESDALE; TUNMER, 1984 *apud* LORANDI, 2011).

Diante dessas divergências, inúmeros estudos foram surgindo em torno dessa temática e, com isso, novas propostas foram emergindo. É nesse cenário, então, que a psicóloga britânica Annette Karmiloff-Smith (1986, 1992) elabora o Modelo de Redescrição Representacional (doravante RR). De modo geral, pode-se dizer que esse modelo se diferencia dos demais por propor a existência de quatro níveis de consciência linguística, conhecimento esse que é redescrito na mente humana, como será abordado no decorrer desta seção. Esse modelo surgiu a partir da observação do comportamento infantil, o que motivou a pesquisadora a investigar mais a fundo questões relacionadas ao processamento mental de crianças em fase de aquisição de linguagem. Sendo assim, o principal diferencial desse modelo é que o seu foco de estudo incide sobre o processo de aquisição de um dado conhecimento e não sobre o conhecimento em si.

Logo, pode-se dizer que o modelo RR parte de uma perspectiva desenvolvimental e por isso “olha-se para a criança de maneira mais individualizada, buscando entender o desenvolvimento enquanto processo contínuo” (LORANDI; MARQUES, 2014, p. 254). De acordo com Lorandi (2011), o cérebro humano passa por um processo gradual de modularização através do qual as estruturas cerebrais vão se especializando em determinadas funções, o que ocorre desde o desenvolvimento infantil. Ainda de acordo com a autora, os conceitos de *módulo* e *domínio* são muito importantes para esse modelo de processamento. O *domínio*, por sua vez, abrange um conjunto de representações que sustentam uma determinada área do conhecimento, tais como a Linguagem, a Matemática, a Física etc., e é composto por microdomínios, subconjuntos de um certo domínio. A modo de exemplo, é possível associar “pronomes” e “substantivos” ao microdomínio “Linguagem” (LORANDI, MARQUES; 2014; MACHADO; BRAGA, 2019). Enquanto isso, o *módulo* é a unidade responsável pelo processamento das informações recebidas.

Conforme os fundamentos sustentados por esse modelo, embora haja indícios sobre a existência de certas pré-disposições cerebrais no que diz respeito aos domínios específico e geral, a criança não nasce com estruturas modulares voltadas especificamente à linguagem. Na verdade, somente ao longo do tempo é que seu cérebro terá estruturas especializadas para o processamento da linguagem. Em vista disso, o



modelo proposto por Karmiloff-Smith (1992) “rejeita a tese inatista de módulos pré-especificados com os quais a mente já estaria equipada desde o início” (MACHADO; BRAGA, 2019, p. 593). Portanto, pode-se dizer que o caminho percorrido até o acesso consciente do conhecimento envolve processos cíclicos, capazes de tornar as representações mais disponíveis devido aos processos redescritivos que se propagam para outras partes do sistema cognitivo (LORANDI, 2011). Diante disso, propõe-se a existência de quatro níveis de representação mental, por meio dos quais uma dada informação é *redescrita* na mente da criança ao longo do tempo. Por essa razão, o modelo surgiu com a pretensão de observar como uma informação implícita se torna explícita na mente da criança.

No que tange aos níveis de processamento mental postulados pelos Modelo RR (KARMILOFF-SMITH, 1992; PANNUTI, 2006; LORANDI, 2011; SAGGIOMO 2013; LORANDI; MARQUES; 2014; MACHADO; BRAGA, 2019), esses serão apresentados, resumidamente, na sequência:

- Implícito - abrange o conhecimento enquanto forma procedimental, quer dizer, só é possível acessá-lo como um todo, posto que ainda não se tem acesso às suas partes. A criança ainda não é capaz de decompor as estruturas de sua língua, apenas reproduz o *input* que ela recebe.
- Explícito 1 - as representações já são explícitas, porém, ainda não se encontram acessíveis para uso consciente, tampouco para exposição verbal. Nesse estágio, a criança já é capaz de extrair informações mais detalhadas com base em seu conhecimento, bem como criar formas morfológicas variantes (LORANDI, 2011), mostrando, assim, uma sensibilidade aos recursos de sua língua.
- Explícito 2 - as representações explícitas já estão acessíveis de forma consciente, porém, não disponíveis ainda para relato verbal. Nesse nível, a criança é capaz de identificar características que certas palavras têm em comum, mas ainda não consegue explicar por que essas palavras são semelhantes.
- Explícito 3 – a criança tem acesso consciente ao conhecimento e já é capaz de relatá-lo verbalmente. Nesse caso, a criança entende os processos de sua língua e já consegue explicá-los.

Cabe destacar que essas formas de representação não constituem estágios relacionados com a idade do sujeito, uma vez que uma mesma criança pode apresentar níveis de processamento diferentes de acordo com o tipo de conhecimento analisado. Além disso, nada impede que uma criança de 5 anos, por exemplo, possa estar no mesmo nível que uma criança de 9 anos, quando expostos a um determinado aspecto do

conhecimento. Isso significa dizer que os níveis de representação mental se desenvolvem de maneira diferenciada e individual.

Em resumo, o Modelo de Redescrição Representacional consiste em um processo pelo qual uma dada informação, que está implícita na mente de um sujeito, torna-se informação explícita, ou seja, aquele conhecimento sobre o qual não se tinha acesso, após ter passado por processos redescritivos, estará, finalmente, disponível para o acesso consciente (PANNUTI, 2006). Com base nesses preceitos, Lorandi (2011, p. 10) propõe um novo conceito à área de consciência linguística, cuja habilidade pode ser definida como o alcance de determinados níveis de representação mental, nos quais o conhecimento poderá estar em um formato capaz de:

- Mostrar sensibilidade aos recursos da língua (*nível explícito 1*);
- Trabalhar em tarefas *off-line* (*nível explícito 2*), isto é, realizar tarefas que exijam que o sujeito mantenha a informação na mente e trabalhe essa informação a fim de produzir uma resposta;
- E, por fim, pronunciar-se sobre o conhecimento (*nível explícito 3*).

Ainda de acordo com a autora, é possível afirmar que a consciência linguística não se desenvolve como um todo, mas sim a partir de subsistemas linguísticos independentes, tais como *fonologia*, *morfologia*, *sintaxe* e assim por diante (LORANDI; MARQUES, 2014). É importante salientar que os pressupostos teóricos propostos pelo Modelo RR tiveram de ser adaptados a este estudo, tendo em vista os objetivos e o público que o compuseram (adolescentes e adultos). Mas por que se optou por utilizar o referido modelo em detrimento de outros, que não precisariam passar por tantas adaptações? Que vantagens ele pode oferecer a esta pesquisa? Como mencionado, diferentemente de outras vertentes teóricas, o Modelo de Redescrição Representacional permite que se possa analisar os diferentes níveis de processamento em que os aprendizes se encontram. Como o intuito desta pesquisa não é apenas aferir as respostas dos participantes ou classificá-las como “certas” ou “erradas”, o modelo RR foi selecionado justamente pelo fato de possibilitar ao pesquisador observar o caminho percorrido pelos participantes e compreender o que lhes motivou a chegar a uma dada resposta, ao passo que aos participantes, permite que eles possam refletir sobre o seu próprio desempenho, de modo a torná-los conscientes de sua aprendizagem, conhecendo seus pontos fortes e fracos (o que precisa ser melhorado).

No próximo capítulo, será especificado como o modelo de processamento em questão foi utilizado metodologicamente para a realização da análise qualitativa. Além disso, também serão apresentados alguns exemplos de respostas que podem ser enquadrados em cada um dos níveis de processamento morfológico supracitados.

### 3 ESTUDO 1 (PERFIL ESTUDANTE)

Conforme discorrido na seção introdutória, assim como a criança quando está adquirindo sua língua materna, um aprendiz de língua adicional também testa suas hipóteses e faz generalizações. Todavia, enquanto a criança vai evoluindo naturalmente em direção às palavras cristalizadas pelo sistema linguístico do adulto (FIGUEIRA, 1995), um aprendiz de língua adicional, muitas vezes, para evoluir em sua aprendizagem, precisa ser exposto a um ensino explícito das estruturas existentes na língua-alvo. Em se tratando de línguas tipologicamente próximas como o português e o espanhol (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), aprendizes dessas línguas podem encontrar diversas dificuldades para compreender as peculiaridades de cada língua e, por conta disso, muitos acabam recorrendo a produções linguísticas inexistentes em ambas as línguas (SELINKAR, 1972).

Levando em consideração o contexto em que esta pesquisa foi realizada (leia-se como fronteira entre dois países), não saber a língua do país vizinho pode não apenas dificultar a comunicação nesse local, mas também impossibilitar que os sujeitos consigam uma vaga de emprego, ou até mesmo estudar em uma instituição de ensino. Por consequência, saber a língua do país vizinho torna-se uma necessidade. Diante disso, defende-se que ambas as línguas (português e espanhol) sejam ensinadas de forma explícita, para que, assim, os sujeitos sejam capazes de utilizá-las de maneira mais segura, eficiente e consciente. Nesse contexto, caberia então à escola “preparar o indivíduo desenvolvendo suas habilidades para que se torne bi/multilíngue” (BOLZAN, 2014, p. 2).

Diante das circunstâncias mencionadas, realizou-se o Estudo 1 com o intuito de observar o desempenho de aprendizes uruguaios em tarefas envolvendo aspectos morfológicos da língua portuguesa. Desse modo, propõe-se que o ensino de LA esteja pautado no desenvolvimento da consciência linguística e, em especial, da consciência morfológica, de modo a oferecer condições para que os aprendizes possam fazer uso consciente das estruturas da língua que estão aprendendo, sendo capazes de manuseá-la de forma eficiente, de acordo com as suas necessidades. Por essa razão, este trabalho tem como objetivo principal verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode melhorar a leitura e a compreensão textual de estudantes de PLA.

Haja vista que os Estudos 1 e 2 possuem diversas peculiaridades, optou-se por descrever suas características separadamente. Assim sendo, na seção 3.1, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização deste primeiro estudo. Para tanto, são delimitados os participantes, os objetivos, as hipóteses, os procedimentos para seleção dos participantes e coleta de dados, bem como os instrumentos que

compuseram o Estudo 1. Na sequência, na seção 3.2, realiza-se a análise dos dados obtidos por meio do perfil dos participantes, das tarefas propostas na atividade diagnóstica e dos níveis de processamento morfológico observados (KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI, 2011). A partir disso, são apresentadas algumas limitações identificadas por meio deste estudo e, logo a seguir, realiza-se uma revisão dos principais tópicos desenvolvidos neste capítulo. Por fim, na seção 3.3, são apresentados os resultados e as discussões envolvendo o primeiro estudo.

Cabe salientar que ambos os Estudos (1 e 2) foram realizados mediante a apreciação e aprovação do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (doravante CEP) da UNISC, o que ocorreu no final de maio de 2019, sendo o projeto registrado sob o número de parecer 3.355.767 (Anexo 4).

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

#### *3.1.1 Participantes*

Para participar deste estudo, era necessário que todos os estudantes fossem uruguaios e estivessem cursando algum dos três níveis de ensino (Integrado, Técnico ou Superior) ofertados pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), campus Santana do Livramento/RS, cuja cidade faz fronteira com Rivera/Uruguai, o que explica o fato de grande parte das turmas dessa instituição serem formadas por estudantes de ambas as nacionalidades. Quanto à faixa etária dos participantes que compuseram o primeiro estudo, essa variava entre 15 e 43 anos (idade média de 20,5 anos, desvio padrão de 15,5). Inicialmente, este estudo contou com a participação de 68 discentes. Contudo, apenas 60 se enquadraram dentro dos pré-requisitos necessários, posto que os demais, na verdade, eram brasileiros com nacionalidade uruguaia e não uruguaios natos. Dentre o número total de participantes válidos, 34 eram estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, 9 do ensino Técnico Subsequente e 17 estavam cursando o Ensino Superior, sendo que 45 discentes eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Para fins de análise, os participantes foram divididos em dois grupos, a saber: ensino integrado (composto apenas pelos alunos do ensino médio) e, ensino subsequente e superior (constituído pelos discentes de ambas as modalidades de ensino).

Tendo em conta que muitas escolas riverenses costumam ofertar a disciplina de língua portuguesa em sua grade curricular<sup>10</sup>, sendo que, na maioria delas, o português é

---

<sup>10</sup> Até 2015, tem-se o registro de que 83 escolas públicas de ensino básico do Uruguai já ofertavam o ensino de português, a maioria localizada em zonas de fronteira com o Brasil, segundo números oficiais (LUSA, 2015). Em uma entrevista cedida ao Diário de Notícias, naquele mesmo ano, a coordenadora do Departamento de Segundas Línguas do Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP, 2015) do Uruguai, Cinthia Nuñez, informou que em apenas 6 dessas escolas concebia-se o português como uma língua estrangeira, ao passo que, nas outras 77 escolas, o idioma era considerado como segunda língua local.

considerado como uma segunda língua local e, levando em consideração que os uruguaios costumam manter maior contato com a referida língua e tendem a apresentar menos resistência para aprendê-la, diferentemente do que se observa entre os sujeitos brasileiros em relação à língua espanhola, optou-se por realizar este primeiro estudo com estudantes uruguaios a fim de auxiliá-los na aprendizagem da língua-alvo, uma vez que, através do desenvolvimento da consciência morfológica, esses aprendizes poderão compreender melhor as regras e o funcionamento dessa língua e, portanto, utilizá-la de maneira mais consciente, segura e eficiente.

Conforme mencionado, as dificuldades que esses aprendizes costumam encontrar são, em grande parte, decorrentes da proximidade tipológica entre as línguas portuguesa e espanhola (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), o que acaba resultando em uma aparente facilidade para aprendê-las, mas que, em realidade, trata-se uma de uma mera ilusão, “na medida em que o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação” (MAIA, 2014, p. 29). Por essa razão, muitos sujeitos pensam que o que eles falam não existe e, quando questionados sobre as línguas que dominam, muitos dizem que não sabem nem português nem espanhol, sem contar que nem sempre os falantes conseguem se expressar com clareza e ser compreendidos como gostariam, como tem sido observado em inúmeras situações vivenciadas pela pesquisadora proponente deste estudo. Diante disso, parte-se da premissa de que quanto mais consciente um aprendiz estiver sobre as semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua-alvo, mais preparado ele estará para utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em cada um desses idiomas, o que, por consequência, poderá melhorar a sua performance em ambas as línguas.

Em linhas gerais, pode-se dizer que grande parte dos estudantes uruguaios se mostra muito mais interessado em aprender a língua do país vizinho do que o contrário. Tal resistência não é algo exclusivo dos brasileiros que residem nessas localidades, é, sobretudo, um reflexo do descaso da educação brasileira perante a diversidade linguística, o que pode ser comprovado pela falta de políticas públicas voltadas à oferta da língua espanhola, acarretando, assim, em movimentos de apoio à manutenção do ensino dessa língua, como, por exemplo, o movimento nacional #FicaEspanhol. Enquanto o português é considerado em algumas escolas uruguaias como uma segunda língua local, em solo brasileiro, a língua espanhola raramente é ofertada em todas as etapas do ensino básico, como está previsto na BNCC [Base Nacional Comum Curricular], publicada em dezembro de 2017. Entretanto, em regiões de fronteira, pode-se pensar que o sistema funcione de outra maneira, porém, a situação não é tão diferente do que tem acontecido no restante do país. Desse modo, pode-se dizer que a fronteira tampouco é um espaço de

equilíbrio no que diz respeito à oferta de ensino das línguas portuguesa e espanhola, havendo assim, muito mais uruguaios bilíngues do que brasileiros bilíngues.

### 3.1.2 Objetivos

#### 3.1.2.1 Objetivo geral do Estudo 1

✓ Realizar um levantamento sobre o desempenho de estudantes uruguaios em tarefas de leitura e compreensão textual abrangendo aspectos morfológicos da língua portuguesa, com base apenas nos conhecimentos prévios acerca dessa língua, de modo a testar os procedimentos previstos para as etapas subsequentes da pesquisa.

#### 3.1.2.2 Objetivos específicos do Estudo 1

- ✓ Analisar se o público-alvo é capaz de reconhecer e diferenciar elementos mórficos (derivacionais e flexionais) da língua portuguesa;
- ✓ Verificar a validade das tarefas de consciência morfológica e sua eficiência na transformação de conhecimentos linguísticos implícitos em conhecimentos explícitos, em especial no que diz respeito a elementos morfológicos;
- ✓ Averiguar fatores como *nacionalidade, modalidade de ensino, nível de estudo, local de residência, familiaridade com sujeitos brasileiros, língua mais utilizada diariamente e no meio familiar, estudo prévio da língua-alvo, contato extraclasse, nível de proficiência e tipo de tarefa* e sua possível influência sobre os desempenhos apresentados pelos participantes.

### 3.1.3 Hipóteses

- ✓ A aplicação de tarefas envolvendo aspectos morfológicos possibilita que certos conhecimentos linguísticos implícitos sejam utilizados pelos aprendizes de forma consciente, à medida que se deve mobilizar conhecimentos morfológicos da língua meta, o que pode facilitar a compreensão de palavras desconhecidas ou morfológicamente complexas (MOTA, 2009; DUARTE, 2010; SOARES, 2016);
- ✓ Como se trata da aprendizagem de uma língua adicional, acredita-se que, tanto o grupo (ensino integrado x ensino subsequente e superior) quanto o nível de estudo (escolaridade), podem influenciar no desempenho dos participantes, uma vez que, quanto mais elevado o nível escolar de um sujeito, maior tempo de contato com a LP em ambiente escolar, e maiores as chances de ter desenvolvido a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203), facilitando, assim, o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e, por consequência, a obtenção de melhores resultados;

- ✓ Aprendizes que mantêm maior tempo de contato com a língua portuguesa em ambientes extraclasse compreendem com mais facilidade os textos apresentados, assim como as atividades propostas, o que lhes possibilita obter desempenhos superiores, em comparação aos participantes com menos contato com essa língua;
- ✓ Somente o tempo de contato com a língua-alvo não é suficiente para garantir bom desempenho. Logo, considera-se que o tipo de contato que os informantes possuem com a língua portuguesa fora da sala de aula, bem como o nível de proficiência autodeclarado por cada participante, podem contribuir para a obtenção de melhores resultados;
- ✓ Atividades que permitem estabelecer relação entre o texto e a contexto (elementos linguísticos e extralinguísticos) tendem a obter resultados superiores, diferentemente de tarefas em que as palavras sejam apresentadas de maneira isolada.

#### 3.1.4 Procedimentos para seleção dos participantes e coleta de dados

Antes de haver o primeiro contato com os estudantes, a pesquisadora solicitou à Coordenação de Registros Acadêmicos (CORAC) do IFSUL, campus Santana do Livramento/RS, uma lista contendo o número de alunos uruguaios matriculados nos três níveis de ensino ofertados na instituição, o que lhe permitiu preparar os recursos materiais e humanos que necessitaria, assim como definir algumas questões envolvendo logística (Onde as atividades seriam aplicadas? Quantos computadores e salas seriam necessárias? Etc.).

Alguns dias após ter realizado tal levantamento, a pesquisadora propôs data e horário para a realização das atividades previstas e, somente após a autorização dos professores que estariam em aula nos horários sugeridos, definiu-se a data e os horários em que essas tarefas seriam aplicadas. No primeiro encontro realizado com os estudantes, além de uma breve contextualização, foram-lhes entregues duas vias de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 2), documento que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação de seus dependentes, uma vez que a maioria dos alunos do Ensino Médio têm menos de 18 anos. Conforme acordado, o referido documento foi recolhido no encontro seguinte, o qual ocorreu 4 dias após o primeiro contato. Após a entrega da autorização, no segundo encontro, cada participante foi convidado a preencher o *Termo de Assentimento de Menor ou Incapacitado* (Anexo 3). Essa etapa foi fundamental para que os informantes pudessem de fato confirmar a sua participação no *Estudo 1*. Cabe destacar que os encontros (2 encontros com os alunos do ensino médio e 1 encontro com os alunos dos cursos noturnos) foram realizados em seus respectivos horários de aula com o intuito de que todos pudessem se fazer presentes. No caso dos estudantes maiores de idade, todos

assinaram o *Termo de Compromisso Livre e Esclarecido* (Anexo 1), o qual lhes foi entregue no mesmo dia de aplicação das tarefas. Por esse motivo, a pesquisadora realizou apenas um encontro com alunos dos cursos noturnos.

### 3.1.5 Instrumentos

Após a entrega de todos os termos assinados, os participantes foram convidados a responder um questionário (via *Google Forms*) contendo 20 questões (Apêndice 1), sendo 7 questões abertas e 13 fechadas, todas em língua portuguesa. Foram propostas questões envolvendo desde aspectos relacionados à modalidade e ao nível de estudo de cada informante, até informações mais específicas, como a possibilidade de o participante ter familiaridade com sujeitos brasileiros, por exemplo. A fim de garantir que todos pudessem preencher o referido formulário, foi disponibilizado um computador para cada participante, o que lhes permitiu realizar tal etapa de forma individual e sem pressa, presencialmente. Para que tudo ocorresse dentro do tempo planejado, foi necessário que todos os computadores fossem ligados previamente e já estivessem com a página do formulário aberta antes da chegada dos participantes, o que foi possível graças à ajuda de um aluno voluntário. O tempo que cada estudante levou para concluir essa etapa foi bastante variado e foi contabilizado dentro do tempo total disponibilizado (em média 1h30min, o que equivale a dois períodos de aula) para a realização de ambas as atividades previstas para esse mesmo encontro.

Na sequência, os participantes foram convidados a realizar a *Atividade Diagnóstica* (Apêndice 2), composta por 10 tarefas de consciência morfológica. O material foi entregue no formato impresso, totalizando oito páginas. Vale destacar que as razões pelas quais optou-se por esse tipo de avaliação (diagnóstica) devem-se ao fato de essa ser uma ferramenta que possibilita não apenas analisar o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos tópicos investigados, mas, sobretudo, identificar suas competências e habilidades, bem como suas principais necessidades e dificuldades.

Quanto às tarefas que compuseram a *Atividade Diagnóstica*, essas serão apresentadas separadamente, já que a estrutura e os objetivos de cada uma eram bastante variados. Assim sendo, passemos à apresentação dessas tarefas.



### Tarefa 1 (Tirinha)

A primeira tarefa tinha como base a seguinte tirinha:

**Figura 3 - Tarefa de compreensão textual e de identificação de formas verbais**



Fonte: Leite (2013)

Após a leitura do texto, foram propostas três questões a saber: a) Sobre o que trata a tira apresentada? b) Qual é o elemento que gera humor na imagem? e c) Como solucionar o problema instaurado nessa situação comunicativa? De cunho interpretativo, essa atividade visava aferir, ademais da capacidade compreensiva de cada um, se os participantes seriam capazes de perceber que o verbo *armar* havia sido escrito de maneira incorreta, isto é, que o referido verbo havia sido flexionado em um tempo verbal incoerente com o contexto comunicativo (a saber: a situação já havia ocorrido, mas o verbo estava conjugado no futuro).

A primeira questão versava sobre o conteúdo temático, o que poderia ser facilmente identificado a partir da compreensão global do texto. A segunda questão tinha como objetivo aferir se os participantes seriam capazes de identificar informações implícitas, visto que há diferentes elementos, em níveis linguístico e extralinguístico, que contribuem para a construção do humor presente na tirinha. De um lado, tem-se o verbo *armar* grafado como "armarão" quando, na verdade, o enunciador está se referindo a um ato ocorrido no passado (*armaram*) e, de outro, pode-se estabelecer relações de intertextualidade entre as personagens da tirinha (fisionomia, roupas...) e as personagens do filme "*De volta para o futuro*", o que torna a situação engraçada, quando identificada.

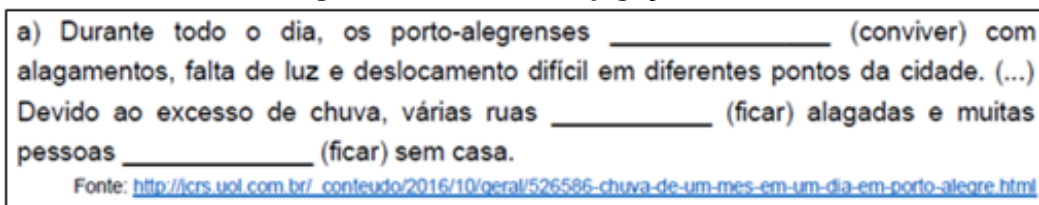
Contudo, tendo em vista que a média de idade do público que compôs este Estudo era de 20,5 anos, não era esperado que os participantes conseguissem estabelecer tais relações, fato que, obviamente, não seria impossível de acontecer, dada a facilidade de acesso à internet e a diversas plataformas de *streaming* que se tem hoje em dia. Desse modo, esperava-se que os informantes pudessem, no mínimo, explicar as implicações que essa troca verbal havia gerado àquela situação comunicativa, o que levou uma das personagens a emitir um comentário que gerou humor no referido texto. Para finalizar

essa primeira tarefa, a terceira questão tratava especificamente do elemento linguístico, já que era solicitado que os sujeitos propusessem soluções para resolver o problema instaurado a partir da escrita incorreta do verbo *armar*.

#### *Tarefa 2 (Notícias lacunadas)*

A tarefa 2 foi composta por seis fragmentos de notícias, os quais continham alguns espaços em branco. Esses espaços deveriam ser preenchidos a partir da conjugação de verbos no infinitivo indicados entre parênteses, como pode ser visualizado a seguir:

**Figura 4 - Tarefa de conjugação verbal**



Fonte: A autora

De modo geral, esperava-se que os verbos apresentados na forma infinitiva (entre parênteses) fossem conjugados na 3ª terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo ou no futuro do indicativo. Esses tempos verbais e pessoa foram selecionados em virtude de que muitos hispano-falantes, enquanto aprendizes de português como língua adicional, tendem a encontrar dificuldades para diferenciar tais formas verbais, conforme observado ao longo de mais de dez anos de experiência docente da pesquisadora. Além do fato de os verbos regulares conjugados nesses tempos verbais possuírem uma estrutura semelhante na 3ª pessoa do plural (ex. *armaram/armarão* – mesmo radical), em muitas frases, quando não há marcadores temporais (ex., hoje, ontem, amanhã...), ambas as formas podem ser utilizadas indiscriminadamente, o que pode deixar o aprendiz ainda mais confuso. Por conseguinte, foi explicado aos participantes que eles deveriam atentar-se ao contexto comunicacional, para que, assim, pudessem identificar qual seria a forma verbal mais adequada para cada situação.

No total, foram apresentados 17 espaços em branco, sendo 14 respostas válidas (verbos utilizados: conviver, ficar [2x], começar [2x], decidir [2x], passar, pedir, acontecer, conseguir, vender, comprar e pesquisar) e 3 estímulos distratores (THOMAS, 2011, p. 84), isto é, verbos que deveriam ser conjugados em tempos verbais e/ou pessoas que não possuíam nenhuma relação com o que estava sendo investigado, servindo apenas para distrair a atenção do informante quanto ao foco analisado.

*Tarefa 3 (grupo de palavras x palavra intrusa)*

Nesta tarefa, foram apresentados dez grupos de palavras. Cada grupo era composto por cinco palavras, sendo que uma (intitulada “intrusa”) não mantinha relação semântica nem estrutural com as demais, apesar de possuir terminações parecidas:

**Figura 5 - Tarefa de identificação de palavras intrusas**

Grupos	Palavras selecionadas	Por que você acha que essas palavras não pertencem aos grupos?
<b>Grupo 1</b>	laranjeira - goiabeira - esteira - figueira – roseira	

Fonte: A autora

Foi solicitado que os participantes identificassem e destacassem qual das cinco palavras não pertencia ao grupo, já que as demais, além da proximidade semântica, também eram formadas pelo mesmo sufixo. Posteriormente, pedia-se que os informantes explicassem por que acreditavam que tal palavra não pertencia ao grupo. No caso do grupo de palavras apresentado (grupo 1), por exemplo, esperava-se que os sujeitos identificassem que a palavra “esteira” não fazia parte desse grupo, visto que as demais, além de compartilhar entre si o fato de denominarem plantas (flores ou árvores), também eram formadas pelo sufixo *-eira*. Tendo em vista o caráter subjetivo da primeira e terceira tarefa, as respostas coletadas por meio dessas atividades também serão analisadas de forma qualitativa, o que possibilitará detectar os níveis de processamento morfológico dos participantes (KARMILOFF-SMITH, 1986, 1992), como se verá mais adiante.

*Tarefa 4 (identificação de palavras primitivas)*

Na sequência, foi proposta uma tarefa em que os sujeitos deveriam identificar de que palavras derivavam os seguintes vocábulos:

**Figura 6 - Tarefa sobre palavras primitivas e derivadas**

a) Dificuldade	b) Profissional	c) Responsabilidade	d) Indenização	e) Obrigação
f) Necessidade	g) Comprovação	h) Conhecimento	i) Embelezadora	j) Obtenção

Fonte: A autora

Esperava-se, assim, que os estudantes identificassem palavras da mesma família morfológica. Levando em consideração que algum participante poderia não compreender o que deveria ser feito nessa tarefa, foi apresentado o seguinte exemplo: *Cuidado – deriva do verbo “cuidar”*. Como é possível perceber, essa tarefa é menos complexa em comparação às anteriores. Acredita-se que, em se tratando deste tipo de pesquisa, torna-se necessário propor tarefas que contenham diferentes graus de complexidade, uma vez que um determinado participante pode apresentar diferentes desempenhos em função da complexidade ou do tipo de conhecimento exigido em uma dada atividade.

*Tarefas 5 e 6 (identificação de palavras a partir de definições)*

Pode-se dizer que as próximas duas tarefas possuíam um objetivo em comum: a identificação de palavras a partir de suas definições. Assim sendo, na quinta tarefa, foi proposto que os participantes identificassem dez palavras, a partir de suas definições e das pistas referentes ao número de letras que cada uma possuía, como pode ser visto abaixo:

**Figura 7 - Tarefa de identificação de palavras a partir de definições**

a) Lucro obtido por dinheiro emprestado. Os bancos recebem \_ \_ \_ \_ \_ (5 letras).

Fonte: A autora

É importante destacar que as definições apresentadas estavam relacionadas ao tema *dinheiro*, cujo assunto recebeu destaque na matéria “*O dinheiro e seus nomes*”, publicada pela revista Enciclopédia Popular, no ano de 1999. Tendo em vista que essa tarefa possuía um grau de complexidade maior, optou-se por apresentar a seguinte definição como exemplo: *Os valores que um advogado cobra pelo serviço prestado (10 letras)*” e a sua palavra correspondente “*honorários*”.

Na sexta tarefa, foi disponibilizado um jogo de palavras-cruzadas, a fim de que os participantes identificassem as palavras que completavam corretamente cada coluna, nas direções verticais e horizontais:



Figura 9 - Tarefa de definição de palavras isoladas

Palavra	Significado 1	Significado 2
a) Calcinha		
b) Caminhão		
c) Camisinha		
d) Colarinho		
e) Coxinha		

Fonte: A autora

Se na tarefa anterior os participantes tinham de identificar as palavras a partir de suas definições, nesta eles tinham de fazer o contrário (extração de base). Nesse caso, esperava-se que os participantes citassem pelo menos dois sentidos diferentes para cada uma das catorze palavras propostas, justificando sua resposta e citando um exemplo. Nessa etapa, foram abordadas questões relacionadas à polissemia, o que torna ainda mais significativo o contexto de uso dessas palavras e o hábito da leitura.

*Tarefa 9 (identificação de sentidos em palavras polissêmicas)*

Na penúltima tarefa, foram apresentadas duas palavras e algumas de suas possíveis significações, com o intuito de que os informantes identificassem a qual significação cada uma das palavras derivadas correspondia. A palavra *folha*, por exemplo, poderia ser interpretada de diferentes maneiras, já que essa pode se referir tanto à *árvore* quanto ao *papel*. Após a apresentação desses possíveis sentidos, os aprendizes deveriam identificar quais palavras possuíam o sentido de *árvore* ou de *papel*:

Figura 10 - Tarefa de identificação de sentidos

Palavra: Folha Possíveis utilizações: <i>folhagem, folhetim, desfolhar, folhear, folharada, folheto e madeira folheada.</i>	
Árvore	Papel

Fonte: A autora

### Tarefa 10 (ditado verbal)

Por fim, a última tarefa proposta se assemelhava a um ditado. Para a realização dessa tarefa, foram convidados, aleatoriamente, cinco participantes para que fizessem o sorteio de cinco verbos (dentre um total de quinze) e os respectivos tempos verbais (pretérito perfeito do indicativo ou futuro do indicativo, ambos na 3ª pessoa do plural) em que esses verbos deveriam ser conjugados. Primeiramente, cada informante retirava de um saquinho uma tira de papel contendo um verbo no infinitivo e outra tira contendo o tempo verbal no qual deveriam conjugar cada um desses verbos. Para tanto, os participantes liam em voz alta os verbos e os tempos verbais sorteados, e, logo após, a pesquisadora escrevia ambos no quadro, para que os estudantes pudessem acompanhar o procedimento e tomar nota no espaço destinado para tal atividade:

**Figura 11 - Tarefa de produção de palavras isoladas (conjugação verbal)**

Verbos sorteados	Tempo verbal	Verbo conjugado
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		

Fonte: A autora

Com a finalidade de não confundir os estudantes em relação aos nomes dos tempos verbais, visto que grande parte, inclusive brasileiros, costuma encontrar dificuldade para diferenciar os tempos verbais da língua portuguesa, optou-se por utilizar apenas os termos *passado* e *futuro*. Ainda com o intuito de evitar possíveis confusões, apresentou-se, oralmente, um exemplo (com base no verbo e tempo verbal sorteados na hora) para que todos pudessem compreender o que deveriam fazer nessa tarefa.

Cabe destacar que, para esta tarefa, foram selecionados somente verbos regulares com baixa frequência de uso no português brasileiro, os quais foram delimitados a partir de um levantamento realizado por meio da plataforma *Léxico do Português Brasileiro*<sup>11</sup>, ferramenta digital constituída por um *corpus* psicolinguístico do Português Brasileiro. Por meio dessa plataforma, é possível obter diversas informações sobre as palavras pertencentes ao PB, tais como a frequência, a categoria gramatical, o número de letras, o número de vocábulos vizinhos, a estrutura silábica etc.

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.lexicodoportugues.com/index.php>.

Como critérios para a seleção dos verbos, além de serem regulares, também foram levados em conta os seguintes pontos: a extensão das palavras (devendo conter entre cinco e dez letras); a posição no *ranking* geral em termos de frequência de uso e a frequência ortográfica em números gerais (em meio a um milhão e a cada dez palavras utilizadas), como pode ser visualizado mais detalhadamente no Apêndice 4. Com base nesses critérios, chegou-se à seguinte lista:

**Quadro 7 - Verbos com baixa frequência de uso e suas respectivas terminações**

Terminados em AR	Terminados em ER	Terminados em IR
Abnegar	Descompor <sup>12</sup>	Desconstituir
Afeitar	Embrutecer	Desentupir
Amarelar	Enrubescer	Renhir
Arremedar	Intumescer	Autodestruir
Chicotear	Remanescer	Balir

Fonte: A autora

Por conseguinte, se um determinado participante retirasse, por exemplo, a palavra “amarelar” e o tempo verbal “futuro”, ele teria de conjugar esse verbo no futuro do presente do indicativo e, logo a seguir, escrever na folha que lhe foi entregue como acreditava que essa palavra deveria ser escrita no tempo verbal sorteado.

Quanto à seleção de palavras de baixa frequência de uso, optou-se por esse tipo de palavra a fim de evitar que os participantes realizassem as conjugações solicitadas baseando-se apenas na memória de palavras mais usadas, o que iria de encontro às propostas desta pesquisa, uma vez que era esperado que os participantes refletissem sobre as tarefas avaliativas, e não que apenas respondessem por impulso ou porque já haviam lido ou escutado uma dada palavra. Tarefas que exijam a produção de pseudopalavras (leia-se como palavras inventadas) ou de palavras de baixa frequência de uso são igualmente importantes porque permitem ao pesquisador observar se os sujeitos investigados são mesmo capazes de manipular as estruturas da língua-alvo e de generalizar os conhecimentos sobre a estrutura da língua para novas situações de uso, habilidade bastante significativa quando se avalia consciência morfológica.

Na segunda tarefa (notícias lacunadas), por exemplo, era possível que os discentes conjugassem e escrevessem corretamente certos verbos em razão de já terem tido contato com algumas dessas palavras, o que não significa ter consciência sobre seus aspectos estruturais. Situações como essa justificam a necessidade de se realizarem variados tipos de tarefas, como essa última (ditado verbal), por exemplo, que é capaz de

<sup>12</sup> Vale lembrar que o verbo *pôr*, assim como seus derivados (*compor*, *propor*, *supor*, *transpor*, etc.), pertence à 2ª conjugação. Isso ocorre em virtude de a terminação *-er* ter desaparecido ao longo da evolução da língua portuguesa, já que antigamente, no latim, o referido verbo chamava-se *poer*.



evidenciar se os informantes realizaram as tarefas com base no que realmente aprenderam e conhecem sobre a língua, ou se responderam corretamente uma dada pergunta por indução, intuição ou acaso.

Em suma, com o intuito de sintetizar e de retomar os procedimentos realizados no *Estudo 1*, elaborou-se o Quadro a seguir, cujo esquema permite visualizar as ações e os objetivos de cada uma das três etapas que compreenderam o estudo em questão:

**Quadro 8 - Síntese das etapas que compuseram o Estudo 1**

Ações	Objetivos
✓ Aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento de Menor ou Incapacitado (Anexos 1, 2 e 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar a pesquisadora, bem como o estudo que vinha sendo desenvolvido até momento;</li> <li>✓ Contextualizar os objetivos e a metodologia que seria utilizada durante a aplicação dos instrumentos previstos e da coleta de dados;</li> <li>✓ Explicar a importância da participação de cada estudante, assim como seus direitos e deveres após a assinatura dos termos de compromisso;</li> <li>✓ Esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir naquele primeiro momento;</li> <li>✓ Averiguar o número de alunos uruguaios que estavam regularmente matriculados e que demonstravam interesse em participar da pesquisa.</li> </ul>
✓ Aplicação do <i>Questionário Perfil Estudante</i> (Apêndice 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o perfil dos participantes, tendo em vista suas informações pessoais, principalmente, o nível de escolaridade e o nível de proficiência, bem como o tempo e o tipo de contato que esses sujeitos possuíam com a LP;</li> <li>✓ Selecionar, a partir do preenchimento do referido questionário, os participantes que iriam compor o grupo discente (estudo exploratório).</li> </ul>
✓ Aplicação da <i>Atividade Diagnóstica</i> (Apêndice 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar um levantamento acerca dos conhecimentos prévios dos informantes por meio de tarefas envolvendo elementos morfológicos, em especial no que se refere aos afixos e desinências verbais (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo);</li> <li>✓ Analisar os desempenhos obtidos pelos participantes, bem como as potencialidades e limitações observadas durante a realização do primeiro estudo, o que permitirá o aperfeiçoamento de tudo o que foi proposto e que será replicado no <i>Estudo 2</i>.</li> </ul>

Fonte: A autora

Na próxima seção, serão descritos e analisados os dados coletados durante a execução deste estudo.

### 3.2 Análise de dados

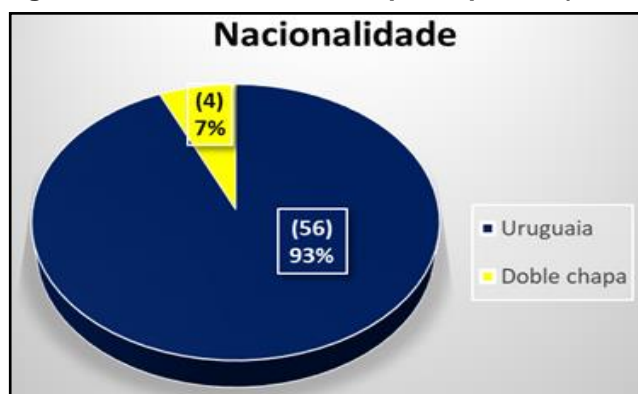
Nesta seção, são apresentados e analisados os dados coletados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa mencionados ao longo deste trabalho. Para tanto, são levadas em consideração as peculiaridades e os objetivos estabelecidos para o Estudo 1.

#### 3.2.1 Perfil dos participantes

Conforme detalhado na seção metodológica, os participantes deste estudo foram convidados a responder um questionário contendo um total de 20 questões. Dentre essas questões, 16 foram selecionadas para integrar o *corpus* desta pesquisa. Assim sendo, serão apresentados na sua totalidade (índices por grupo e não individual) os dados coletados por meio dessas questões.

Antes de serem propostas as referidas questões, foi solicitado que os participantes preenchessem algumas informações pessoais, tais como o nome completo, a idade e a nacionalidade, sendo essas últimas consideradas importantes para este estudo. Desse modo, são apresentados abaixo os dados extraídos a partir dessas informações:

**Figura 12 - Nacionalidade dos participantes (Estudo1)**



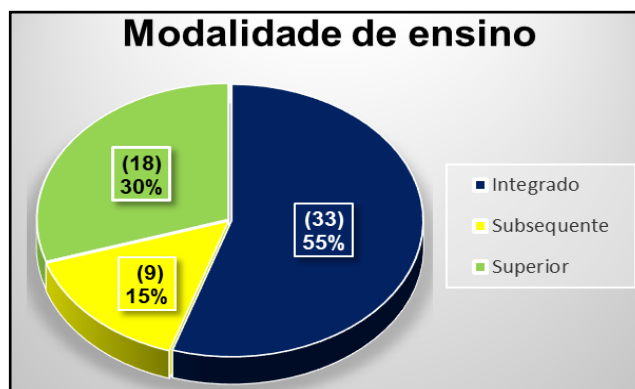
Fonte: A autora

Como pode ser visualizado, o grupo do Estudo 1 foi composto majoritariamente por sujeitos *uruguaios* (56), ao passo que apenas 4 participantes possuíam *dupla nacionalidade (doble chapa - nacionalidades uruguaia e brasileira)*. Quanto à faixa etária desse público, conforme mencionado, variava entre 15 e 43 anos (idade média de 20,5 anos, desvio padrão de 15,5). Retomando o fator nacionalidade, de modo geral, pode-se dizer que sujeitos uruguaios que tenham familiares brasileiros (em especial pai, mãe, cônjuge e filhos), ou ainda, que residam há muitos anos no Brasil, podem solicitar cidadania brasileira. Saber quantos alunos *doble chapas* estão matriculados na instituição onde se realizou a presente pesquisa é bastante pertinente porque demonstra que, ao

contrário do que se costuma pensar, são poucos os discentes que possuem dupla nacionalidade no campus, o que diminui as chances deles terem tido contato diário com a língua portuguesa antes de ingressar na referida instituição, o que pode, inclusive, contribuir para os índices de evasão registrados por muitos desses estudantes. Considerando o fato de que, geralmente, quem possui dupla nacionalidade é porque tem um dos pais brasileiros ou porque reside em território brasileiro, acredita-se que alunos *double chapas* tendem a manter maior contato com a língua portuguesa, o que pode resultar em vantagem no que tange à leitura e à compreensão em língua portuguesa, quando comparados aos sujeitos que possuem apenas a nacionalidade uruguaia.

A primeira questão, por sua vez, tratava da modalidade de ensino que os participantes estavam cursando no momento da aplicação dos instrumentos supracitados. Com base nessas informações, chegou-se aos seguintes dados:

**Figura 13 - Modalidades de ensino cursadas pelos participantes (Estudo 1)**



Fonte: A autora

Pode-se notar que grande parte do grupo abrangia estudantes do *Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio* (55%). Na sequência, destacam-se os discentes do *Ensino Superior* (30%), enquanto somente 15% dos participantes eram alunos do *Ensino Técnico Subsequente*. Vale destacar que um dentre os dois cursos ofertados nessa última modalidade (a saber: Técnico Subsequente em Informática para Internet) estava sendo extinto e, por isso, havia poucos alunos frequentando os últimos semestres desse curso, o qual foi substituído pelo curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. De qualquer modo, partiu-se do pressuposto de que os estudantes que estivessem cursando modalidades mais avançadas apresentariam melhores performances em função do seu nível de estudo, o que também poderia significar mais tempo de exposição à língua portuguesa, principalmente em se tratando de alunos que já haviam tido oportunidades de estudar em outras instituições brasileiras, como o próprio IFSUL, por exemplo.

Seguindo nessa mesma perspectiva, a segunda questão abordava sobre o nível de estudo (ano ou semestre) em que cada participante se encontrava, conforme ilustrado na continuação:

Figura 14 - Nível de estudo (Estudo 1)



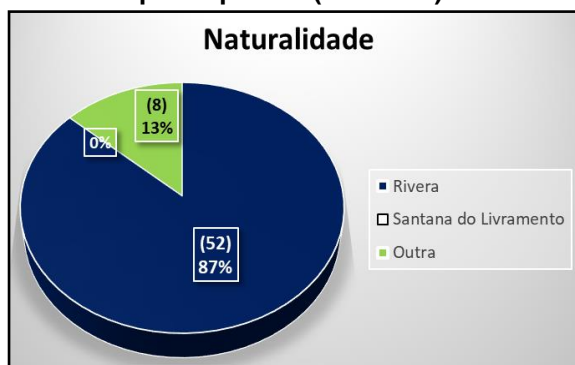
Fonte: A autora

Como é possível ver, os maiores índices de discentes uruguaios estavam concentrados, respectivamente, no *1º ano do Ensino Técnico Integrado* (11), no *2º semestre do Ensino Superior* (10) e no *4º ano do Ensino Técnico Integrado* (9), sendo que havia quatro turmas para cada ano do ensino técnico integrado, enquanto no ensino superior só havia uma turma para cada semestre. Isso significa dizer que, dentre os 32 alunos matriculados no segundo semestre do ensino superior, 10 eram uruguaios, o que representava um número bastante elevado em comparação às demais turmas.

É importante salientar que, em razão de não haver estudantes uruguaios em todas as turmas e, principalmente, pela variação no número de alunos de um ano/semestre para outro, teve-se de realizar uma análise de modo proporcional. Por essa razão, optou-se pela análise do grupo como um todo. Assim sendo, o único fator que se levou em conta, quando comparados os grupos, foi a modalidade de ensino dos informantes (integrado, subsequente e superior). Em linhas gerais, acreditava-se que, quanto maior fosse o nível de estudo dos participantes, mais chances eles teriam de apresentar melhores performances, visto que o ensino formal da língua escrita costuma contribuir para a aprendizagem de uma língua adicional, uma vez que os sujeitos já desenvolveram em sua LM a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203).

As próximas duas questões buscavam averiguar os locais onde os informantes haviam nascido e onde residiam quando foram aplicados os instrumentos de pesquisa, como é apresentado a seguir:

**Figura 15 - Local de nascimento dos participantes (Estudo 1)**



Fonte: A autora

**Figura 16 - Local de residência (Estudo 1)**

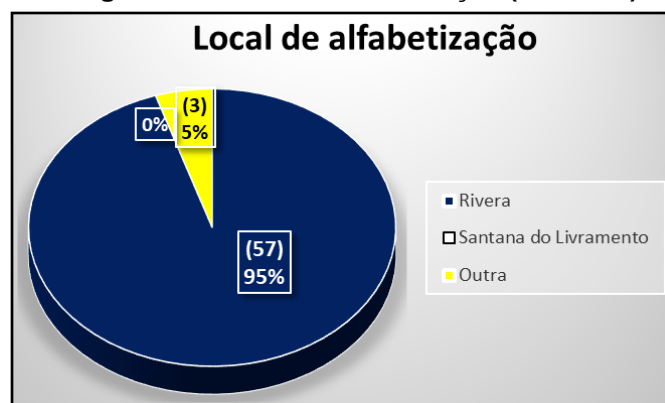


Fonte: A autora

Na primeira Figura, é bastante visível a preponderância dos sujeitos nascidos em *Rivera* (87%) em comparação aos que haviam nascido em *outros* municípios uruguaios (13%). Além disso, pode-se observar que nenhum participante havia nascido em *Santana do Livramento* e, posteriormente, obtido a cidadania uruguaia. Entretanto, quando o assunto envolvia o local onde esses sujeitos residiam, os dados diferiam um pouco. De modo geral, o índice de sujeitos que viviam em *Rivera* era praticamente o mesmo (88%) dos que haviam nascido nessa mesma cidade (87%). No entanto, o índice de participantes que, naquele momento, residiam em *Santana do Livramento* ultrapassou, inclusive, a quantidade de residentes de *outros* municípios uruguaios (quando comparadas as duas figuras). Diante desse cenário, era esperado que os sujeitos que residissem em *Santana do Livramento* tivessem uma relativa vantagem em comparação aos sujeitos que haviam nascido e seguiram vivendo em território uruguaio. Por outro lado, quem morava na cidade de *Rivera* poderia ter uma leve vantagem em relação aos sujeitos que viviam em outras cidades uruguaias, em função da proximidade com o município brasileiro.

Complementando as questões anteriores, o quinto tópico envolvia o local onde os participantes haviam sido alfabetizados:

**Figura 17 - Local de alfabetização (Estudo 1)**

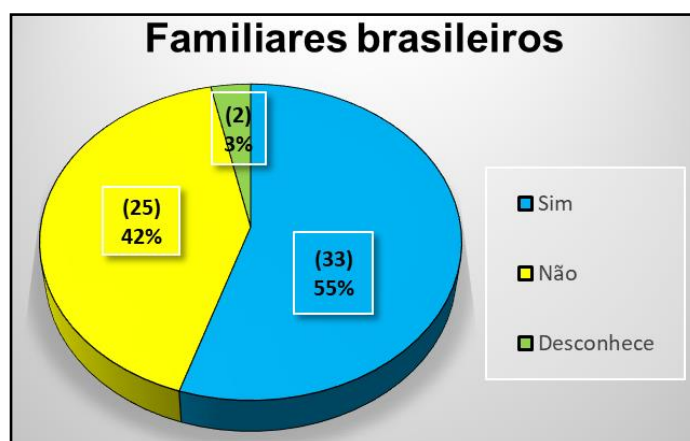


Fonte: A autora

Os dados obtidos a partir dessa questão mostram que, mesmo que oito sujeitos tenham nascido em *outros municípios* uruguaios e, embora seis deles residissem em *Santana do Livramento*, ainda assim, 57 participantes (o que corresponde a 95%) foram alfabetizados em *Rivera*, ao passo que somente três haviam sido alfabetizados em outras localidades. Portanto, nesse caso, acredita-se que os sujeitos que foram alfabetizados em *Rivera* tiveram uma leve vantagem na realização das tarefas avaliativas em função da proximidade dessa cidade com o município brasileiro.

Na sequência, o sétimo tópico buscava aferir se os participantes possuíam parentesco com sujeitos brasileiros:

**Figura 18 - Parentesco com sujeitos brasileiros (Estudo 1)**

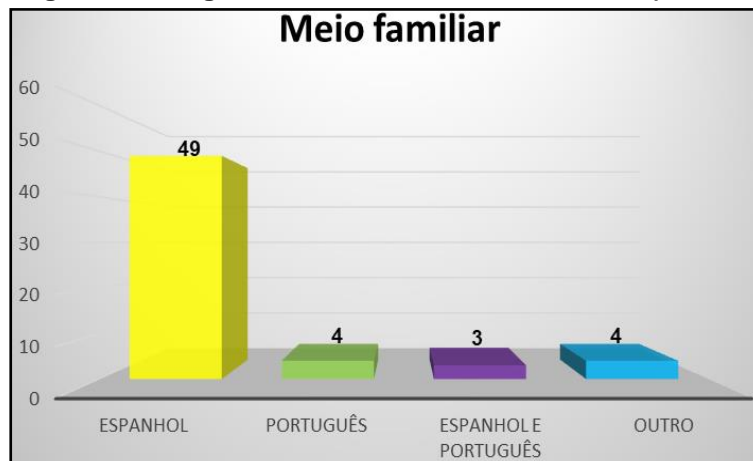


Fonte: A autora

Conforme exposto, apenas 55% (33) dos informantes possuía parentes com nacionalidade brasileira, enquanto a soma entre os que não possuíam familiares brasileiros ou que desconheciam seus familiares totalizava 45% (27 sujeitos). Nesse caso, pressupõe-se que os participantes que tivessem relações de parentesco com falantes nativos de português também mantinham maior contato com a língua portuguesa, o que, portanto, poderia facilitar a realização das tarefas de consciência morfológica.

Dando continuidade à apresentação das questões propostas, a próxima tinha como intuito verificar qual era o idioma mais utilizado pelos participantes no âmbito familiar:

**Figura 19 - Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 1)**

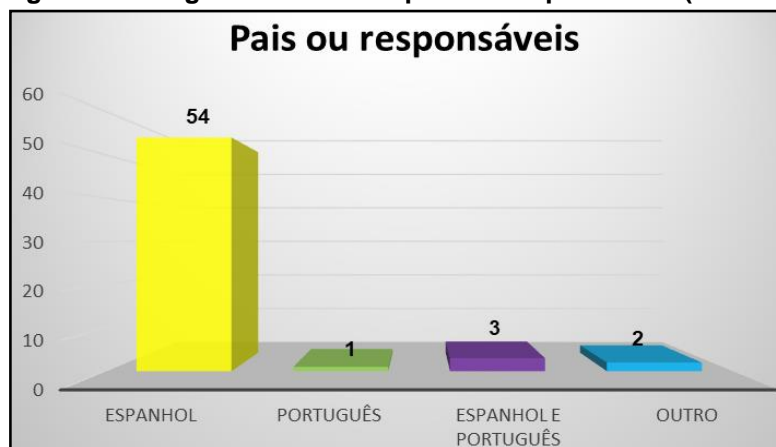


Fonte: A autora

Como pode ser constatado, a grande maioria dos participantes (leia-se 49 dentre 60) costumava utilizar a *língua espanhola* quando estava junto de seus familiares. De acordo com esses dados, é possível concluir que, mesmo que muitos estudantes tivessem familiares brasileiros e que alguns residissem em Santana do Livramento, ainda assim, a maior parte deles tendia a utilizar a língua espanhola em seus lares. Diante dessa circunstância, acreditava-se que estudantes que utilizavam a língua portuguesa em seus meios familiares teriam desempenhos mais elevados do que aqueles que só utilizavam a referida língua em outros contextos de uso. Cabe salientar que a opção *outro* se referia ao que os sujeitos fronteiriços chamam de “*portunhol*”, o qual é considerado pelos falantes como uma mescla das línguas portuguesa e espanhola (RONA, 1965; SOUZA, 2017). O termo (*outro*) também foi empregado nas próximas duas questões.

Em linhas gerais, o tópico a seguir visava apurar qual era a língua materna dos pais ou demais responsáveis pelos participantes:

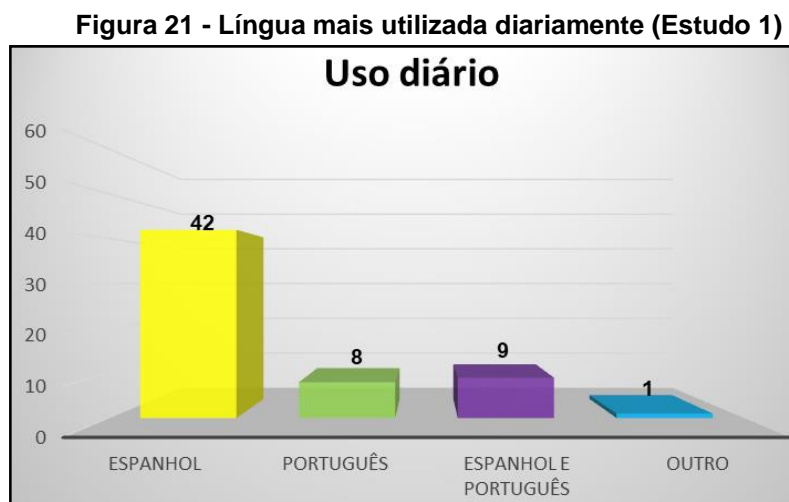
**Figura 20 - Língua materna dos pais ou responsáveis (Estudo 1)**



Fonte: A autora

Conforme demonstrado, a *língua espanhola* era predominantemente a língua materna dos pais ou responsáveis pelos sujeitos investigados. Em segundo lugar, com um índice baixíssimo, estavam o *espanhol e português*, o que sugere que a língua materna do pai e da mãe (ou demais responsáveis) eram diferentes, haja vista que o instrumento não previu que os participantes delimitassem a língua materna de cada membro familiar, o que, hoje, considera-se como uma limitação deste estudo. Nesse caso, partiu-se do pressuposto de que os estudantes que possuíssem pais ou responsáveis por sua criação, cuja língua materna fosse o português, teriam uma leve vantagem, visto que, possivelmente, eles teriam tido contato com essa língua desde seus primeiros anos de vida.

Em consonância com os dois tópicos anteriores, o décimo versava sobre a língua mais utilizada diariamente pelos participantes:



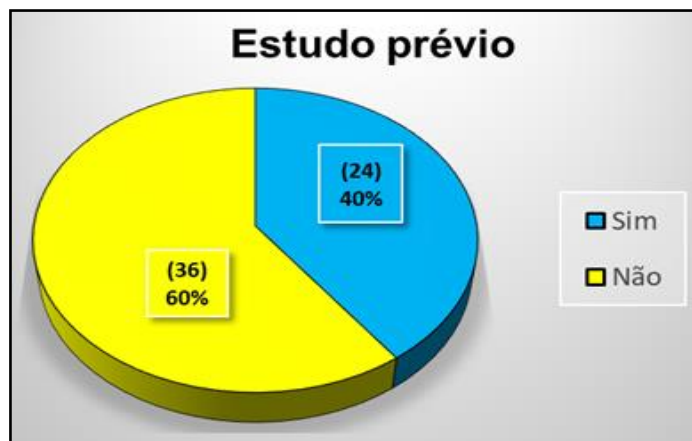
Fonte: A autora

Embora o índice seja mais baixo, ainda assim, é notável a supremacia do uso da *língua espanhola* em relação às demais opções. Tomando como base os dados expostos anteriormente, pode-se inferir que a língua portuguesa costumava ser mais utilizada em contextos acadêmicos e profissionais, ao passo que a língua espanhola era mais utilizada em ambiente familiar, em conformidade com o que já havia sido apontado por alguns sujeitos em outros momentos. De modo geral, esperava-se que os participantes que utilizassem mais a língua portuguesa do que a língua espanhola em seu dia a dia obteriam resultados mais elevados nas tarefas de consciência morfológica.

A próxima questão tinha como finalidade averiguar se os participantes já haviam estudado formalmente a língua portuguesa antes de ingressarem na instituição onde a presente pesquisa foi realizada:



Figura 22 - Estudo prévio da língua portuguesa (Estudo 1)



Fonte: A autora

Contrariando as expectativas, os dados acima apontam que a maior parte dos sujeitos investigados nunca havia estudado a língua portuguesa. Tendo em vista tais informações, bem como os demais dados apresentados, é possível constatar que, para alguns estudantes, o IFSUL foi a primeira e a principal forma de acesso ao aprendizado de língua portuguesa. Nesse sentido, era esperado que os participantes que já tivessem estudado a língua-alvo anteriormente tivessem certa vantagem em relação aos que nunca haviam estudado a referida língua.

No que se refere aos informantes que responderam *sim* para o estudo prévio da LP, também lhes foi questionado por quanto tempo eles haviam estudado essa língua, o que resultou nos seguintes dados:

Figura 23 - Tempo de estudo da língua portuguesa (Estudo 1)



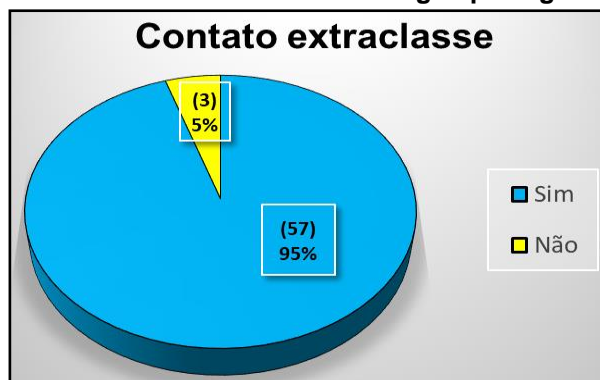
Fonte: A autora

Levando em consideração as informações apresentadas, percebe-se uma grande discrepância entre os períodos de estudo da língua portuguesa, variando entre 1 e 10

anos. Por esse motivo, quando se calculou a média de tempo de estudo, chegou-se ao índice de 4,7 anos (desvio padrão de 6,36). É importante destacar que somente 19 participantes haviam informado o tempo de estudo prévio da língua-alvo, os demais sujeitos (cinco) deixaram essa questão em branco.

Nessa mesma direção, o próximo tópico tratava sobre o contato que os participantes possuíam com a língua portuguesa fora do ambiente escolar:

**Figura 24 - Contato extraclasse com a língua portuguesa (Estudo 1)**

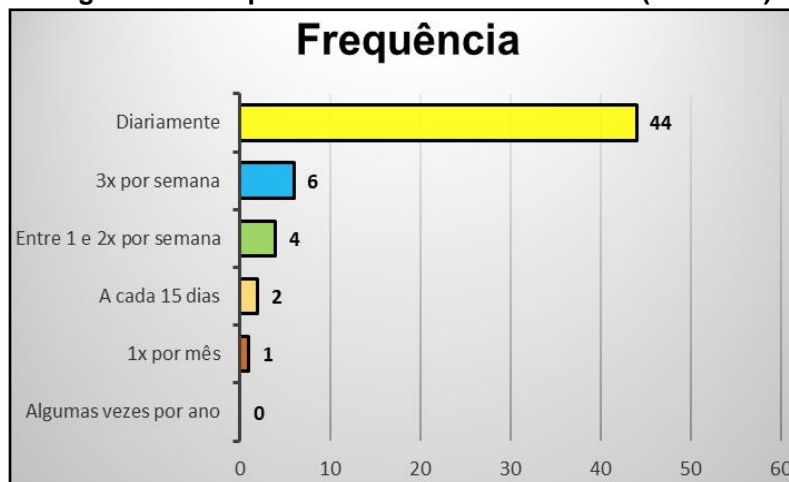


Fonte: A autora

Nota-se que, nesse caso, a ampla maioria costumava manter contato extraclasse com a LP, ao passo que apenas três alunos haviam relatado não possuir nenhum contato com o idioma fora do espaço acadêmico. Por conseguinte, partiu-se da premissa de que quanto maior fosse o contato extraclasse com a língua-alvo, maiores seriam as chances de os estudantes obterem melhores desempenhos nas tarefas de conhecimentos morfológicos.

A fim de complementar esse tópico, foi proposta uma segunda questão aos 57 participantes que haviam respondido *sim*, por meio da qual eles deveriam informar com que frequência tendiam a manter contato com a LP:

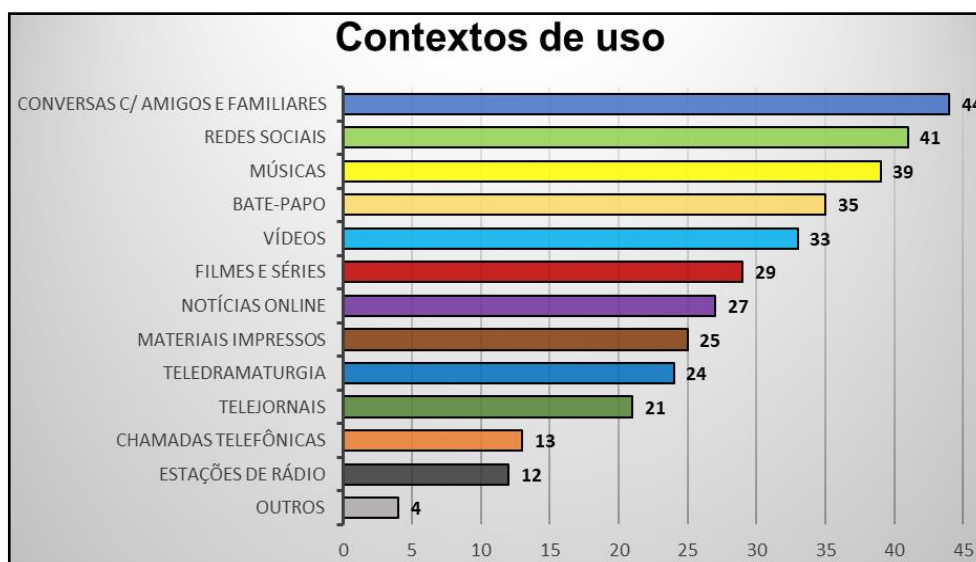
**Figura 25 - Frequência de contato extraclasse (Estudo 1)**



Fonte: A autora

Conforme exposto, grande parte dos sujeitos costumava manter *contato diário* com o idioma português, o que sugere que os contextos de uso dessa língua eram bastante variados, visto que eram poucos os estudantes que tendiam a utilizar o idioma em seu ambiente familiar. Diante disso, com a intenção de identificar quais eram os principais contextos de uso da LP, foi proposta uma questão específica sobre esse assunto, o que resultou nos seguintes dados:

**Figura 26 - Contextos de uso extraclasse da língua portuguesa (Estudo 1)**

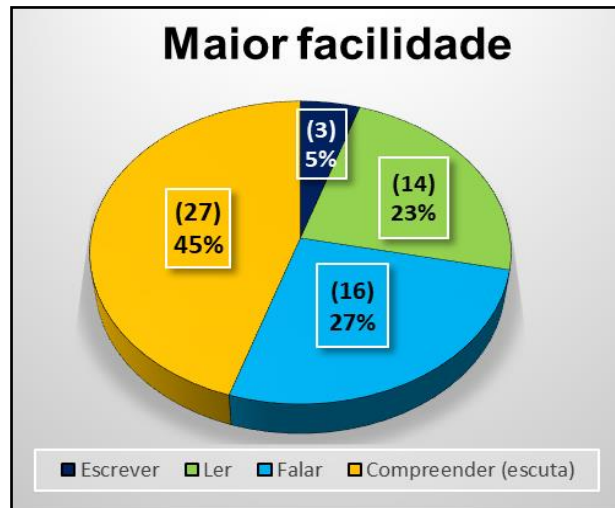


Fonte: A autora

Em síntese, pode-se dizer que, dentre os cinco contextos mais recorrentes de uso da língua portuguesa, três deles (*conversas com amigos e familiares*, *redes sociais* e *bate-papo*) estavam relacionados à comunicação e à expressão na língua-alvo, enquanto os outros dois (*músicas* e *vídeos*) estavam intimamente ligados à esfera de entretenimento. Como é possível perceber, cada participante poderia marcar mais de uma opção. Além disso, pode-se constatar que, embora os informantes tivessem contato com a LP através de diversos gêneros discursivos e variadas plataformas, ainda assim, em quase todos os cenários, a maior parte dos estudantes costumava ser pouco atuante, ou seja, eles costumavam receber muitas informações em LP de forma passiva, apenas lendo, vendo ou escutando.

Por outro lado, eram poucas as situações em que eles tinham de tomar posições mais atuantes, de modo que lhes fosse exigida produção oral e/ou escrita em português. Esses achados vão diretamente ao encontro das próximas questões propostas, cujos tópicos envolviam as habilidades que eles consideravam mais fáceis e mais difíceis para utilizar em LP, como pode ser visualizado a seguir:

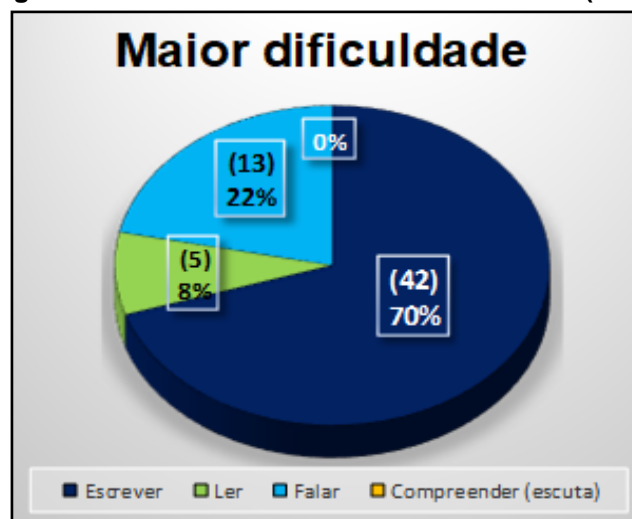
Figura 27 - Habilidade considerada mais fácil (Estudo 1)



Fonte: A autora

Para essa pergunta, grande parte dos informantes (45%) afirmou possuir maior facilidade para *compreender* o que os sujeitos brasileiros falam. Na sequência, foram destacadas as habilidades oral (27%) e leitora (23%). Como já era de se esperar, esse cenário muda um pouco quando lhes foi questionado qual era a habilidade que eles consideravam mais difícil:

Figura 28 - Habilidade considerada mais difícil (Estudo 1)



Fonte: A autora

Em consonância com os dados apresentados anteriormente, neste tópico, os participantes informaram que a sua maior dificuldade incidia sobre a habilidade *escrita* (70%): 42 sujeitos consideravam que escrever em português era a habilidade mais difícil, enquanto 13 estudantes afirmaram ter mais dificuldade para se expressar oralmente na língua-alvo, ao passo que somente cinco destacaram a leitura como a habilidade mais

complexa. Esses dados confirmam o que já havia sido afirmado no tópico acima, sobre o fato de que os aprendizes tendem a sentir maior dificuldade quando lhes são exigidas habilidades de produção, no caso, a escrita e a fala em língua portuguesa, o que costuma ocorrer na aprendizagem de línguas, em geral.

A penúltima questão abrangia o nível de proficiência que cada participante acreditava ter na língua-alvo. Em outras palavras, os discentes foram convidados a se autoavaliarem quanto aos seus conhecimentos e à sua capacidade para utilizar as diferentes habilidades da LP e em variadas situações de uso. Como se tratava de algo subjetivo, os dados aqui apresentados baseiam-se apenas na autodeclaração dos informantes:

**Figura 29 - Nível de proficiência autodeclarado (Estudo 1)**



Fonte: A autora

Tendo em vista os dados expostos, é possível constatar que metade dos participantes (30) considerava possuir um *bom* nível de proficiência em língua portuguesa (o que equivaleria a notas entre 7 e 8), enquanto 15 estudantes classificaram seu nível de conhecimento como *regular* (notas entre 5 e 6), ao passo que 10 sujeitos acreditavam possuir um nível de proficiência *muito bom* (notas entre 9 e 10). Em contrapartida, apenas cinco participantes consideraram seus níveis de conhecimento como *baixo* (notas entre 3 e 4) ou *muito baixo* (notas entre 1 e 2), o que significa dizer que grande dos informantes acreditava que seus conhecimentos em LP pudessem ser classificados entre *regular* e *muito bom*. Nesse cenário, pressupõe-se que os sujeitos que classificaram seus níveis de conhecimento em língua portuguesa como *muito bom* e *bom* tenham obtido os desempenhos mais altos em comparação aos demais participantes.

Para finalizar, foi proposta aos participantes uma questão aberta, a fim de que eles pudessem pontuar suas principais dificuldades na língua-alvo, bem como os aspectos que eles gostariam de ter estudado e que, naquele momento, poderiam facilitar a sua aprendizagem de uma maneira geral, uma vez que, em todas as disciplinas ofertadas pela instituição onde a presente pesquisa foi realizada, o idioma predominante era a língua portuguesa. Levando em consideração o caráter subjetivo dessa questão e, com o intuito de sistematizar as respostas apresentadas pelos discentes, criou-se uma lista contendo os tópicos mais recorrentemente mencionados, como pode ser visto abaixo:

**Figura 30 - Principais dificuldades na língua-alvo (Estudo 1)**



Fonte: A autora

Desse modo, o tópico com maior índice de menções abarcava diversos aspectos gramaticais, tais como morfologia (flexão verbal e nominal), sintaxe e, em especial, regras de pontuação e acentuação. Sendo assim, optou-se por utilizar apenas a palavra *gramática*, haja vista que se trata de um termo mais abrangente. Na sequência, foram destacadas as habilidades *oral* e *escrita*, ambas mencionadas 19 vezes. Também chama a atenção a ênfase que 10 sujeitos deram ao fato de *nunca terem estudado* a língua portuguesa durante o ensino básico, pois, segundo eles, embora a oferta dessa língua seja de grande importância para os sujeitos uruguaios de uma maneira geral, ainda assim, é muito negligenciada em se tratando de uma região de fronteira. Vale lembrar que, assim como a questão treze, nessa, os informantes também poderiam mencionar mais de um tópico.

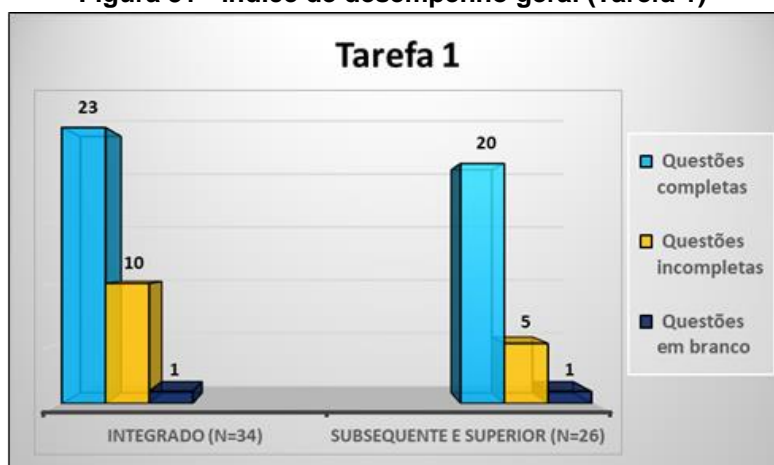
### 3.2.2 Atividade diagnóstica

Como mencionado, após concluírem o preenchimento dos questionários, os participantes foram convidados a realizar a *Atividade diagnóstica* (Apêndice 2), a qual era composta por 10 tarefas envolvendo diferentes níveis de consciência morfológica. Seguindo na mesma linha da subseção anterior, nesta, os desempenhos dos participantes também foram avaliados dentro de seus respectivos grupos e não individualmente. Desse modo, foram analisados tanto os índices obtidos de forma comparativa (ensino integrado *versus* ensino subsequente e superior), quanto as médias obtidas por cada grupo em separado.

Levando em consideração tais pontos, na sequência, é exposto um panorama geral acerca do comportamento de cada grupo perante as tarefas propostas. Para tanto, em um primeiro momento, as tarefas foram divididas em três categorias de acordo com as questões que os participantes fizeram ou deixaram de fazer, a saber: *completas*, *incompletas* e *em branco*. Logo a seguir, analisou-se o teor das respostas apresentadas, as quais foram classificadas como *corretas*, *parcialmente corretas* e *incorretas*.

A primeira tarefa (tirinha), como já foi destacado, tinha como intuito aferir a capacidade compreensiva de cada participante, bem como o potencial para perceber que um verbo havia sido escrito de forma inadequada para o contexto comunicativo. Logo, foram coletados os seguintes dados:

**Figura 31 - Índice de desempenho geral (Tarefa 1)**

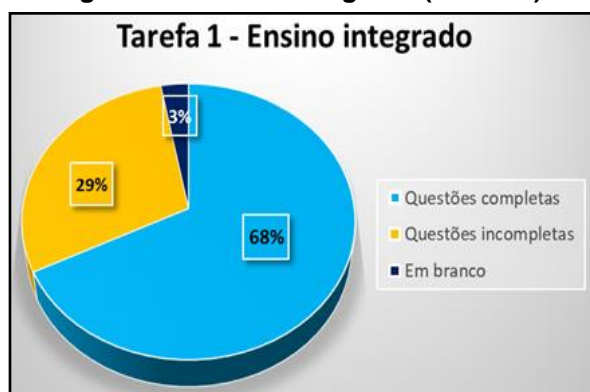


Fonte: A autora

Quando comparados os dois grupos, o índice de questões completas foi relativamente parecido, ao passo que o número de questões incompletas registradas pelos estudantes do ensino integrado (10) foi o dobro dos participantes do segundo grupo (5). Já o índice de questões deixadas em branco, esse foi o mesmo para ambos os grupos (1). Todavia, quando se analisa os grupos isoladamente, os dados destoam um pouco:

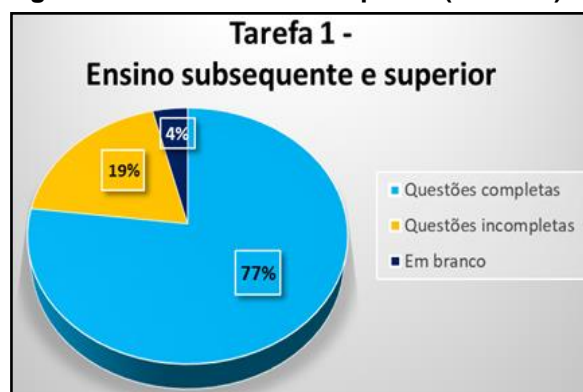


Figura 32 - Ensino integrado (Tarefa 1)



Fonte: A autora

Figura 33 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1)

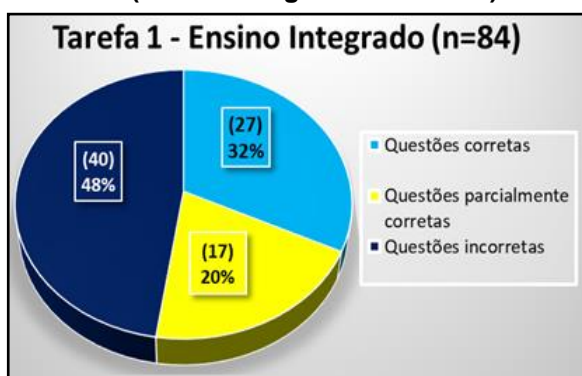


Fonte: A autora

Nesse caso, nota-se que o grupo *subsequente e superior* realizou por completo mais tarefas (77%) do que o primeiro grupo (68%). Esse tipo de análise é importante porque a quantidade de participantes que compunha cada grupo era diferente, sendo o primeiro composto por 34 estudantes e o segundo por 26, o que justifica a necessidade de haver análises comparativas entre os grupos (intergrupais) e entre os membros de um mesmo grupo (intragrupais).

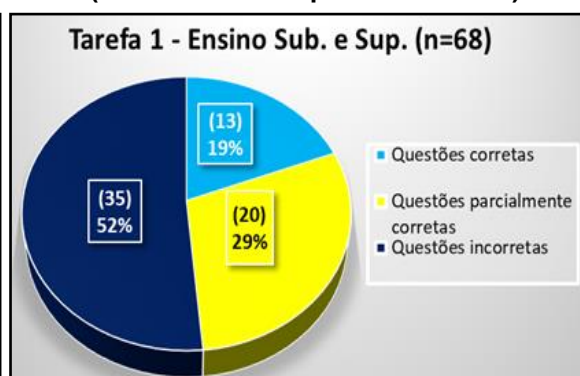
No que se refere ao teor das respostas recebidas, obteve-se os seguintes dados:

Figura 34 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado – Tarefa 1)



Fonte: A autora

Figura 35 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 1)



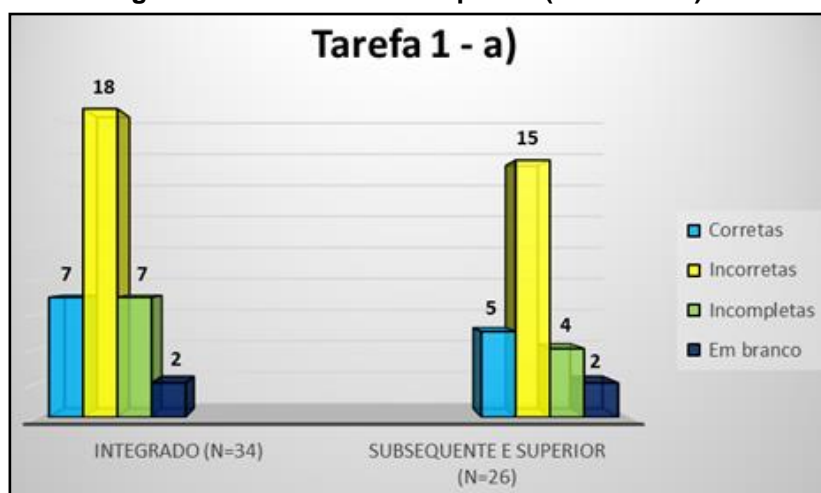
Fonte: A autora

Nesse caso, nota-se que, apesar de o segundo grupo ter realizado mais questões em sua totalidade do que os integrantes do ensino integrado, ainda assim, esses últimos obtiveram mais acertos (32%), enquanto os participantes do ensino subsequente e superior alcançaram somente 19% de aproveitamento nessa tarefa. Além disso, os estudantes desse grupo também cometeram mais erros (52%) em comparação aos discentes do ensino integrado (48%), o que demonstra que o fato de uma questão ter sido respondida por completo não significa que a resposta esteja correta.



Como essa tarefa era composta por três questões, os resultados serão apresentados separadamente, já que cada questão tinha um foco diferente (cf. subseção 3.1). No que tange à primeira questão proposta na tarefa 1 (*Sobre o que trata a tira apresentada?*), os participantes obtiveram os seguintes desempenhos:

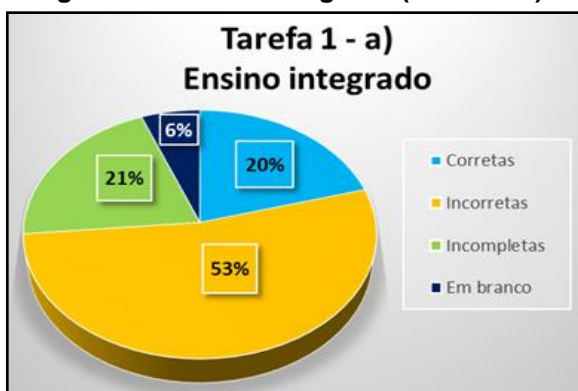
Figura 36 - Índice de desempenho (Tarefa 1 - a)



Fonte: A autora

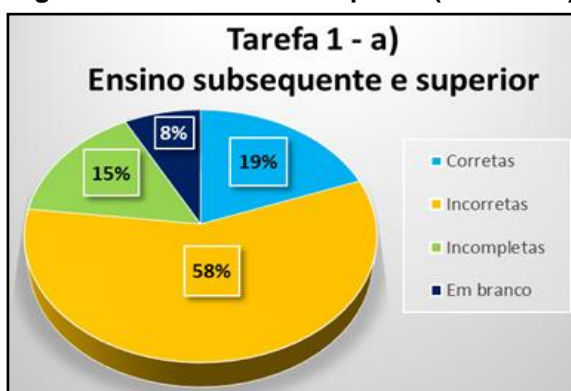
Quando comparados os grupos, pode-se dizer que os informantes do ensino integrado obtiveram dois acertos a mais do que o segundo grupo. Ademais, o primeiro grupo também cometeu mais erros e deixou mais questões inacabadas. Porém, quando esses dados são analisados individualmente, os resultados variam um pouco:

Figura 37 - Ensino integrado (Tarefa 1-a)



Fonte: a autora

Figura 3 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1-a)

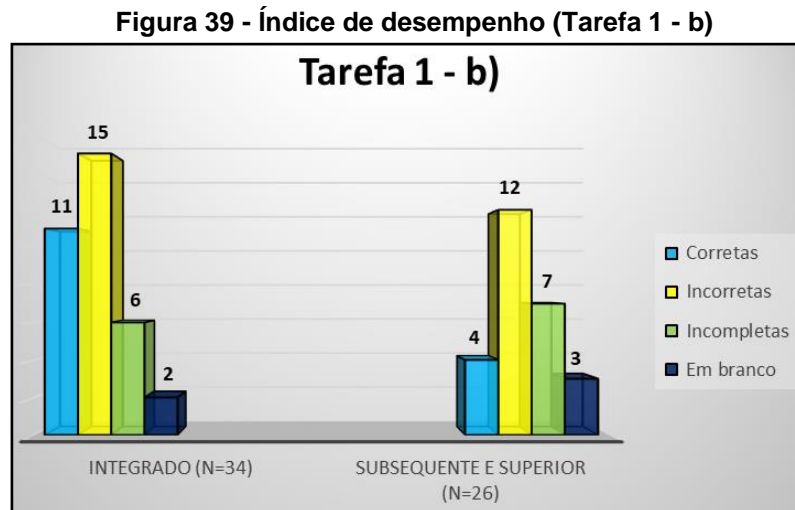


Fonte: a autora

Como é possível perceber, a diferença entre os índices de acerto foi de apenas 1%, enquanto o índice de respostas incorretas do segundo grupo superou em 5% o índice alcançado pelo primeiro grupo. Por outro lado, os estudantes do primeiro grupo deixaram

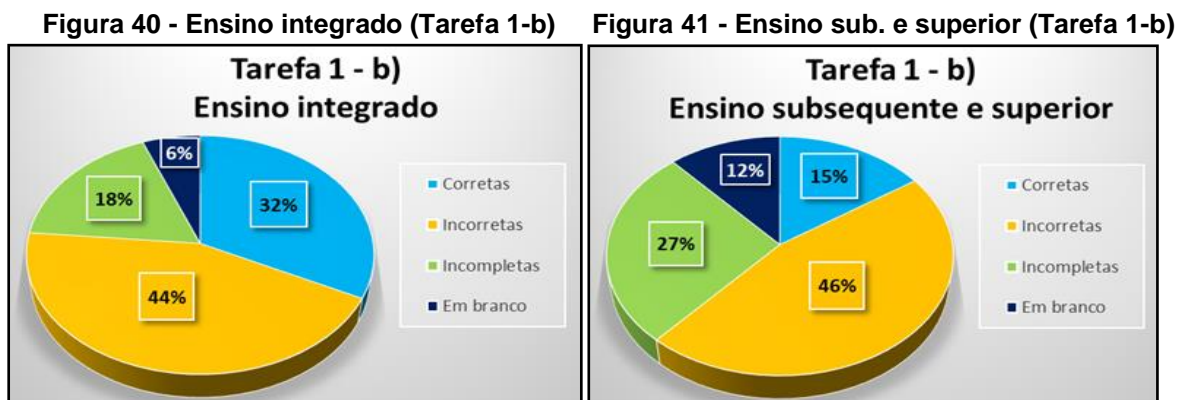
mais questões incompletas. Sendo assim, esses dados sugerem que os participantes tiveram dificuldade para responder a essa primeira questão, cujo tópicos versava sobre o conteúdo temático, o que poderia ser identificado a partir da compreensão global do texto.

Já na segunda questão (*Qual é o elemento que gera humor na imagem?*), a diferença entre os desempenhos dos grupos foi um pouco maior:



Fonte: A autora

Nesse caso, o índice de acertos alcançado pelos participantes do segundo grupo correspondia a quase um terço do índice obtido pelo primeiro grupo. Quanto às questões incorretas, os estudantes do ensino integrado haviam cometido três erros a mais do que os discentes do ensino subsequente e superior. Os demais índices foram mais equilibrados. As diferenças ficam mais evidentes quando os desempenhos são analisados de forma separada:



Fonte: A autora

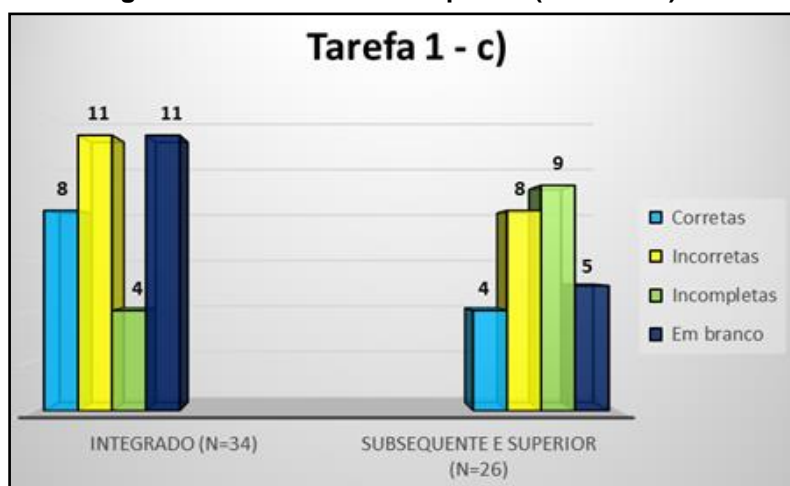
Fonte: A autora

Quando se leva em conta as devidas proporções, pode-se dizer que os participantes do primeiro grupo obtiveram mais do que o dobro de acertos (32% contra 15%) em

comparação ao segundo grupo. Em contrapartida, os estudantes do ensino subsequente e superior cometeram mais erros e deixaram mais questões incompletas e em branco do que os alunos do ensino integrado, o que significa dizer que os participantes do primeiro grupo tiveram mais facilidade para responder à segunda questão. É interessante destacar que, além de alguns participantes do primeiro grupo terem identificado a incoerência do tempo verbal em relação ao contexto comunicativo, alguns deles também foram capazes de estabelecer relações de intertextualidade entre as personagens da tirinha e do filme *De volta para o futuro*, o que gerou certa surpresa em função da média de idade desse público (menor de 18 anos). Por outro lado, alguns participantes do segundo grupo sequer identificaram os elementos que atribuem humor à tirinha, o que pode indicar que talvez esses sujeitos não mantivessem tanto contato com esse gênero discursivo, diferentemente do público mais jovem.

Na sequência, são apresentados os dados referentes à terceira questão (*Como solucionar o problema instaurado nessa situação comunicativa?*) proposta na primeira tarefa:

**Figura 42 - Índice de desempenho (Tarefa 1-c)**



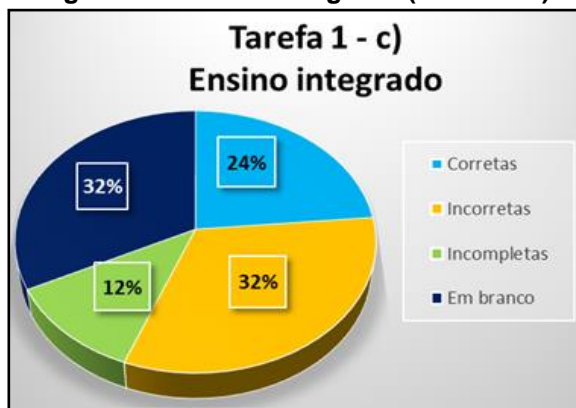
Fonte: A autora

Nessa questão, os integrantes do primeiro grupo obtiveram o dobro de acertos (8) do segundo grupo (4) e, também cometeram três erros a mais do que os estudantes do ensino subsequente e superior. Além disso, o índice de questões deixadas em branco foi bem maior por parte do primeiro grupo, enquanto o segundo grupo destacou-se apenas pelo número de questões incompletas. Entretanto, quando somadas as questões corretas e incompletas de um lado, e incorretas e em branco de outro, é possível perceber que o segundo grupo somou 13 pontos entre questões corretas incompletas e 13 entre questões incorretas e deixadas em branco, ao passo que o primeiro grupo obteve 12 pontos na soma de questões corretas e incompletas e 22

entre questões incorretas e em branco, o que sugere que, dentro das devidas proporções, o segundo grupo obteve melhor desempenho nessa questão.

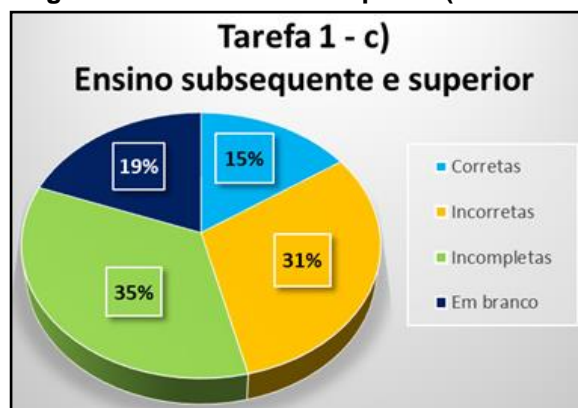
A fim de averiguar se essa hipótese se confirma, são apresentados abaixo os resultados alcançados por cada um dos grupos:

**Figura 43 - Ensino integrado (Tarefa 1-c)**



Fonte: A autora

**Figura 4 - Ensino sub. e superior (Tarefa 1-c)**



Fonte: A autora

Nesse cenário, é possível observar que houve uma queda na média de acertos dos participantes do primeiro grupo quando comparados ao desempenho geral do segundo grupo, posto que a diferença foi de apenas 9% e não mais o dobro como havia sido apresentado anteriormente. Porém, em se tratando do índice de erros, esse foi praticamente o mesmo quando os grupos foram analisados de forma individualizada. No que diz respeito às questões incompletas, o índice registrado pelos sujeitos do segundo grupo foi quase três vezes o número registrado pelo ensino integrado, ao passo que o primeiro grupo deixou mais questões em branco. Por conseguinte, a soma das médias referentes às questões corretas e incompletas foi de 36% para o primeiro grupo e 50% para o segundo, enquanto as médias abrangendo as questões incorretas e em branco foram de 64% e 50%, respectivamente.

Portanto, esses resultados confirmam a hipótese de que o segundo grupo apresentou, proporcionalmente, melhores índices de desempenho nessa questão em comparação ao primeiro grupo. Cabe destacar que, em muitas das respostas apresentadas, participantes de ambos os grupos afirmaram que não havia nenhuma incongruência na situação comunicativa exposta, o que justifica o fato de o índice de acertos da questão anterior ter sido maior do que a questão em pauta. Dito de outro modo, pode-se afirmar que, embora alguns estudantes tenham identificado corretamente alguns dos elementos que atribuem humor à tirinha, ainda assim, alguns não foram capazes de perceber que o verbo *armar* havia sido escrito em um tempo verbal inadequado para aquele contexto comunicativo. É importante salientar que,

tendo em vista o caráter subjetivo desta tarefa, assim como da terceira, posteriormente, esta tarefa também será avaliada de forma qualitativa, o que possibilitará a análise dos níveis de processamento morfológico apresentados pelos participantes (KARMILOFF-SMITH, 1986, 1992).

A segunda tarefa (notícias lacunadas), por sua vez, era composta por seis fragmentos de notícias, os quais continham alguns espaços em branco que deveriam ser completados a partir da conjugação dos verbos indicados (no infinitivo) entre parênteses. Para realizar essa tarefa, os participantes deveriam conjugar tais verbos na 3ª terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo ou na 3ª terceira pessoa do plural no futuro do indicativo, de acordo com cada contexto comunicativo. Os dados são apresentados na continuação:

**Figura 45 - Índice de desempenho geral (Tarefa 2)**



Fonte: A autora

Percebe-se que, diferentemente da tarefa anterior, esta foi realizada quase que em sua totalidade, já que apenas quatro sujeitos deixaram a referida tarefa incompleta. Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que os participantes do primeiro grupo apresentaram índices de desempenho um pouco melhores do que os do segundo grupo, conforme exposto a seguir:

Figura 46 - Ensino integrado (Tarefa 2)



Fonte: A autora

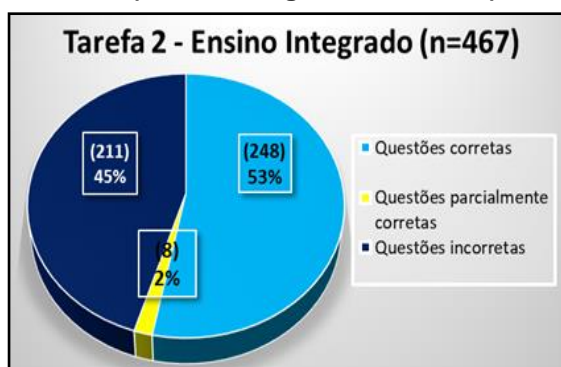
Figura 47 - Ensino sub. e superior (Tarefa 2)



Fonte: A autora

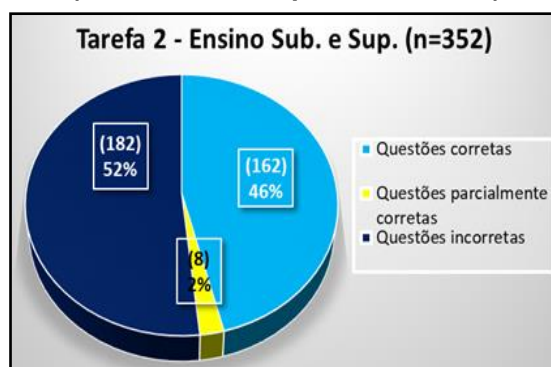
É possível notar que a diferença entre os desempenhos apresentados pelos dois grupos foi bastante sutil, tanto no que tange às questões completas, como também às incompletas. Porém, quando se analisa o teor das respostas, tem-se os seguintes dados:

Figura 48 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado – Tarefa 2)



Fonte: A autora

Figura 49 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 2)



Fonte: A autora

Nesse cenário, percebe-se uma diferença maior entre os desempenhos obtidos por cada grupo, dado que o primeiro grupo alcançou mais de 50% de aproveitamento, ao passo que o segundo obteve apenas 46%. De modo geral, acredita-se que os participantes estavam mais familiarizados com esse tipo de tarefa, uma vez que comumente esse tipo de atividade é utilizado nas aulas de línguas adicionais, o que explica o fato de nenhum informante ter deixado essa tarefa em branco, apesar de muitas respostas terem sido classificadas como incorretas.

Quanto aos verbos conjugados, alguns merecem destaque no que se refere ao modo como foram escritos. Para facilitar a análise, alguns registros escritos foram selecionados e divididos em dois grupos. Assim sendo, na sequência, apresentam-se

alguns dos desvios ortográficos identificados nas produções escritas de vários participantes:

**Quadro 9 - Principais desvios ortográficos (Tarefa 2)**

1) Ter <u>am</u> - terã <u>m</u> – teriã <u>o</u>	6) Ser <u>am</u>
2) Começarã <u>m</u>	7) Começã <u>o</u>
3) Decidirã <u>m</u>	8) Pas <u>são</u> - passã <u>o</u>
4) Pedirã <u>m</u>	9) Pediã <u>o</u>
5) Pesquisarã <u>m</u>	10) Aconte <u>gem</u>

Fonte: A autora

Conforme é possível visualizar, alguns participantes oscilaram em relação à forma de escrita das terminações dos verbos conjugados na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do indicativo. Isso significa dizer que alguns desses sujeitos desconhecem a forma como tais tempos verbais são grafados (é o caso dos exemplos do número 1 ao 9). Já no último exemplo, acredita-se que o informante tenha se baseado no modo como o verbo *acontecer* é grafado no presente do subjuntivo (*aconteça*) e, por isso, tenha generalizado a mesma regra ao verbo conjugado no presente do indicativo. De qualquer modo, esses desvios podem ter origem na consciência fonêmica, ou seja, talvez alguns desses estudantes ainda não fossem capazes de identificar o acento tônico dessas palavras e relacioná-lo com o modo como esses verbos são grafados em português, o que para um falante nativo pode ser um tanto óbvio, mas, para um aprendiz de língua adicional, essas diferenças podem ser muito sutis do ponto de vista acústico e ortográfico.

Na continuação apresenta-se o segundo grupo de registros selecionados:

**Quadro 10 - Desvios ortográficos decorrentes da influência do espanhol (Tarefa 2)**

11) Passar <u>om</u> – pa <u>sarom</u> - pa <u>sarão</u>	16) Comen <u>zaram</u> – come <u>zaram</u> - comen <u>çarom</u> – come <u>çarom</u>
12) Pedir <u>om</u> – pi <u>dirom</u>	17) Conviver <u>om</u>
13) Ficar <u>om</u> – ficar <u>on</u>	18) Conviven <u>n</u>
14) Pretender <u>om</u>	19) Deciden <u>n</u>
15) Acontecer <u>om</u>	20) Pretend <u>zram</u>

Fonte: A autora

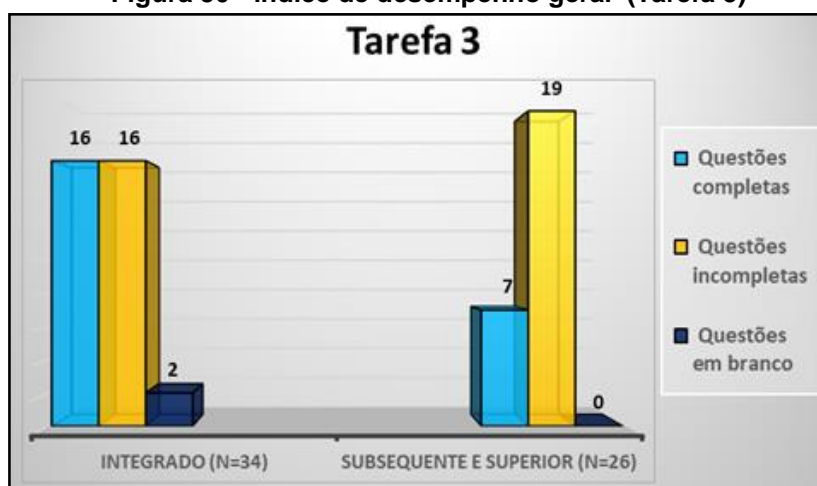
Nesses exemplos, pode-se notar como a forma de escrita dos verbos em língua espanhola acabou impactando no modo como os sujeitos escreviam em português. Em linhas gerais, grande parte dos registros apresentados envolve a troca do grafema a pelo o (ex. *pedirom* no lugar de *pediram*) e do m por n (ex. *convivenn* no lugar de *conviverm*), o que é bastante comum e facilmente explicável, visto que, em espanhol, nenhuma palavra termina com *m*. Em se tratando do verbo *começar*, percebe-se que a



escrita desse verbo em português costuma ser um pouco complicada para os hispanofalantes em função de sua semelhança com a forma como é escrito em espanhol (*comenzar*), o que pode explicar as diferentes formas de escrita registradas para um mesmo verbo. Seguindo em uma perspectiva semelhante, o último exemplo demonstra a transposição do modo como o verbo *pretender* é conjugado, em espanhol, no futuro do presente do indicativo (*pretendrán*), o que, possivelmente, motivou um determinado participante a mesclar as grafias do espanhol e do português.

Dando continuidade à apresentação dos dados, na sequência, são apresentados os comportamentos dos participantes diante da terceira tarefa (grupo de palavras x palavra intrusa):

Figura 50 - Índice de desempenho geral (Tarefa 3)



Fonte: A autora

Quando comparados os dois grupos, nota-se que os participantes do ensino integrado completaram mais do que o dobro das questões realizadas pelos integrantes do segundo grupo, enquanto os últimos tendiam a deixar a referida tarefa incompleta, fato que pode ser claramente visualizado quando os grupos são analisados em separado:

Figura 51 - Ensino integrado (Tarefa 3)



Fonte: A autora

Figura 52 - Ensino sub. e superior (Tarefa 3)

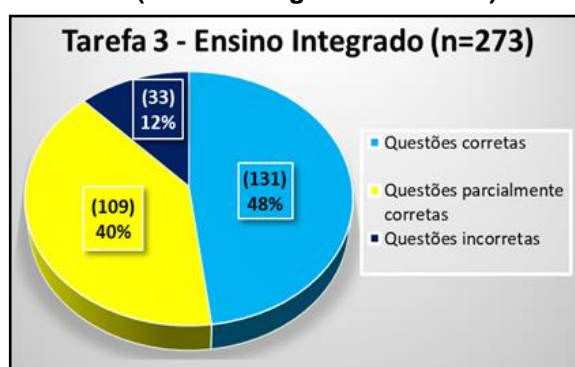


Fonte: A autora



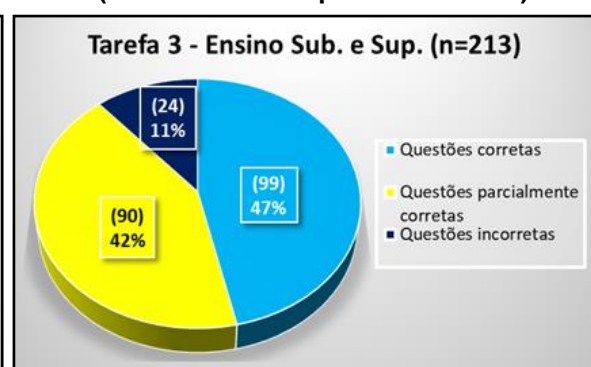
Como já era esperado, o índice de questões realizadas de maneira completa pelo primeiro grupo (ensino integrado) foi relativamente maior do que o índice registrado pelo segundo grupo (diferença de 20%). Em contrapartida, o segundo grupo obteve um índice bastante alto com relação às questões incompletas, o que sugere que esses estudantes tenham encontrado mais dificuldade para realizar essa tarefa em comparação às anteriores, até porque nenhum deles deixou essa tarefa em branco. No entanto, ao serem analisados os índices de aproveitamento de cada grupo, os dados diferem do que foi observado até então:

**Figura 53 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 3)**



Fonte: A autora

**Figura 54 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 3)**



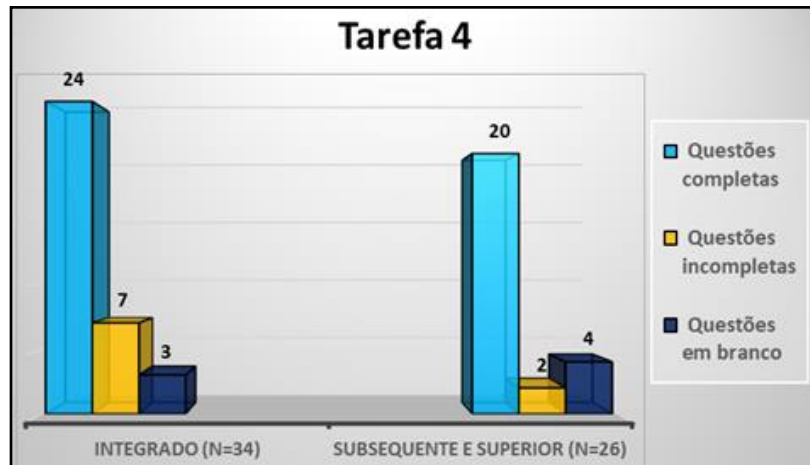
Fonte: A autora

Nesse cenário, nota-se que, embora o primeiro grupo tenha realizado 20% a mais das questões em comparação aos integrantes do segundo grupo (subsequente e superior), quando se analisa o teor de suas respostas, é possível observar que ambos obtiveram desempenhos bastante semelhantes. Percebe-se ainda, que os índices de questões incompletas foi bastante alto, o que evidencia que os participantes dos dois grupos encontraram mais dificuldade para realizar a tarefa em pauta. De fato, essa tarefa possuía um grau de complexidade maior do que as anteriores, uma vez que os participantes deveriam não apenas identificar as palavras “*intrusas*” em cada um dos dez grupos de vocábulos apresentados, mas, sobretudo, justificar suas respostas. Por esse motivo, essa tarefa terá uma análise mais detalhada do que as demais, como será retomado mais adiante.

No tocante à quarta tarefa (identificação de palavras derivadas), esperava-se que os sujeitos informassem as palavras que davam origem a dez vocábulos derivados (extração de base)<sup>13</sup>, o que resultou nos seguintes dados:

<sup>13</sup> A saber: a) dificuldade; b) profissional; c) responsabilidade; d) indenização; e) obrigação; f) necessidade; g) comprovação; h) conhecimento; i) embelezadora e j) obtenção).

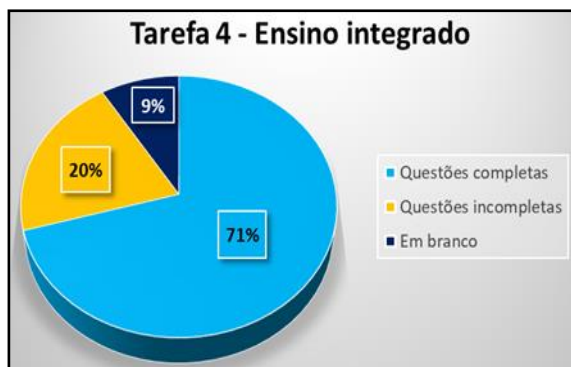
Figura 55 - Índice de desempenho geral (Tarefa 4)



Fonte: A autora

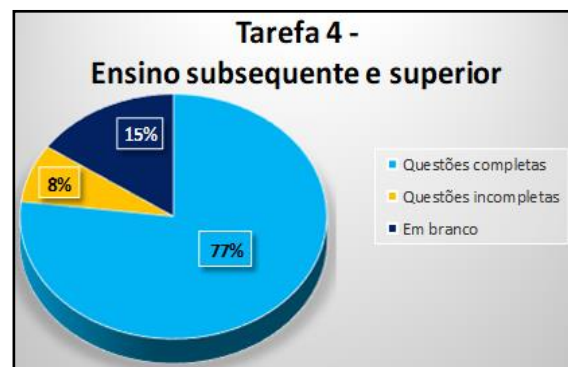
Pode-se dizer que essa tarefa, em comparação às anteriores, possuía um grau de complexidade menor. Por essa razão, grande parte dos discentes de ambos os grupos conseguiu realizá-la por completo (44 dentre 60 sujeitos). Logo, cada grupo alcançou os seguintes escores:

Figura 56 - Ensino integrado (Tarefa 4)



Fonte: A autora

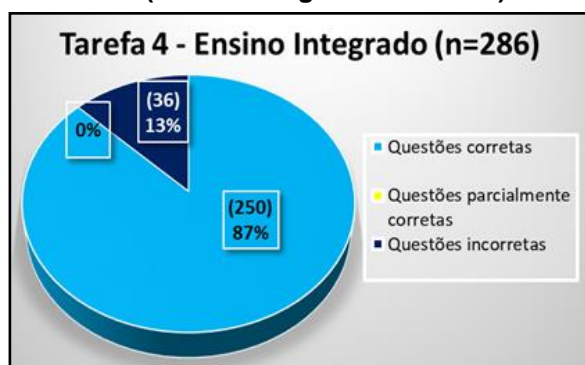
Figura 57 - Ensino sub. e superior (Tarefa 4)



Fonte: A autora

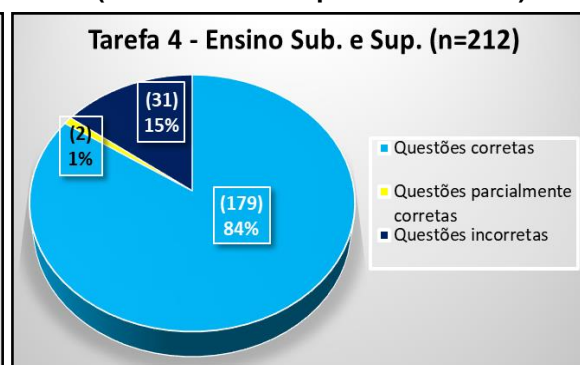
Proporcionalmente, pode-se dizer que os integrantes do segundo grupo realizaram mais questões do que os do ensino integrado, enquanto os últimos deixaram mais questões incompletas (20%). Já o índice de questões entregues em branco, esse foi liderado pelos alunos do ensino subsequente e superior (15%). No que se refere ao teor das respostas apresentadas, coletou-se os seguintes dados:

**Figura 58 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 4)**



Fonte: A autora

**Figura 59 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 4)**



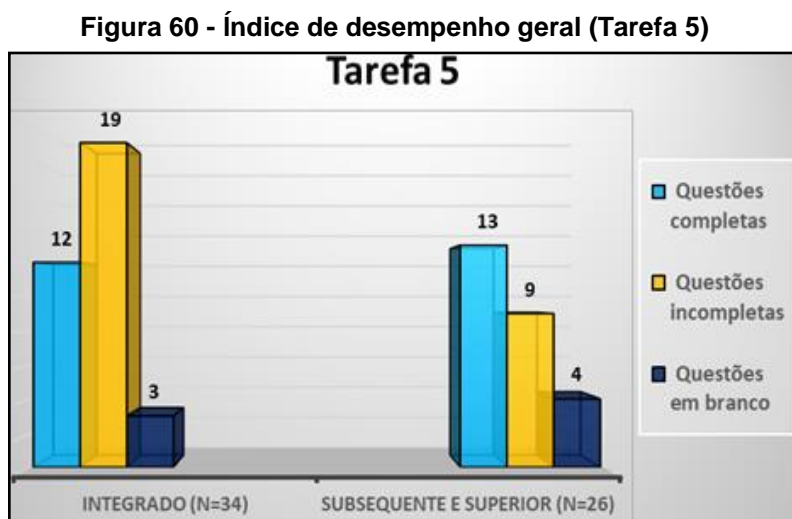
Fonte: A autora

Nesse caso, é possível observar que, mesmo que algumas questões não tenham sido realizadas integralmente, grande parte dos participantes de ambos os grupos obteve altos percentuais de acertos nessa atividade (87% e 84%), respectivamente, o que demonstra que, em geral, os estudantes realizaram essa tarefa com facilidade, com uma pequena vantagem apresentada pelo primeiro grupo.

Vale destacar que alguns participantes, de ambos os grupos, acabaram se confundindo quanto ao que havia sido solicitado nessa tarefa (mesmo sendo apresentado um exemplo), o que motivou alguns desses sujeitos a apenas traduzirem as palavras do português para o espanhol (ex. para a palavra *dificuldade*, responderam *dificultad*). Além disso, foram identificadas variadas formas de escrita para as palavras *profissão* e *necessitar* (ex. *profissão/profição*, *profissão/profesão*, *proficion/profission* e *necesitar/nesessitar*). Em linhas gerais, tais produções revelam a dificuldade que alguns participantes possuem para escrever em português, principalmente quando uma palavra possui grafia parecida nas duas línguas. Conforme mencionado, o fato de as línguas serem tipologicamente próximas (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004) nem sempre torna a aprendizagem mais fácil; na verdade, trata-se de uma mera ilusão, “na medida em que o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação. Isso pode gerar, por parte do falante, possível acomodação” (MAIA, 2014, p. 29). Por consequência, conforme mencionado, essa aproximação entre as línguas pode resultar em produções linguísticas que não pertencem nem à língua materna, nem à língua meta (FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; ORTIZ ALVAREZ, 2002; MAIA, 2014).

A próxima tarefa, por sua vez, tratava sobre a *identificação de palavras a partir de suas definições*, todas elas relacionadas ao tema *dinheiro*. Nesse caso, foi proposto que os participantes identificassem dez palavras, baseando-se nas definições

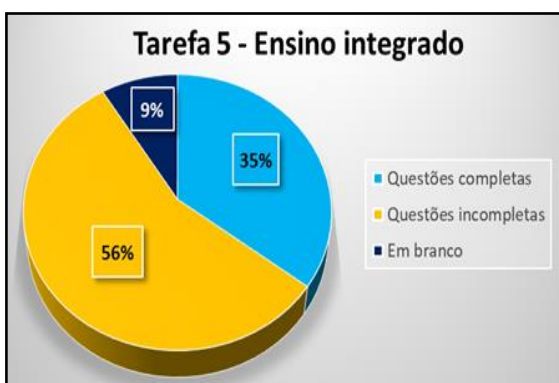
apresentadas e nas pistas referentes ao número de letras que cada uma dessas palavras possuía. Por meio dessa tarefa, obteve-se os seguintes dados:



Fonte: A autora

Diferentemente da tarefa anterior, nessa, a quantidade de questões incompletas e em branco foi bastante elevada (35 no total), em especial, por parte dos estudantes do ensino integrado, resultando nos escores expostos abaixo:

**Figura 61 - Ensino integrado (Tarefa 5)**



Fonte: A autora

**Figura 62 - Ensino sub. e superior (Tarefa 5)**

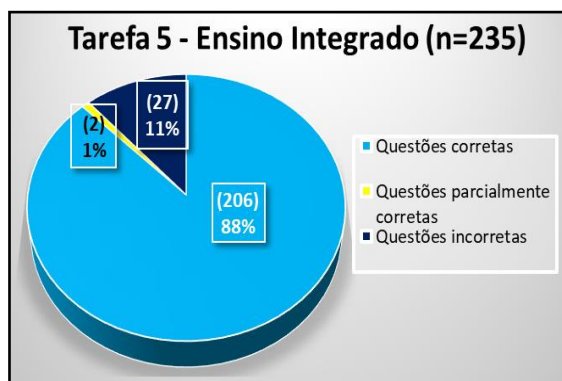


Fonte: A autora

Com base nesses dados, é possível constatar que, embora os participantes do primeiro grupo tenham realizado quantitativamente mais atividades de modo integral, quando analisados de maneira separada, nota-se que o segundo grupo obteve escores maiores nessa categoria (questões completas). Por outro lado, os integrantes do primeiro grupo apresentaram índices mais elevados em relação às questões incompletas. Consequentemente, somando os índices de *questões incompletas* e em

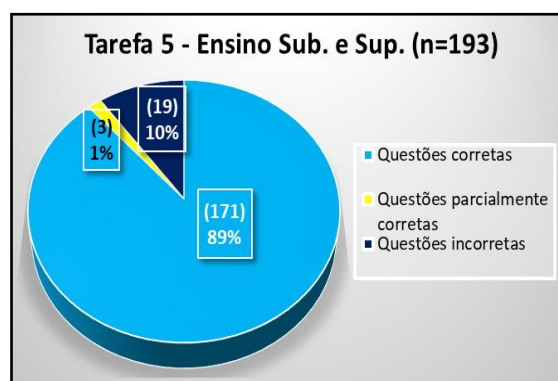
*branco*, tem-se 65% para o primeiro grupo, e 50% para o segundo. Em se tratando dos índices de aproveitamento de cada grupo, tem-se os seguintes dados:

**Figura 63 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 5)**



Fonte: A autora

**Figura 64 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 5)**



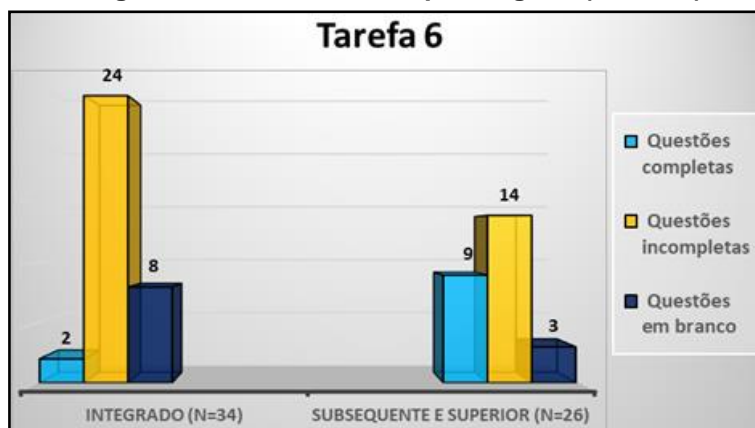
Fonte: A autora

É interessante observar que, embora os índices de questões realizadas em sua totalidade tenham sido baixos, quando se analisa as respostas apresentadas, nota-se que a ampla maioria foi classificada como correta, o que sugere que grande parte dos participantes que realizou essa tarefa por completo, respondeu às perguntas corretamente, resultando, assim, num alto grau de aproveitamento (quase 90%, com uma leve vantagem registrada pelo segundo grupo). Tendo em vista que algumas das palavras selecionadas podem ser consideradas como pouco usuais, pode-se classificar esta tarefa como grau médio em termos de dificuldade. Ademais, alguns participantes também se confundiram diante da palavra *propina*<sup>14</sup>, uma vez que essa possui diferentes sentidos em cada língua, sendo assim classificada como *falso cognato/falso amigo* (traduzida do espanhol significa *gorjeta*).

Seguindo nessa perspectiva, a próxima tarefa (palavras-cruzadas) tinha como finalidade verificar se os informantes seriam capazes de identificar, com base nas definições apresentadas, que palavras completariam o referido jogo:

<sup>14</sup> Vale lembrar que a palavra *propina*, em Português de Portugal, também possui uma conotação distinta do Português Brasileiro, podendo significar, por exemplo, os valores que os alunos costumam pagar nas universidades portuguesas (taxas escolares ou mensalidades).

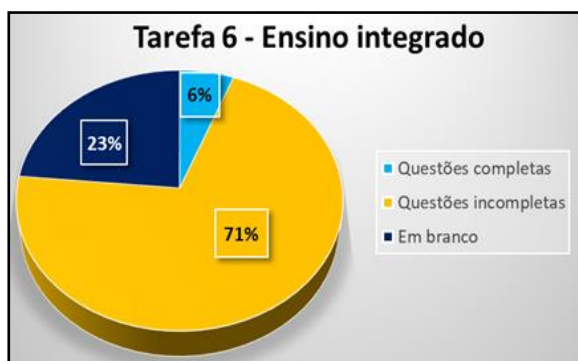
Figura 5 - Índice de desempenho geral (Tarefa 6)



Fonte: A autora

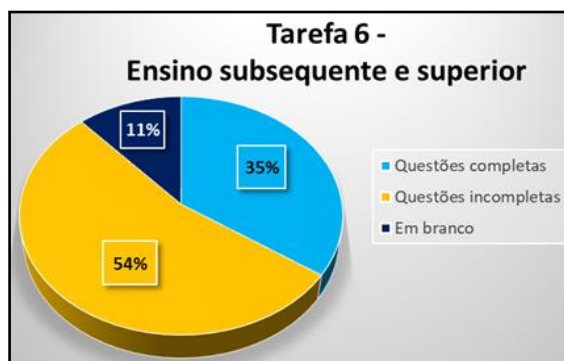
Esses dados sugerem que os participantes dos dois grupos encontraram dificuldade para realizar essa tarefa, posto que mais da metade não conseguiu concluí-la, ou sequer tentou realizá-la, totalizando 38 questões incompletas e 11 em branco, contra apenas 11 questões completas. Por consequência, cada grupo obteve os seguintes desempenhos diante dessa atividade:

Figura 66 - Ensino integrado (Tarefa 6)



Fonte: A autora

Figura 67 - Ensino sub. e superior (Tarefa 6)



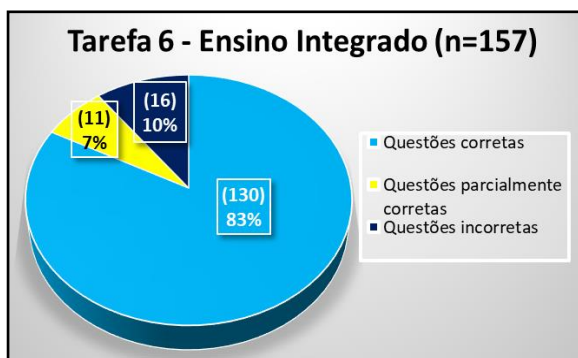
Fonte: A autora

Esses índices reforçam que, mesmo os participantes do ensino subsequente e superior tendo realizado, proporcionalmente, mais atividades que o primeiro grupo, ainda assim, os índices registrados na categoria *questões completas* foram baixos nos dois casos (6% e 35%). Pode-se dizer que, embora tenham tentado, grande parte dos sujeitos não conseguiu concluir as questões, conforme pode ser constatado pelos altos percentuais de questões incompletas (71% e 54%).

Por outro lado, quando se leva em conta o índice de aproveitamento dos grupos, os dados demonstram que dentre as poucas respostas apresentadas, grande parte delas estavam corretas, conforme exposto abaixo:

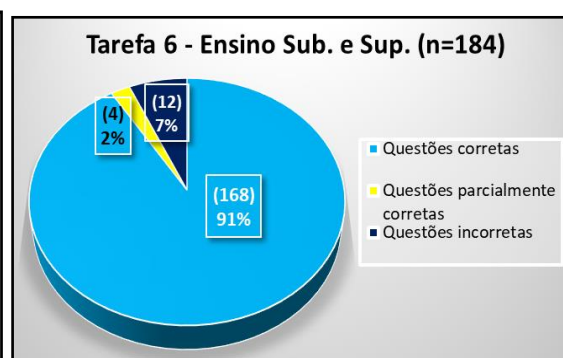


**Figura 68 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 6)**



Fonte: A autora

**Figura 69 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 6)**

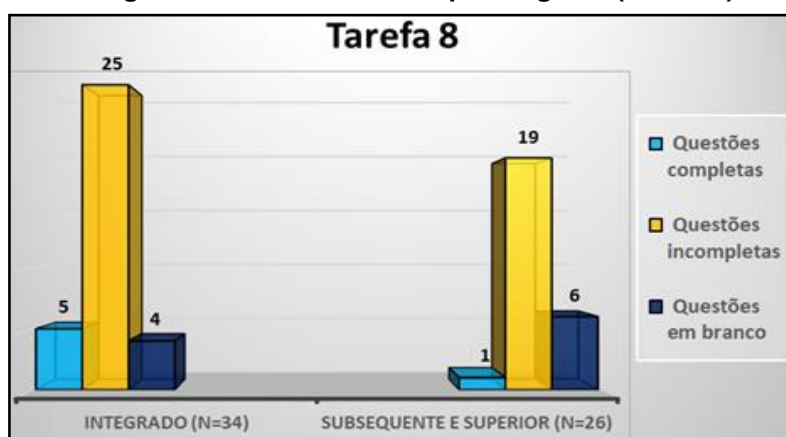


Fonte: A autora

Novamente, nota-se que, embora muitos informantes não tenham realizado as tarefas por completo, quando o faziam, essas costumavam ser respondidas de maneira correta, o que demonstra que muitas das dificuldades encontradas por determinados participantes não podem ser atribuídas única e exclusivamente ao formato das tarefas propostas, visto que muitos deles nem sequer se arriscaram a respondê-las. Acredita-se que uma das possíveis explicações para o alto percentual de questões incompletas e deixadas em branco se deva ao pouco contato que os participantes, especialmente os mais jovens, costumam manter com esse gênero discursivo (palavras-cruzadas). Em contrapartida, os estudantes do segundo grupo, talvez por estarem mais familiarizados com esse gênero, acabaram se arriscando mais e, por consequência, obtendo maior índice de aproveitamento (91%).

A próxima tarefa tinha como objetivo averiguar se os aprendizes seriam capazes de identificar os múltiplos sentidos a que as palavras selecionadas poderiam remeter. Portanto, na sequência, são apresentados os dados coletados por meio da oitava tarefa, uma vez que a sétima não era avaliativa, como já foi explicado:

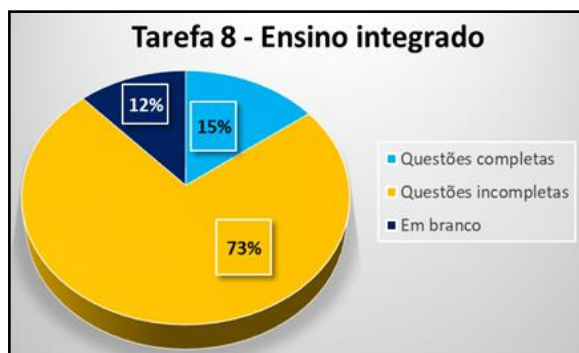
**Figura 70 - Índice de desempenho geral (Tarefa 8)**



Fonte: A autora

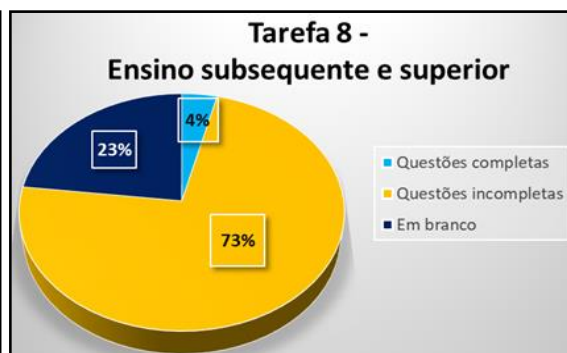
Como é possível observar, a grande maioria dos estudantes não foi capaz de concluir esta tarefa, o que gerou altos índices de questões incompletas:

**Figura 71 - Ensino integrado (Tarefa 8)**



Fonte: A autora

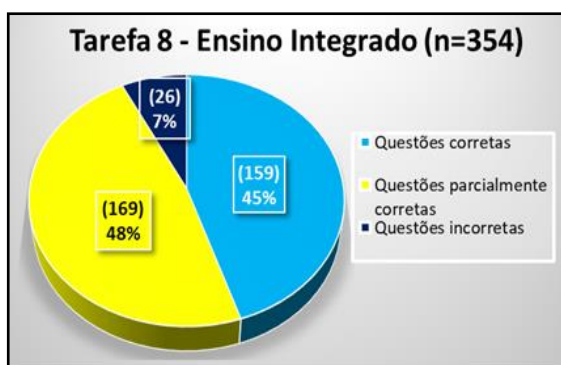
**Figura 72 - Ensino sub. e superior (Tarefa 8)**



Fonte: A autora

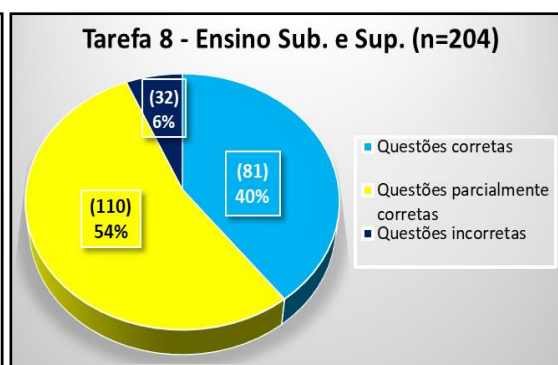
Quando analisados individualmente, percebe-se que ambos os grupos obtiveram o mesmo índice de questões incompletas. Já o registro de questões completas, foi relativamente maior por parte dos sujeitos do primeiro grupo (15%), ao passo que o segundo grupo se destacou apenas no número de questões deixadas em branco. Nesse caso, os dados analisados de acordo com o teor das respostas apresentadas corroboram os achados expostos acima, como é possível visualizar na continuação:

**Figura 73 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 8)**



Fonte: A autora

**Figura 74 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 8)**



Fonte: A autora

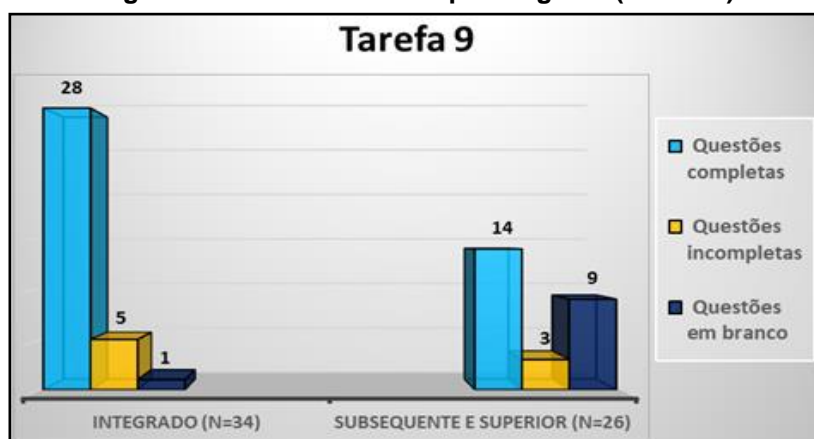
Conforme apresentado, diferentemente das anteriores, nessa tarefa, os índices de questões respondidas de forma parcialmente correta (48% e 54%) foram superiores ao número de questões corretas, sendo que o primeiro grupo apresentou uma leve vantagem nessa atividade (45% de acertos contra 40% obtidos pelo segundo grupo). De modo geral, acredita-se que até aquele momento (em que as tarefas estavam sendo aplicadas), grande parte dos discentes ainda não tinha estudado nenhum tópico relativo à polissemia. Contudo, vale destacar que esse tópico faz parte do conteúdo



programático dos últimos dois anos do ensino integrado. Em resumo, essa tarefa foi considerada a mais difícil pelos participantes, como muitos apontaram no espaço destinado à avaliação das tarefas e à autoavaliação.

A próxima tarefa era composta por duas palavras (*folha* e *bomba*) e algumas de suas possíveis significações (identificação de sentidos em palavras polissêmicas). Nesse caso, os informantes deveriam identificar a qual significação cada uma das palavras derivadas correspondia:

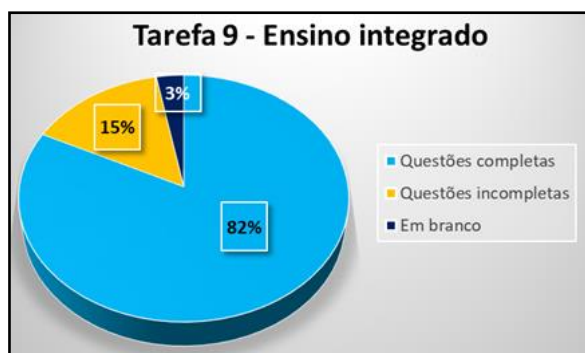
**Figura 75 - Índice de desempenho geral (Tarefa 9)**



Fonte: A autora

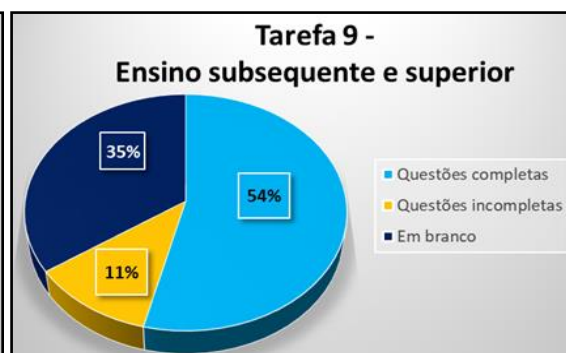
Nessa tarefa, observam-se índices de questões completas bastante altos em relação à atividade anterior, totalizando 42 questões realizadas por completo, ao passo que apenas 8 ficaram incompletas e 10 foram entregues em branco. Separadamente, os grupos obtiveram os índices apresentados a seguir:

**Figura 76 - Ensino integrado (Tarefa 9)**



Fonte: A autora

**Figura 77 - Ensino sub. e superior (Tarefa 9)**



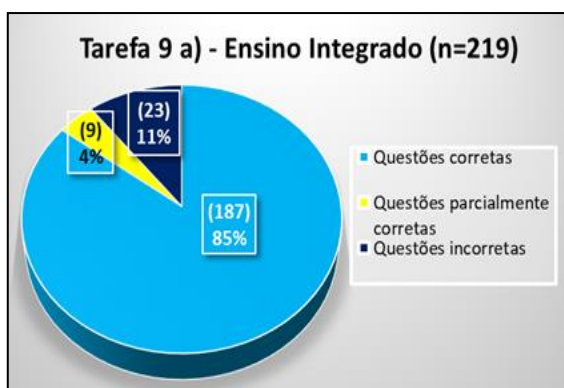
Fonte: A autora

Em consonância com o que havia sido apresentado, observa-se que grande parte dos discentes do ensino integrado realizaram essa tarefa por completo (82%), enquanto um pouco mais da metade (54%) dos alunos do segundo grupo completaram essa

atividade. No que concerne às questões incompletas, ambos os grupos registraram índices aproximados (15% e 11%), ao passo que os discentes do segundo grupo deixaram bem mais questões em branco do que o primeiro grupo (35% contra 3%).

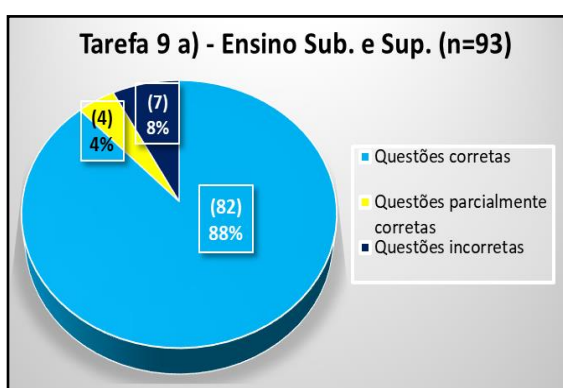
Haja vista que essa tarefa foi composta por duas atividades, na sequência, serão apresentados os dados coletados com base no teor nas respostas propostas pelos participantes, as quais foram classificadas da seguinte maneira:

**Figura 78 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 9 - a)**



Fonte: A autora

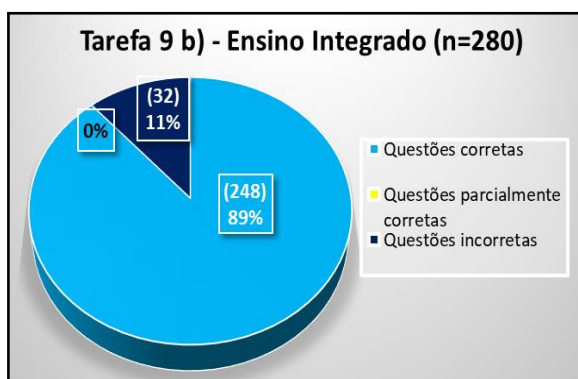
**Figura 79 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 9 -a)**



Fonte: A autora

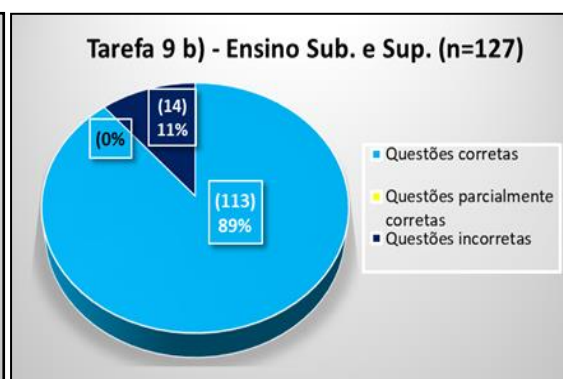
Proporcionalmente, pode-se dizer que os integrantes do ensino subsequente e superior se saíram melhor nessa tarefa, posto que, além de terem obtido maiores índices de acertos, os estudantes do ensino integrado, por outro lado, deixaram mais questões inacabadas (9 contra 4). Ainda sobre essa mesma tarefa, abaixo são expostos os dados obtidos por meio da segunda atividade:

**Figura 80 - Índice de erros e acertos  
(Ensino integrado - Tarefa 9 - b)**



Fonte: A autora

**Figura 81 - Índice de acertos e erros  
(Ensino sub. e superior - Tarefa 9 -b)**

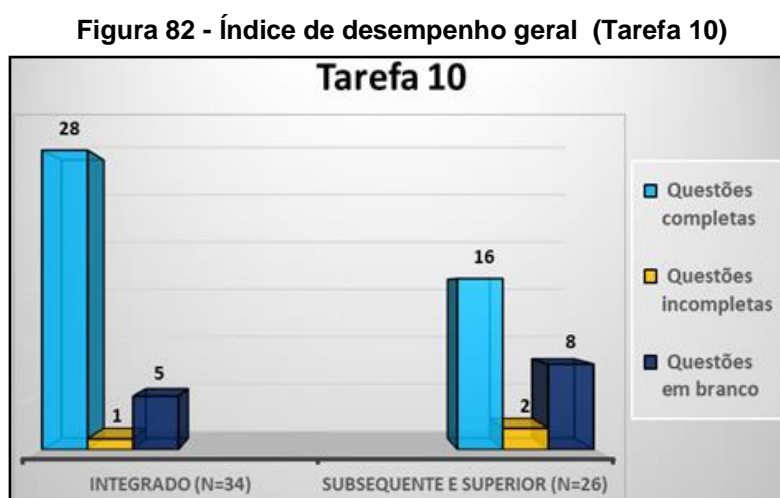


Fonte: A autora

Como se pode notar, nesse caso, os estudantes de ambos os grupos obtiveram exatamente os mesmos percentuais, tanto no que diz respeito às questões corretas

(89%), como também às incorretas (11%). Nenhum caso foi registrado em se tratando de respostas parcialmente corretas. Esses dados confirmam, uma vez mais, que nem sempre o índice de questões completas corresponde ao índice de respostas corretas, posto que realizar uma atividade não garante que essa esteja correta.

Por fim, a última tarefa (ditado verbal) tinha como intuito aferir se os participantes seriam capazes de conjugar e escrever corretamente cinco verbos dentre quinze na 3ª pessoa do plural (eles/elas), de acordo com os tempos verbais que haviam sido sorteados (pretérito perfeito do indicativo e futuro do indicativo), conforme detalhado na subseção 3.1. Diante disso, foram coletados os seguintes dados:



Fonte: A autora

Nota-se, novamente, uma diferença considerável entre o número de questões completas entregues pelos integrantes do primeiro grupo em comparação ao segundo. Por outro lado, quase um terço dos discentes do segundo grupo deixou as questões em branco. Tais dados ficam ainda mais evidentes quando os grupos são analisados de forma individualizada:

**Figura 83- Ensino integrado (Tarefa 10)**



Fonte: A autora

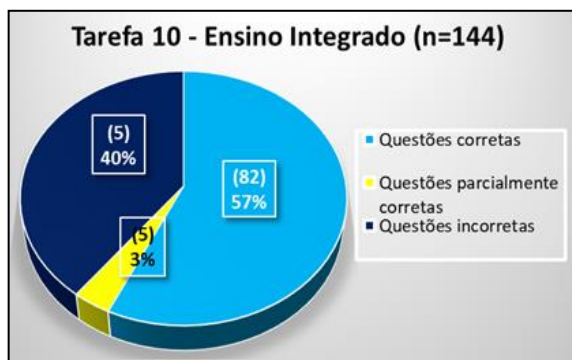
**Figura 84 - Ensino sub. e superior (Tarefa 10)**



Fonte: A autora

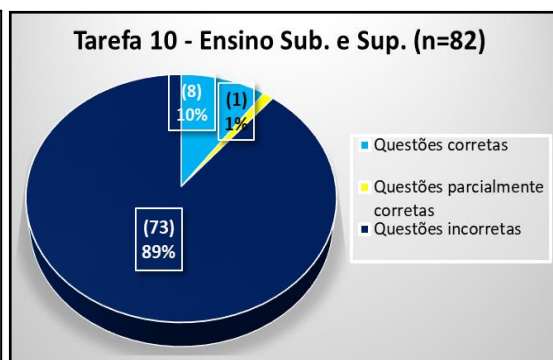
É importante pontuar que uma das causas do alto índice de questões entregues em branco pelos integrantes do segundo grupo se deve à má distribuição de tempo envolvendo a aplicação das tarefas, o que, por sua vez, acabou impactando diretamente sobre o desempenho obtido pelo referido grupo, conforme exposto a seguir:

**Figura 85 - Índice de erros e acertos (Ensino integrado - Tarefa 10)**



Fonte: A autora

**Figura 86 - Índice de acertos e erros (Ensino sub. e superior - Tarefa 10)**



Fonte: A autora

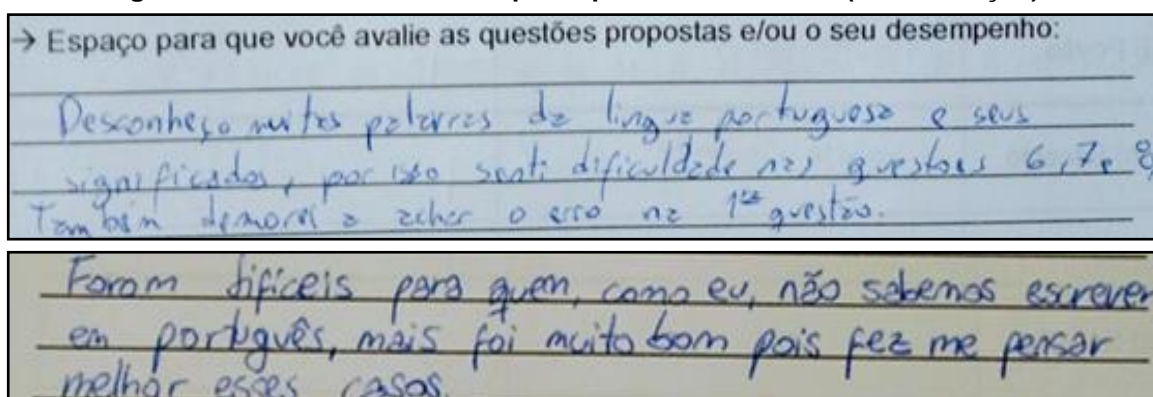
Nesse cenário, é impossível comparar os índices obtidos por cada grupo, haja vista que ambos não realizaram essa tarefa nas mesmas condições. Em se tratando do segundo grupo, como havia muitos alunos uruguaios concentrados em um mesmo turno (diferente dos alunos do ensino integrado, que são distribuídos em dois turnos), foi necessário dividir os estudantes dos cursos noturnos em duas salas, o que acabou ocasionando conflito de horários, visto que a pesquisadora precisava solicitar que os participantes preenchessem os questionários e, logo após, realizassem as tarefas de consciência morfológica. Enquanto isso, um bolsista voluntário atendia o outro grupo até a chegada da pesquisadora. Porém, como algumas turmas não teriam mais aula nos próximos períodos, muitos estudantes acabaram realizando poucas atividades e de maneira bastante rápida com a intenção de irem embora mais cedo, o que acabou impedindo que a pesquisadora explicasse o que deveria ser feito e realizasse o sorteio dos verbos e dos tempos verbais em que esses verbos deveriam ser conjugados. Diante do ocorrido, considera-se que esse tenha sido um dos maiores deslizes deste primeiro estudo, o que, com certeza, serviu de aprendizagem para a realização do Estudo 2.

Ao finalizar a atividade diagnóstica, foi disponibilizado aos participantes um espaço para que pudessem avaliar as atividades propostas, bem como os seus respectivos desempenhos. Mesmo não se tratando de uma tarefa obrigatória, ainda assim, 26 participantes emitiram comentários (Apêndice 5) os quais, em geral, tinham

como foco explicitar as dificuldades que eles sentiram para realizar determinadas tarefas, bem como avaliar o seu desempenho. Com base nesses comentários, pode-se dizer que cinco sujeitos classificaram o seu desempenho como *regular*; quatro como *bom*; três como *ruim ou péssimo*, e dois como *muito bom*. Alguns sujeitos, por outro lado, preferiram focar em suas dificuldades, destacando a *dificuldade de compreensão de algumas palavras* (seis registros) e de *escrita* (dois registros), enquanto outros cinco participantes justificaram seus baixos desempenhos em razão de *não possuírem fluência em português*, ou ainda, de *nunca terem estudado esse idioma*.

No que concerne às tarefas propostas, seis participantes consideraram as atividades como *boas ou muito boas*; cinco como sendo *interessantes, variadas ou bem planejadas*; quatro classificaram com *grau médio de dificuldade*; três consideraram as tarefas *difíceis ou complicadas*, e dois estudantes acharam as questões *muito difíceis ou complexas*. É interessante observar a autoanálise que alguns estudantes fizeram acerca das tarefas propostas, conforme exposto nos seguintes comentários:

**Figura 87- Comentários de dois participantes do Estudo 1 (autoavaliação)**



Fonte: A autora

Além dos pontos destacados acima, alguns alunos destacaram outros aspectos, como a dificuldade para realizar as tarefas de palavras-cruzadas (quatro registros) e identificar a polissemia/duplo sentido de algumas palavras (dois registros), e apenas um aluno comentou que gostaria de ter tido mais tempo para realizar as atividades. Vale destacar que, dentre 26 comentários recebidos, 17 foram produzidos pelos alunos do ensino integrado e 9 pelos discentes do ensino subsequente e superior, sendo que apenas sete comentários do número total foram escritos em português. Esse *feedback* foi muito importante, pois algumas questões puderam ser repensadas para o *Estudo 2*.



### 3.2.3 Níveis de consciência morfológica sob o viés do Modelo RR

Como mencionado, as tarefas 1 (tirinha) e 3 (grupo de palavras x palavra intrusa), além da análise quantitativa, também foram analisadas qualitativamente, em virtude de seus formatos. Assim sendo, para analisar os níveis de representação mental (na dimensão morfológica) dos participantes, teve-se como base os preceitos propostos pelo Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986). Por conseguinte, acredita-se que, para que um dado conhecimento que esteja implícito na mente de um sujeito possa ser acessado conscientemente por ele, é necessário que esse conhecimento passe por processos cíclicos e redescritivos, propagando-se, assim, para outras partes do sistema cognitivo (KARMILOFF-SMITH, 1992; PANNUTI, 2006; LORANDI, 2011; SAGGIOMO 2013; LORANDI; MARQUES; 2014; MACHADO; BRAGA, 2019). Dito de outro modo, esses processos, com o tempo, permitem que conhecimentos sobre os quais não se tinha acesso (implícitos) possam estar disponíveis para o acesso consciente e verbalização (explícitos).

Tendo em vista a natureza e os objetivos desta pesquisa, alguns dos pressupostos teóricos subjacentes ao Modelo RR e sustentados pelas pesquisadores supracitados tiveram de ser adaptados para este estudo, como pode ser visualizado:

**Quadro 11 - Níveis de consciência morfológica (adaptação do Modelo RR)**

<b>Níveis de consciência</b>	<b>Condições da justificativa</b>	<b>Classificação respostas</b>	<b>Peso</b>	<b>Exemplos de respostas (Tarefa 3)<sup>15</sup></b>
<b>Implícito</b>	Responde incorretamente e não é capaz de justificar a sua resposta.	Incorreta	0	Grupo 7 - O grupo nos fala de um contexto de humildade e submissão e “ostentação” é o contrário disso
<b>Explícito 1</b>	Responde incorretamente, porém, é capaz de justificar a sua resposta, mas ainda sem se ater aos elementos morfológicos.	Incorreta, porém demonstra sensibilidade linguística	1	Grupo 10 - “Casarão” é um verbo
<b>Explícito 2</b>	Responde corretamente, porém, ainda não é capaz de justificar a sua resposta. No caso deste estudo, ainda não é capaz de se ater aos elementos morfológicos.	Parcialmente correta	2	Grupo 8 - “Pergaminho” é algo antigo (um texto) Grupo 10 - “Canhão” é um objeto que derruba os outros
<b>Explícito 3</b>	Responde corretamente e é capaz de justificar a sua resposta, estabelecendo relações entre os elementos morfológicos.	Correta	3	Grupo 8 - “Pergaminho” é um substantivo sem derivação, os outros têm o sufixo “inha”

Fonte: A autora

<sup>15</sup> Grupo de palavras nº 7: Funileiro; Marceneiro; Serralheiro; Ferramenteiro e Saleiro.  
Grupo de palavras nº 8: Pergaminho; Carrinho; Menininho; Gatinho e Cachorrinho.  
Grupo de palavras nº 10: Casarão; Canhão; Carrão; Garotão e Gatão.

Em síntese, pode-se dizer que as questões incorretas foram enquadradas no nível *implícito*. No exemplo citado, percebe-se que o participante, além de ter marcado a opção errada, também se ateve somente ao nível semântico, não alcançando o nível morfológico. O nível *explícito 1*, por sua vez, correspondia às questões em que, apesar de os participantes terem marcado a opção incorreta, ainda assim, demonstravam possuir algum tipo de sensibilidade linguística. Em se tratando da palavra “casarão”, inicialmente, é possível dizer que a resposta estaria correta, visto que a referida palavra pertence à categoria gramatical “verbo”, enquanto as demais são substantivos. Porém, quando se atém ao processo de formação das cinco palavras, é possível observar que o único vocábulo que não advém de nenhum processo de derivação seria “canhão”. Logo, esperava-se que os participantes fossem capazes de realizar uma análise da estrutura interna das palavras, o que acabaria com a ambiguidade da palavra “casarão” (*casa muito grande ou antiga*). Já o nível *explícito 2*, esse foi atribuído às questões parcialmente corretas, isto é, àquelas em que os sujeitos acertaram apenas uma parte da questão, ou ainda, quando a deixaram pela metade. Como é possível observar, os dois exemplos mostram que os participantes foram capazes de identificar corretamente as palavras intrusas em cada grupo (pergaminho e canhão). Todavia, as suas respostas limitavam-se ao nível semântico. Por fim, o nível *explícito 3* indicava que o participante respondeu corretamente às questões propostas, sendo capaz de justificar sua resposta de maneira consciente, conforme exposto no último exemplo.

Na sequência, são apresentados, primeiramente, os desempenhos gerais obtidos por cada grupo, no que diz respeito aos níveis de consciência morfológica que os participantes demonstraram ter diante de todas as questões que compuseram as tarefas 1 e 3:

**Figura 88 - Níveis gerais de consciência morfológica (ensino integrado)**



Fonte: A autora

Como é possível observar, grande parte dos estudantes do ensino integrado (leia-se como 46%) foi capaz não somente de responder corretamente às questões propostas, mas também, de justificar suas respostas, o que significa dizer que, de modo geral, esses discentes demonstraram ter altos níveis de consciência morfológica diante das tarefas 1 e 3, visto que a soma entre os níveis mais altos (*explícitos 2 e 3*) corresponde a 75% das respostas apresentadas.

Para essas mesmas tarefas, os discentes do ensino subsequente e superior obtiveram os seguintes desempenhos:

**Figura 89- Níveis gerais de consciência morfológica (ensino subsequente e superior)**



Fonte: A autora

Com base nos dados apresentados, nota-se que os participantes de ambos os grupos obtiveram desempenhos bastante semelhantes, pois, novamente, o maior índice de respostas pôde ser enquadrado no nível *explícito 3*, enquanto a soma dos dois níveis mais altos de consciência morfológica totalizou 77% das respostas apresentadas nas tarefas em pauta. Percebe-se, ainda, que em ambos os casos, foram poucas as respostas classificadas em nível *explícito 1*, o que revela que, raramente, os participantes foram capazes de justificar corretamente uma questão que eles haviam realizado de maneira incorreta. Tais registros, ainda que tenham sido poucos, foram encontrados mais recorrentemente na tarefa 3, como é exposto mais adiante.

Levando em consideração que cada resposta poderia ter pesos diferentes (de 0 a 3), chegou-se aos seguintes resultados:



Tabela 1 - Médias dos participantes do Estudo 1 (Tarefas 1 e 3)

Tarefa	Médias de acordo com os níveis de Consciência Morfológica			
	Integrado (N=34)	Desvio Padrão (DP)	Subsequente e Superior (N=26)	Desvio Padrão (DP)
Tarefa 1 (N=9)	<u>3,1</u>	3,67	2,9	3,25
Tarefa 3 (N=30)	<u>16,8</u>	2,78	16,5	1,84

Fonte: A autora

Conforme pode ser visualizado, apesar de haver uma pequena diferença entre as médias obtidas por cada grupo, nos dois casos, os participantes do ensino integrado alcançaram índices relativamente superiores, o que significa que, de modo geral, eles foram capazes de apresentar um maior número de respostas classificadas em *nível explícito 3* (exatamente como era esperado).

Porém, quando se realiza uma análise que leve em conta o índice total de aproveitamento que cada grupo poderia ter alcançado, ou seja, se todos os participantes tivessem obtido nota 3 em todas as suas respostas (todas equivalentes ao nível *explícito 3*), é possível perceber que os integrantes de ambos os grupos deixaram a desejar na primeira tarefa, especialmente quando essa tarefa é comparada com a terceira, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2 - Índice geral de aproveitamento (Tarefas 1 e 3)

Tarefa	Pontuação máxima (que poderia ser atingida)		Pontuação alcançada (desempenho obtido)		Índice de aproveitamento	
	Integrado (34 X 9)	Sub. e Sup. (26 x 9)	Integrado	Sub. e Sup.	Integrado (N=34)	Sub. e Sup. (N=26)
Tarefa 1 (N=9)	306	234	107 (DP 3,67)	75 (DP 3,25)	<u>35%</u>	32%
Tarefa 3 (N=30)	1.020	780	574,5 (DP 2,78)	429 (DP 1,84)	<u>56%</u>	55%

Fonte: A autora

Os dados revelam que grande parte dos informantes encontrou mais dificuldade para realizar a primeira tarefa, uma vez que os estudantes do ensino integrado obtiveram apenas 35% de aproveitamento e o segundo grupo (subsequente e superior) 32% na tarefa 1. Já na tarefa 3, os grupos alcançaram 56% e 55% de aproveitamento, respectivamente. Como a tarefa 1 era composta por questões abertas e de cunho interpretativo, a possibilidade de responder corretamente às três questões era muito menor do que em outras tarefas. Por outro lado, em se tratando da tarefa 3, existia a possibilidade de os sujeitos destacarem corretamente a palavra intrusa, mesmo que eles não soubessem justificar suas respostas, o que explica o fato de muitos estudantes terem obtido desempenhos tão altos (respostas em nível *explícito 2*).

### *3.2.4 Limitações do Estudo 1*

Conforme destacado na seção metodológica, este primeiro estudo foi realizado como estudo exploratório, por meio do qual foi possível testar os procedimentos previstos na metodologia (BAILER, D'ELY; TOMICH, 2011), bem como os instrumentos que seriam reaplicados ao Estudo 2. Logo, a partir desse primeiro estudo, foi possível aprimorar alguns pontos que precisavam ser revisados. Por esse motivo, são apresentadas na sequência, algumas das limitações identificadas através do Estudo 1. Cabe destacar que, infelizmente, em virtude do curto espaço de tempo entre a realização dos dois estudos, nem todos os aspectos ressaltados puderam ser revistos. No entanto, haja vista que esta pesquisa tem como intuito fornecer subsídios para futuros trabalhos relacionados às temáticas aqui abordadas, considera-se de suma importância destacar tudo o que poderia ser aprimorado quando estudos semelhantes venham a ser realizados.

O primeiro ponto que merece destaque diz respeito ao tempo de realização das tarefas. Como os participantes tiveram de entregar os Termos de consentimento e assentimento, preencher os questionários online e, ainda, realizar dez tarefas compostas por várias questões no mesmo dia, acredita-se que talvez alguns desses sujeitos poderiam ter obtido desempenhos melhores caso tivessem realizado cada tarefa de forma individualizada, isto é, primeiramente, preenchido os questionários e, em outro momento, realizado a atividade diagnóstica. Assim sendo, sugere-se que não sejam realizadas tantas etapas no mesmo dia. Por outro lado, sabe-se que, quando se realiza um estudo em etapas, corre-se o risco de haver maior desistência por parte dos participantes. Por isso, é importante considerar esses dois aspectos.

Ademais, observou-se que dividir os participantes em dois grupos e em duas salas ao mesmo tempo, aplicando tarefas simultaneamente, não foi eficaz, já que a pesquisadora não conseguiu se fazer presente nos dois ambientes, o que poderia ter comprometido a pesquisa. Portanto, por meio deste primeiro estudo, concluiu-se que, em se tratando da aplicação de tarefas cujo formato não costuma fazer parte do cotidiano do público-alvo e, mais ainda, quando essas tarefas são propostas em uma língua não-materna, o cuidado e a atenção para com os participantes devem ser redobrados, pois, mesmo apresentando exemplos, constatou-se que alguns sujeitos não compreenderam o que lhes havia sido solicitado em determinadas questões.

No que concerne às tarefas, notou-se que algumas careciam revisão. Sendo assim, na tarefa 2 (notícias lacunadas), por exemplo, após a análise das respostas dos participantes, percebeu-se que, em alguns dos fragmentos de notícias selecionados, os espaços deixados em branco poderiam ser perfeitamente preenchidos por verbos conjugados em tempos diferentes do que era esperado. Em outras palavras,

contextualmente, o primeiro excerto poderia ser escrito no presente do indicativo. Apesar de as notícias geralmente serem escritas após a conclusão dos fatos e não de forma concomitante (descrevendo a situação que está ocorrendo no mesmo momento da enunciação), esse é um tipo de conhecimento que os sujeitos costumam ter de modo mais intuitivo, a partir do contato com esse gênero discursivo. Então, acredita-se que se trata de algo mais relacionado ao conhecimento de mundo dos participantes, do que aos conhecimentos linguísticos propriamente ditos.

Na sequência, a tarefa 3 (grupo de palavras x palavra intrusa) também precisaria ser reformulada, em especial o último grupo de palavras. Como mencionado, alguns participantes se confundiram com a palavra *casarão*. Em linhas gerais, alguns deles interpretaram essa palavra como sendo o verbo *casar* no futuro do indicativo, ao invés de uma casa muito grande ou antiga (radical *casa* + consoante de ligação *-r* + sufixo *-ão*), conforme pode ser visualizado abaixo:

**Figura 90 - Exemplo de resposta dada por uma participante (Estudo 1)**

Grupo 10	Casarão - canhão - carrão - garotão - gatão	Casarão é um verbo.
-------------	--	---------------------

Fonte: A autora

Por essa razão, sugere-se que, para a realização de uma pesquisa como esta, voltada a sujeitos que estejam aprendendo a língua portuguesa como língua adicional, todas as palavras-alvo sejam cuidadosamente selecionadas, a fim de evitar o uso de palavras ambíguas, que possam suscitar múltiplas interpretações.

A sexta tarefa, por sua vez, possuía outro tipo de limitação, a saber: pouca familiaridade com *palavras-cruzadas*. Por meio da realização desse primeiro estudo, pôde-se notar que muitos sujeitos não eram acostumados a manter contato com esse tipo de atividade, o que levou muitos participantes a deixarem essa tarefa pela metade, ou ainda, totalmente em branco. Essa tarefa, como já foi pontuado, foi considerada pelos estudantes como a mais complexa em comparação às demais.

A questão sete (caça-palavras), como explicado, não tinha caráter avaliativo, sendo utilizada apenas para introduzir a tarefa seguinte. Porém, por se tratar de uma atividade com a qual os participantes tinham mais familiaridade e demonstravam maior interesse, alguns estudantes acabaram perdendo muito tempo buscando as palavras indicadas, e isso acabou comprometendo o tempo que restava para a realização das próximas tarefas. Logo, acredita-se que essa atividade deva ser repensada, para que possa, futuramente, ser avaliada de alguma maneira, ou ainda, excluída.

Quanto à oitava questão (polissemia em palavras terminadas em *-inho* e *-ão*), novamente, algumas das palavras selecionadas poderiam receber significados diferentes do que eram esperados. É o caso, por exemplo, das palavras *mangueira* e *povinho*. Esperava-se que os participantes respondessem que o vocábulo *mangueira* poderia se referir tanto à árvore frutífera, quanto ao tubo que possibilita a condução de água; e que o termo *povinho* poderia ser atribuído a um povo pequeno, assim como uma forma pejorativa de se referir a uma determinada parte da população. Contudo, alguns discentes acabaram, de um lado, atribuindo sentidos relacionados à escola de samba Mangueira, e, de outro, a um bairro da cidade de Santana do Livramento (denominado Povinho do Armour). Obviamente, tais sentidos foram levados em consideração, até porque se estava abordando sobre a polissemia (vários sentidos), mas, para que essas respostas fossem validadas, era necessário que a pesquisadora também tivesse conhecimento sobre esses possíveis significados, o que levou certo tempo para ocorrer no segundo caso mencionado. Já no caso da palavra *colarinho*, que poderia significar gola de camisa, espuma da cerveja/chope, moldura, ou ainda, ser utilizada na expressão “colarinho branco” (a qual denota um crime financeiro cometido por profissionais de negócios e do governo), grande parte dos sujeitos acabou confundindo-a com a palavra *colarzinho* (colar pequeno), o que evidencia que eles ainda não conheciam, ao menos conscientemente, algumas regras derivacionais da língua portuguesa.

Com relação à tarefa 9 (identificação de sentidos em palavras polissêmicas), a única observação que se tem a fazer é sobre a palavra *bombeiro*. Embora poucos estudantes tenham se confundido quanto à categoria à qual pertencia essa palavra (dentro da questão proposta), ainda assim, pensa-se que a utilização dessa palavra também possa ser repensada, uma vez que, antigamente, ela já foi atribuída a quem criava e desenvolvia bombas, o que significa dizer que essa poderia fazer parte de ambos os grupos semânticos propostos (explosivo e dispositivo que movimenta líquidos e gases por sucção). Além disso, quando se fala em bombeiro, costuma-se pensar no profissional e não apenas no dispositivo que ele maneja, o que pode aumentar as chances de os participantes ficarem confusos.

Por fim, a última tarefa proposta (ditado verbal), a qual visava à conjugação de formas do infinitivo nos tempos verbais sorteados, pode ser classificada como uma das tarefas que mais gerou dúvidas nos participantes. Como essa deveria ser explicada oralmente, assim como o sorteio dos verbos e tempos verbais, pedia-se que os sujeitos interrompessem as questões que eles estavam respondendo para que esses (verbos e tempos verbais) pudessem ser sorteados. Mesmo a pesquisadora apresentando, de forma oral, exemplos aos participantes, ainda assim, muitos

acabaram conjugando os verbos em pessoas e tempos verbais diferentes do que havia sido solicitado. Além disso, conforme destacado, lamentavelmente, alguns participantes do ensino subsequente e superior nem chegaram a realizar essa tarefa porque a pesquisadora sequer teve tempo de explicar o que deveria ser feito e realizar o devido sorteio. Sem dúvida, esse modo de proceder foi repensado para a realização do Estudo 2.

### 3.2.5 Recapitulando...

No tocante à atividade diagnóstica, determinados pontos merecem ser retomados, visto que, mais adiante, alguns deles farão mais sentido quando forem apresentados os resultados obtidos no Estudo 2:

✓ Tarefa 1 (tirinha): os dados analisados demonstraram que os participantes tiveram dificuldade para responder à primeira questão (*Sobre o que trata a tira apresentada?*), cujo tópico versava sobre o tema. Além disso, alguns participantes do primeiro grupo também foram capazes de estabelecer relações de intertextualidade entre as personagens da tirinha e do filme *De volta para o futuro*, o que gerou certa surpresa em função da média de idade desse público (menores de 18 anos).

✓ Tarefa 2 (notícias lacunadas): haja vista que nenhum estudante deixou essa tarefa em branco, acredita-se que eles já estavam familiarizados com esse tipo de tarefa (conjugação de verbos), uma vez que costuma ser bastante comum o uso desse tipo de atividade em aulas de línguas adicionais/estrangeiras.

✓ Tarefa 3 (grupo de palavras x palavra intrusa) tendo como base as arguições apresentadas por alguns estudantes, pôde-se observar que vários deles analisaram os vocábulos propostos desde uma perspectiva mais semântica do que gramatical. No caso do grupo de palavras nº 5, por exemplo, alguns discentes afirmaram que a palavra *tardança* era a palavra intrusa porque as demais (*festança, comilança, balança e gastança*) faziam parte do universo *feira*. Em linhas gerais, pôde-se notar que muitos sujeitos identificaram corretamente as palavras intrusas, porém, não foram capazes de explicar por que tais palavras não pertenciam aos grupos apresentados, evidenciando, assim, a dificuldade que grande parte dos participantes encontrou para realizar essa tarefa.

✓ Tarefa 4 (identificação de palavras primitivas): dentre as respostas apresentadas nessa tarefa, em muitas delas foram identificadas variadas formas de escrita para as palavras *profissão* e *necessitar* (ex. *profissão/profição, profissão/profesão, proficion/profission* e *necesitar/nesessitar*). Produções como essas revelam a dificuldade que alguns participantes possuem para escrever em português, principalmente quando uma palavra possui grafia semelhante nas duas línguas.

- ✓ Tarefa 5 (identificação de palavras a partir de definições): vale lembrar que, nessa tarefa, vários participantes se confundiram quanto à palavra *propina*, posto que essa possui diferentes sentidos em cada língua, como mencionado.
- ✓ Tarefa 6 (palavras-cruzadas): nesse caso, foram observados diferentes comportamentos de acordo com a faixa etária dos participantes, isto é, enquanto os estudantes mais velhos pareciam estar mais familiarizados com esse tipo de atividade, os discentes mais jovens acabaram deixando muitas lacunas em branco e, em alguns casos, nem tentaram completá-las.
- ✓ Tarefa 8 (polissemia em palavras terminadas em *-inho* e *-ão*): levando em consideração que grande parte dos discentes ainda não tinha estudado nenhum tópico relativo à polissemia, pode-se dizer que essa tarefa foi considerada a mais difícil para eles, como muitos apontaram após o término das atividades, no espaço destinado à avaliação das tarefas e à autoavaliação.
- ✓ Tarefa 9 (identificação de sentidos em palavras polissêmicas): nesse cenário, os dados sugerem que os participantes realizaram essa tarefa com certa facilidade, ainda que os discentes do segundo grupo (estudantes do ensino subsequente e superior) tenham deixado bem mais questões em branco do que o primeiro grupo (35% contra 3%).
- ✓ Tarefa 10 (ditado verbal): novamente, pôde-se notar uma diferença acentuada entre o número de questões completas entregues pelos integrantes do primeiro grupo em comparação ao segundo, já que quase um terço dos discentes do ensino subsequente e superior deixou essa tarefa em branco. Conforme mencionado, uma das principais causas para esse alto índice de questões entregues se deve à má distribuição de tempo envolvendo a aplicação das tarefas e, por isso, considera-se que o segundo grupo acabou sendo prejudicado nessa tarefa.

### 3.3 Resultados e discussões

Nesta seção, são tecidas reflexões em torno dos dados apresentados. Para tanto, retomam-se os objetivos e as hipóteses delineadas para o Estudo 1 e, a partir desses, são apresentadas considerações abrangendo os fatores extralinguísticos que, inicialmente, acreditava-se que poderiam influenciar no desempenho dos participantes, tais como o nível de estudo e o tempo de contato com a língua portuguesa, por exemplo. Desse modo, são retomados os objetivos, avaliando se foram alcançados e as hipóteses comprovadas, em sua totalidade, em parte, ou ainda, no caso de não terem sido alcançados e/ou comprovadas, são apresentadas possíveis motivações.

Conforme exposto na seção metodológica, pode-se dizer que o Estudo 1 foi delineado com quatro objetivos (um geral e três específicos), os quais nortearam desde a elaboração dos instrumentos que seriam aplicados, até a coleta e a análise de dados. Assim sendo, para facilitar a visualização e a compreensão das considerações que foram propostas acerca desses objetivos, optou-se por rerepresentá-los de forma individualizada, seguido de seu resultado e algumas ponderações.

É importante salientar que, para a realização da análise estatística, utilizou-se o software SPSS<sup>16</sup> versão 27.0 (*Statistical Product and Service Solutions*), com vistas a desenvolver o tratamento estatístico dos dados. Os testes desenvolvidos por meio do referido software foram escolhidos com base nos fatores extralinguísticos delimitados. Para os testes de diferença, considerou-se o valor de corte de  $p = ,05$ . Como em nenhum dos casos analisados o valor de  $p$  foi maior ( $>$ ) que 0,05, ou seja, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, optou-se por apresentar apenas os dados estatísticos descritivos. Talvez se a amostra fosse maior (número de participantes), os resultados poderiam ter sido mais significativos. Porém, como isso não ocorreu, optou-se por manter os dados descritivos, posto que esses são extremamente importantes para esta pesquisa. Apesar de não serem mensuráveis estatisticamente, é inegável o impacto que alguns fatores podem ter sobre os dados, tais como o sentimento de pertencimento, inferioridade ou o engajamento para aprender a língua-alvo, por exemplo.

#### Objetivo geral do Estudo 1:

Realizar um levantamento sobre o desempenho de estudantes uruguaios em tarefas abrangendo aspectos morfológicos da língua portuguesa, com base apenas em seus conhecimentos prévios acerca dessa língua, de modo a testar os procedimentos previstos para as etapas subsequentes da pesquisa.

<sup>16</sup> O referido programa consiste em um conjunto de ferramentas de tratamento de dados que permite uma análise estatística, possibilitando desde a manipulação de tarefas analíticas de um único departamento, até tarefas de centenas de usuários de uma organização.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* Embora muitas questões não tenham sido realizadas por completo, pode-se afirmar que este objetivo foi plenamente alcançado, uma vez que foi possível observar os conhecimentos morfológicos que os sujeitos possuíam previamente. De qualquer modo, o fato de alguns participantes terem entregado determinadas questões em branco ou pela metade, também contribuiu para esta pesquisa, visto que, por meio desses comportamentos, pôde-se detectar as tarefas que os estudantes consideraram mais complexas, ou ainda, quando eles não haviam compreendido o que lhes havia sido solicitado, o que pôde ser revisto antes da realização do segundo estudo.

#### Objetivo específico 1:

Analisar se o público-alvo é capaz de reconhecer e diferenciar elementos mórficos (derivacionais e flexionais) da língua portuguesa.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* De modo geral, pode-se dizer que este objetivo também foi alcançado. É possível afirmar que os participantes foram capazes de reconhecer e diferenciar os elementos-alvo, o que, por consequência, comprova a eficácia das tarefas propostas, ainda que algumas dessas tenham apresentado certas limitações, como apontado.

#### Objetivo específico 2:

✓ Verificar a validade das tarefas de consciência morfológica e sua eficiência na transformação de conhecimentos linguísticos implícitos em conhecimentos explícitos, em especial no que diz respeito a elementos morfológicos.

*Resultado:* objetivo alcançado parcialmente.

*Considerações:* Neste caso, não é possível afirmar que esse objetivo tenha sido alcançado plenamente porque não houve um acompanhamento acerca da evolução do desempenho dos participantes, já que não foram propostas tarefas de treino e, tampouco foi realizada reaplicação da atividade diagnóstica. Por essa razão, acredita-se que o objetivo em questão tenha sido alcançado em parte, o que pode ser comprovado a partir de alguns comentários emitidos pelos próprios participantes (Apêndice 5), quando afirmam, por exemplo, nunca terem refletido sobre determinados aspectos morfológicos antes da aplicação das tarefas que compuseram esta pesquisa. Em síntese, esse tipo de comentário evidencia que as tarefas propostas fizeram com que alguns participantes se ativessem a certos tópicos que antes passavam despercebidos.



### Objetivo específico 3:

Averiguar fatores como “nacionalidade”, “modalidade de ensino”, “nível de estudo”, “local de residência”, “familiaridade com sujeitos brasileiros”, “língua mais utilizada diariamente e no meio familiar”, “estudo prévio da língua-alvo”, “contato extraclasse”, “nível de proficiência” e “tipo de tarefa” e sua possível influência sobre os desempenhos apresentados pelos participantes.

*Resultado:* objetivo alcançado parcialmente.

*Considerações:* Como esse objetivo era composto por diversos fatores, esses serão analisados mais adiante, de forma detalhada. Por ora, pode-se dizer que esse objetivo foi alcançado parcialmente, por diversas razões que serão destacadas oportunamente.

Diretamente relacionadas aos objetivos, as hipóteses tinham como intuito prever possíveis explicações para o fenômeno abordado, as quais seriam ou não comprovadas através dos dados coletados ao longo desta pesquisa. Sendo assim, a fim de facilitar a visualização, optou-se por rerepresentar cada uma das cinco hipóteses em separado e, na sequência, expor os resultados alcançados em torno dessas. Diante disso, para complementar as ponderações que serão apresentadas acerca de cada hipótese, selecionou-se 16 participantes que obtiveram médias de acerto acima de 60% (Apêndice 8), o que resultou, de um lado, em 10 estudantes representando o ensino integrado (grupo 1) e, de outro, em 6 sujeitos pertencentes ao ensino subsequente superior (grupo 2). Haja vista o caráter exploratório desta pesquisa, pode-se dizer que este foi mais um estudo de análise de tendências do que de hipóteses propriamente dita, o que permite prever possíveis resultados, identificar padrões de comportamento e definir novas estratégias, como se verá mais adiante.

### Hipótese 1:

A aplicação de tarefas envolvendo aspectos morfológicos possibilita que certos conhecimentos linguísticos implícitos sejam utilizados pelos aprendizes de forma consciente, à medida que se deve mobilizar conhecimentos morfológicos da língua meta, o que pode facilitar a compreensão de palavras desconhecidas ou morfologicamente complexas (MOTA, 2009; DUARTE, 2010; SOARES, 2016).

*Resultado:* tendência parcialmente identificada.

*Considerações:* Os dados do Estudo 1 foram produzidos em apenas um encontro e, por essa razão, todas as tarefas foram realizadas uma única vez, o que impossibilitou acompanhar a evolução do desempenho dos participantes. No entanto, com base em comentários emitidos por determinados informantes, pôde-se perceber que a aplicação de tarefas de consciência morfológica possibilitou-lhes refletir sobre

aspectos que antes não eram notados. Como é possível perceber, essa hipótese deveria ter sido reformulada, já que o Estudo 1 acabou sendo realizado em apenas um único encontro. Nota-se que tal hipótese, assim como o objetivo ao qual ela está intimamente relacionada, deveriam ser revistos, ou ainda, outra metodologia de produção de dados deveria ter sido adotada nesse caso.

#### Hipótese 2:

Como se trata da aprendizagem de uma língua adicional, acredita-se que, tanto o grupo (ensino integrado x ensino subsequente e superior) quanto o nível de estudo (escolaridade), podem influenciar no desempenho dos participantes, uma vez que, quanto mais elevado o nível escolar de um sujeito, maior tempo de contato com a LP em ambiente escolar, e maiores as chances de ter desenvolvido a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203), facilitando, assim, o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e, por consequência, a obtenção de melhores resultados.

*Resultado:* tendência não identificada.

*Considerações:* Diversos estudantes do ensino integrado obtiveram desempenhos superiores aos discentes do ensino subsequente e superior, assim como alguns alunos dos primeiros anos alcançaram índices maiores do que os sujeitos dos últimos anos. Por conseguinte, nem o fator grupo nem o grau de escolaridade garantem a obtenção de melhores resultados. Posteriormente, buscaremos nos dados do perfil dos participantes pistas para compreender o que pode ter favorecido a aprendizagem dos estudantes com melhores desempenhos.

#### Hipótese 3:

Aprendizes que mantêm maior tempo de contato com a língua portuguesa em ambientes extraclasse compreendem com mais facilidade os textos apresentados, assim como as atividades propostas, o que lhes possibilita obter desempenhos superiores, em comparação aos participantes com menos contato com essa língua.

*Resultado:* tendência não identificada.

*Considerações:* Embora 57 participantes (o que equivale a 95%) tenham afirmado manter contato extraclasse com a língua portuguesa diariamente, apenas 16 obtiveram médias acima de 60% de acertos nas tarefas propostas (leia-se como 48 acertos de 80). Os demais discentes ficaram abaixo dessa média, o que significa dizer que não existe uma relação direta entre manter contato extraclasse com a língua-alvo e obter bons resultados, posto que somente 28% dos 57 participantes que afirmaram manter contato diário com o português coincidiu com os que obtiveram notas acima da

média estipulada. Uma possível explicação para tais comportamentos é que, geralmente, o contato extraclasse tende a ocorrer na modalidade oral, enquanto as tarefas envolviam conhecimentos da modalidade escrita do português brasileiro, o que significa dizer que as tarefas testaram habilidades diferentes daquelas mobilizadas no dia a dia e que a consciência morfológica advém do ensino formal da língua-alvo.

#### Hipótese 4:

Somente o tempo de contato com a língua-alvo não é suficiente para garantir bom desempenho. Logo, considera-se que o tipo de contato que os informantes possuem com a língua portuguesa fora da sala de aula, bem como o nível de proficiência autodeclarado por cada participante, podem contribuir para a obtenção de melhores resultados.

*Resultado:* tendência parcialmente identificada.

*Considerações:* 62,5% dos participantes que obtiveram médias de acertos acima da média possuíam familiares com nacionalidade brasileira (leia-se 10 dentre 16), o que corresponde a 30% do número total de participantes que afirmou manter vínculos familiares com sujeitos brasileiros (n=33). Tais dados sugerem que o fator *parentesco com brasileiros* pode oferecer certa vantagem aos participantes. Em contrapartida, não foi possível observar uma relação direta entre os níveis de proficiência autodeclarados pelos informantes e seus respectivos desempenhos, até porque grande parte dos sujeitos que consideravam seus níveis de proficiência como “bom” (22 dentre 30) e “muito bom” (5 dentre 10), sequer alcançou a média mínima de acertos (60%).

#### Hipótese 5:

Atividades que permitem estabelecer relação entre o texto e a contexto (elementos linguísticos e extralinguísticos) tendem a obter resultados superiores, diferentemente de tarefas em que as palavras sejam apresentadas de maneira isolada.

*Resultado:* tendência parcialmente identificada.

*Considerações:* Foram observados comportamentos diferentes em cada grupo de estudantes. Os participantes que compuseram o grupo *ensino integrado* obtiveram maiores médias nas tarefas 4, 8 e 9, as quais abrangiam palavras que haviam sido apresentadas de forma isolada (sem estarem inseridas num contexto comunicativo). Por outro lado, os integrantes do grupo *ensino subsequente e superior* alcançaram melhores índices em tarefas envolvendo o uso de palavras contextualizadas (a saber: tarefas 2, 5 e 6). Portanto, os resultados não permitem generalizações, haja vista que, dependendo das tarefas propostas e do grupo investigado, os comportamentos dos sujeitos variaram.

Para finalizar esta seção, são retomados alguns dos fatores que, inicialmente, acreditava-se que poderiam influenciar no desempenho dos participantes. Para tanto, cada fator é apresentado separadamente, seguido de suas hipóteses e resultados. Vale destacar que, a fim de elucidar e sustentar as afirmações realizadas em torno dos referidos fatores, servirão de base tanto os desempenhos obtidos por cada grupo (análise intergrupar), como também os índices alcançados individualmente pelos participantes que obtiveram acima de 60% de aproveitamento. Na sequência, serão apresentados os fatores extralinguísticos que foram observados no Estudo 1:

### Nacionalidade

Tendo em vista que, geralmente, quem possui dupla nacionalidade é porque têm pais e/ou cônjuge brasileiros, ou ainda, porque reside em território brasileiro por um determinado período de tempo, acreditava-se que sujeitos *double chapas* teriam maiores possibilidades de contato com a língua portuguesa, o que poderia resultar em certa vantagem no que tange à leitura e à compreensão de textos em LP, quando comparados aos participantes que possuíam apenas a nacionalidade uruguaia.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Esse fator não se mostrou determinante, visto que apenas quatro estudantes dentre 60 participantes possuíam *dupla nacionalidade*. Além disso, quando se analisa as médias gerais de acertos obtidas pelos estudantes do ensino integrado, é possível perceber que o resultado foi justamente o contrário do esperado, posto que, dentre as dez maiores médias destacadas (em negrito e sublinhadas), apenas uma delas foi obtida por sujeitos *double chapas*, o que confirma a baixa influência desse fator no que diz respeito ao primeiro grupo, conforme apresentado a seguir:

**Tabela 3 - Fator Nacionalidade (Integrado)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T<sup>17</sup>1 (n<sup>18</sup>=9)</b>	<b>DP<sup>19</sup></b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Doble chapa	2	0,0	0,0	<u>7,5</u>	0,5	5,3	0,8	5,0	7,1	4,0	5,7
Uruguaia	32	<b>3,3</b>	3,7	7,4	3,4	<u>5,7</u>	2,8	<u>7,5</u>	2,7	<u>6,2</u>	3,3
<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Doble chapa	2	4,0	4,2	5,5	7,8	3,5	4,9	5,0	7,1	2,5	3,5
Uruguaia	32	<u>4,2</u>	3,8	<u>7,2</u>	3,7	<u>5,6</u>	1,7	<u>7,5</u>	2,7	<u>2,6</u>	2,3

Fonte: A autora

<sup>17</sup> T = abreviação de Tarefa

<sup>18</sup> N= número de questões

<sup>19</sup> DP = abreviação de Desvio Padrão

Contudo, em se tratando do ensino subsequente e superior, os dados sugerem que, nesse caso, esse fator possa ter influenciado positivamente sobre as médias de acertos obtidas pelos participantes *doble chapas*, como é possível visualizar abaixo:

**Tabela 4 - Fator Nacionalidade (Subsequente)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Doble chapa	2	<b>6,5</b>	3,5	<b>10,5</b>	0,5	<b>8,0</b>	0,5	<b>9,0</b>	0,0	<b>9,5</b>	0,7
Uruguiaia	24	2,6	3,1	6,0	3,4	5,3	1,7	6,8	3,4	6,7	3,0
<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Doble chapa	2	<b>12,5</b>	0,7	<b>6,8</b>	3,9	3,0	4,2	<b>5,0</b>	7,1	<b>1,5</b>	2,1
Uruguiaia	24	6,1	4,2	5,4	4,3	<b>3,3</b>	3,0	4,3	4,0	0,4	1,0

Fonte: A autora

Por essa razão, considera-se que o fator em pauta seja parcialmente determinante, a depender do contexto e dos sujeitos analisados.

#### Modalidade de ensino

Partiu-se do pressuposto de que os estudantes que estivessem cursando modalidades de ensino mais avançadas (*ensino subsequente ou superior*) apresentariam melhores performances do que os discentes do ensino integrado, já que isso poderia significar mais tempo de exposição à LP, em especial, quando se tratava de alunos que já haviam estudado em instituições brasileiras, como no IFSUL, por exemplo.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Contrariando as expectativas, os índices de aproveitamento obtidos por cada grupo demonstram que os integrantes do ensino integrado obtiveram desempenhos superiores aos participantes das demais modalidades:

**Tabela 5 - Fator Modalidade de Ensino**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Integrado	34	<b>3,1</b>	3,7	<b>7,4</b>	3,3	<b>5,6</b>	2,7	7,4	2,9	6,1	3,3
Subsequente	9	2,4	2,6	5,8	3,3	5,5	1,4	4,3	4,3	<b>6,9</b>	1,9
Superior	17	<b>3,1</b>	3,6	6,7	3,6	5,5	2,0	<b>8,4</b>	1,2	<b>6,9</b>	3,5
<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Integrado	34	4,2	3,8	<b>7,1</b>	3,9	<b>5,5</b>	1,9	<b>7,3</b>	3,0	<b>2,6</b>	2,3
Subsequente	9	5,2	3,1	2,9	3,6	1,2	2,1	1,1	2,0	0,0	0,0
Superior	17	<b>7,3</b>	4,9	6,9	3,9	4,4	2,8	6,1	3,9	0,7	1,3

Fonte: A autora

Nesse cenário, nota-se que sete dentre os dez maiores percentuais de acertos foram alcançados pelos estudantes do ensino integrado, sugerindo assim, que eles tenham realizado as tarefas com maior facilidade do que os demais discentes. Uma das possíveis explicações para tal situação pode estar relacionada com o tipo de trabalho que se costuma realizar no IFSUL, ou seja, como grande parte dos participantes das modalidades ensino subsequente e superior estudou em outras escolas antes de ingressar na referida instituição, é possível que eles não tenham sido expostos a um ensino voltado ao desenvolvimento da criticidade e das habilidades metalinguísticas, o que tende a ser bastante trabalhado e incentivado no instituto em questão. Logo, as diferentes metodologias de ensino podem ter tido maior impacto sobre o desempenho dos informantes do que a modalidade de ensino propriamente dita.

### Nível de estudo

Seguindo na mesma linha de raciocínio, este estudo partiu da premissa de quanto mais avançado o nível de estudo dos estudantes (leia-se como ano ou semestre), maiores seriam as possibilidades de obtenção de melhores desempenhos, tanto em termos de leitura e compreensão textual, como também no que se refere à identificação e à produção de elementos morfológicos. Tal hipótese, deve-se ao fato de que o ensino formal da língua escrita costuma contribuir para a aprendizagem de uma língua adicional, posto que os sujeitos já teriam desenvolvido em sua LM a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203).

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Embora nenhum dos maiores percentuais de acertos tenha sido obtido pelos discentes que estavam cursando o 1º ano do ensino integrado, não se pode afirmar que esse fator tenha sido determinante para o desempenho dos participantes, uma vez que sete dentre os dez maiores índices foram registrados nas turmas de 2º ano, ao passo que os alunos do 3º ano destacaram-se apenas na quarta tarefa :

**Tabela 6 - Fator Nível de Estudo (Integrado)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
1º ano	8 <sup>20</sup>	1,5	2,5	5,6	3,8	3,4	2,2	6,6	4,0	5,0	3,8
2º ano	7	<b>6,7</b>	3,2	8,0	2,7	<b>7,3</b>	1,8	8,1	1,5	<b>7,6</b>	3,1
3º ano	7	1,0	1,4	6,6	2,6	5,2	3,5	<b>8,6</b>	1,1	5,7	2,3
4º ano	9	3,4	4,1	<b>9,2</b>	2,4	7,0	1,7	6,9	3,0	6,3	3,7

<sup>20</sup> Cabe destacar que as médias de três participantes não puderam ser contabilizadas em função de erros de digitação no rótulo de linha (1ºano - sem espaço), o que resultou na criação de duas categorias diferentes via SPSS. Por essa razão, optou-se pela exclusão desses dados, visto que esses não ofereciam subsídios necessários para a análise do fator em questão.

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
1º ano	8	1,3	2,1	3,6	3,5	4,8	1,6	6,1	4,2	2,6	2,6
2º ano	7	3,9	3,5	<b>9,9</b>	1,2	<b>6,7</b>	0,8	<b>8,4</b>	1,0	2,9	2,4
3º ano	7	4,7	2,9	7,8	3,9	5,6	2,2	7,4	3,0	2,1	2,3
4º ano	9	<b>7,1</b>	5,2	8,6	3,1	6,1	1,1	<b>8,4</b>	0,8	<b>3,0</b>	2,3

Fonte: A autora

Em contrapartida, a diferença entre os desempenhos dos participantes do segundo grupo ficou ainda mais evidente, demonstrando a supremacia dos primeiros dois semestres em relação aos últimos dois (3º e 4º)

Tabela 7 - Fator Nível de Estudo (Subsequente e Superior)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
1º sem.	7	1,4	3,4	5,7	3,8	<b>6,0</b>	2,0	<b>8,4</b>	1,4	<b>8,0</b>	1,3
2º sem.	10	<b>4,3</b>	3,5	<b>7,4</b>	3,2	5,2	1,9	<b>8,4</b>	1,2	6,2	4,4
3º sem.	5	1,8	2,5	5,4	3,3	5,3	1,2	2,3	3,2	6,6	0,5
4º sem.	4	3,3	2,8	6,4	3,1	5,8	1,6	6,8	4,6	7,3	3,0

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
1º sem.	7	<b>7,9</b>	4,3	4,8	4,1	<b>4,6</b>	3,2	5,9	4,3	<b>1,5</b>	1,6
2º sem.	10	6,9	5,4	<b>8,4</b>	3,2	4,4	2,7	<b>6,2</b>	3,9	0,2	0,6
3º sem.	5	4,4	3,2	3,1	2,3	1,9	2,7	1,6	2,6	0,0	0,0
4º sem.	4	6,1	3,2	2,6	5,3	0,3	0,5	0,5	1,0	0,0	0,0

Fonte: A autora

Diante disso, não é possível afirmar que níveis mais avançados de estudo estejam diretamente relacionados à obtenção de melhores índices de aproveitamento, já que os dados acima evidenciaram resultados totalmente opostos.

#### Local de residência

Esperava-se que os sujeitos que residissem em Santana do Livramento tivessem vantagem em comparação aos sujeitos que residissem em território uruguaio. Por outro lado, quem residia na cidade de Rivera poderia ter uma leve vantagem em relação aos sujeitos que estariam vivendo em outras cidades uruguaias, em função da proximidade que a referida cidade possui com o município brasileiro supracitado.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Em linhas gerais, pode-se dizer que, dependendo do grupo observado, os resultados apontam a direções contrárias, conforme reproduzido abaixo:

Tabela 8 - Fator Local de Residência (Integrado)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Santana do Livramento	3	<u>4,7</u>	4,0	6,7	0,5	<u>6,0</u>	0,8	<u>9,0</u>	1,0	<u>8,3</u>	0,6
Rivera	31	3,0	3,7	<u>7,5</u>	3,5	5,6	2,9	7,2	3,0	5,9	3,4

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Santana do Livramento	3	<u>6,3</u>	0,6	6,8	3,8	<u>6,7</u>	0,6	<u>9,3</u>	0,6	<u>4,5</u>	0,9
Rivera	31	4,0	3,9	<u>7,1</u>	3,9	5,4	1,9	7,1	3,0	2,5	2,3

Fonte: A autora

Tabela 9- Fator Local de Residência (Subsequente e Superior)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Santana do Livramento	2	0,0	0,0	2,3	1,3	5,5	2,0	<u>8,5</u>	0,7	3,5	4,9
Rivera	23	<u>3,3</u>	3,3	<u>7,0</u>	3,2	5,5	1,8	6,9	3,5	<u>7,3</u>	2,8
Outra	1	0,0	0	0,0	0,0	<u>6,0</u>	0,0	5,5	0	6,0	0

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Santana do Livramento	2	5,5	7,8	<u>7,3</u>	3,9	3,5	4,9	<u>5,0</u>	7,1	<u>1,8</u>	2,5
Rivera	23	<u>6,9</u>	4,2	5,4	4,4	3,3	3,0	4,4	4,1	0,4	0,9
Outra	1	2,0	0	4,5	0	<u>4,0</u>	0	2,0	0	0,0	0

Fonte: A autora

Em se tratando do ensino integrado, percebe-se que oito dentre as dez maiores médias de acertos foram obtidas por sujeitos que residiam em Santana do Livramento/BR, o que sugere que esses possam ter sido favorecidos pelo fato de viverem na cidade brasileira. Por outro lado, quando se analisa os índices alcançados pelos participantes do segundo grupo, observa-se percentuais mais equilibrados, com um discreto indicativo de que os sujeitos residentes de cidade uruguaias tenham obtido médias de acertos relativamente superiores aos que moram em solo brasileiro, haja vista que a opção “outra” abrangeu dois municípios uruguaios pertencentes ao Departamento de Rivera/UY. Diante disso, não é possível afirmar que esse fator tenha sido determinante para o desempenho dos participantes, apesar de indicar resultados contraditórios.



### Familiaridade com sujeitos brasileiros

Pressupunha-se que os participantes que mantivessem relações de parentesco com falantes nativos de português, tenderiam a manter maior contato com a língua portuguesa, o que, portanto, poderia facilitar a realização das tarefas propostas.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Nesse cenário, é possível analisar o fator *familiaridade com sujeitos brasileiros* a partir de duas perspectivas destoantes, pois, de um lado, os dados coletados não demonstraram qualquer influência sobre a performance dos participantes do ensino integrado e, de outro, tem-se resultados totalmente opostos, que denotam que esse mesmo fator possa ter contribuído para a obtenção de melhores desempenhos no caso das modalidades subsequente e superior. Assim sendo, apresenta-se na continuação os dados obtidos diante desse fator:

**Tabela 10 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Integrado)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Desconhece	1	<b>7,0</b>	0	8,0	0	5,0	0	5,0	0	<b>9,5</b>	0
Não	11	5,0	4,1	<b>8,1</b>	3,2	<b>6,0</b>	2,4	<b>8,1</b>	1,4	5,6	2,7
Sim	21	1,7	2,7	6,9	3,4	5,3	2,9	7,0	3,5	6,0	3,6

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Desconhece	1	<b>13,0</b>	0	<b>10,0</b>	0	4,0	0	7,0	0	0,0	0
Não	11	3,5	3,3	7,7	2,2	<b>6,1</b>	1,0	<b>8,4</b>	0,8	<b>3,6</b>	1,8
Sim	21	3,9	3,6	6,5	4,6	5,2	2,2	6,7	3,6	2,1	2,4

Fonte: A autora

**Tabela 11 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Subsequente e Superior)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Desconhece	1	0,0	0	6,0	0,0	4,0	0,0	7,0	0	7,0	0
Não	12	2,3	2,9	6,2	3,8	5,1	2,0	6,8	3,5	6,5	2,7
Sim	12	<b>3,6</b>	3,7	<b>6,3</b>	3,2	<b>5,8</b>	1,4	<b>7,0</b>	3,5	<b>7,9</b>	2,7

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Desconhece	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Não	12	6,2	4,5	<b>6,0</b>	4,0	2,9	2,9	3,3	3,7	<b>0,5</b>	1,0
Sim	12	<b>6,9</b>	4,1	5,1	4,4	<b>3,7</b>	3,0	<b>5,3</b>	4,4	<b>0,5</b>	1,3

Fonte: A autora

Levando em consideração que somente um participante do ensino integrado informou que desconhece seus familiares e, coincidentemente, esse mesmo sujeito foi quem obteve índices de acertos, em geral, mais altos que as demais médias alcançadas pelos outros dois grupos de estudantes (distribuídos nas categorias “sim” e “não”), torna-se necessário analisar os dados dentro de suas devidas proporções. Por consequência, considera-se que os índices obtidos pelos demais participantes apresentam maior relevância para este estudo, visto que abrange um maior número de sujeitos (n=12). Diante disso, o fator em pauta foi considerado como parcialmente determinante.

#### Língua mais utilizada no meio familiar

Acreditava-se que estudantes que utilizassem a língua portuguesa no âmbito familiar apresentariam desempenhos mais elevados do que aqueles que só costumavam utilizar a referida língua em outros contextos de uso, como, por exemplo, no meio acadêmico ou profissional.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Contrariando as expectativas, esse fator não foi determinante para a obtenção de bons desempenhos, haja vista que apenas dois dos dezesseis participantes que obtiveram desempenhos acima da média haviam afirmado utilizar majoritariamente a língua portuguesa quando estavam junto de seus familiares (Apêndice 8), o que evidencia que simplesmente utilizar uma dada língua não significa que o usuário ou aprendiz tenha consciência sobre todos os elementos constituintes dessa língua. Ademais, quando analisadas as médias gerais de acertos obtidas por cada grupo, é possível observar os seguintes percentuais:

**Tabela 12 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Integrado)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Espanhol	30	3,3	3,7	7,3	3,5	5,5	2,8	7,1	3,0	5,7	3,3
Espanhol e Português	2	0,0	0,0	<b>9,5</b>	0,5	<b>7,3</b>	1,8	8,5	0,7	<b>9,5</b>	0,7
Português	2	<b>3,5</b>	<b>4,9</b>	7,5	1,5	5,5	1,5	<b>9,5</b>	0,7	9,0	1,4

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Espanhol	30	4,1	3,9	7,1	3,9	5,5	2,0	7,3	3,1	<b>2,8</b>	2,2
Espanhol e Português	2	<b>6,5</b>	3,5	<b>7,3</b>	6,7	<b>6,0</b>	0,0	<b>8,0</b>	1,4	0,0	0,0
Português	2	3,5	3,5	6,5	0,7	4,5	2,1	6,5	3,5	2,5	3,5

Fonte: A autora

Tabela 13 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Subsequente e Superior)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	20	2,6	2,9	6,2	3,6	5,2	1,8	6,7	3,7	6,7	3,1
Português	2	<b>4,5</b>	6,4	4,5	0,5	5,8	1,8	7,5	0,7	<b>9,5</b>	0,7
Portunhol	4	3,5	4,4	<b>8,1</b>	3,3	<b>7,0</b>	0,4	<b>8,3</b>	1,0	6,8	2,6

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	20	6,4	4,4	<b>5,9</b>	4,3	3,4	3,0	4,2	4,1	0,4	1,1
Português	2	5,0	7,1	1,8	2,5	<b>5,8</b>	0,4	<b>9,5</b>	0,7	0,0	0,0
Portunhol	4	<b>8,3</b>	3,7	5,5	4,5	1,8	2,9	2,5	3,8	<b>1,0</b>	1,4

Fonte: A autora

Nesse caso, pode-se notar que, ainda que o predomínio da língua portuguesa no seio familiar não tenha sido totalmente determinante para o desempenho dos participantes, em especial em se tratando dos estudantes do ensino integrado, por outro lado, utilizar somente a língua espanhola tampouco contribuiu para a obtenção de melhores resultados. Na verdade, os dados apontam que a utilização de ambas as línguas pode resultar em melhores índices de aproveitamento, pois, tanto os sujeitos que afirmaram fazer uso das línguas portuguesa e espanhola em seus lares (n=2), como também os que informaram utilizar o *portunhol* (n=4), obtiveram as maiores médias de acertos. Cabe salientar que, em razão dessa amostra ser pouco expressiva quanto ao número de participantes que se enquadraram nessas categorias, não se pode chegar a resultados contundentes. Por isso, nessas condições, considera-se que esse fator possa ter sido parcialmente determinante.

#### Língua materna dos pais ou responsáveis

Partiu-se do pressuposto de que os estudantes que possuísem pais ou responsáveis por sua criação, cuja língua materna fosse o português, poderiam ter vantagem, em virtude de que eles poderiam ter tido contato com essa língua desde seus primeiros anos de vida.

*Resultado:* fator parcialmente determinante

*Considerações:* Apesar de poucos participantes terem informado que a língua portuguesa era predominantemente a língua materna de seus pais ou responsáveis, ou ainda, que ambas (português e espanhol) eram as línguas maternas de seus pais, é possível perceber que o fato de o português ser a língua materna de pelo menos um desses responsáveis possa ter contribuído, em certa medida, para a obtenção de melhores desempenhos, como se vê abaixo:

Tabela 14 - Fator Língua materna dos pais ou responsáveis (Integrado)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	32	<u>3,3</u>	3,8	<u>7,4</u>	3,4	5,6	2,8	7,3	3,0	<u>6,1</u>	3,4
Espanhol e Português	2	1,5	2,1	7,0	0,0	<u>6,5</u>	0,5	<u>8,5</u>	2,1	5,5	3,5

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	32	<u>4,2</u>	3,8	6,9	3,9	5,4	1,9	7,2	3,0	2,5	2,3
Espanhol e Português	2	4,0	4,2	<u>11,0</u>	0,0	<u>7,0</u>	0,0	<u>9,0</u>	1,4	<u>5,0</u>	0,0

Fonte: A autora

Tabela 15 - Fator Língua materna dos pais ou responsáveis (Subseq. e Superior)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	23	2,3	2,9	6,1	3,5	5,4	1,9	6,7	3,4	6,7	3,1
Espanhol e português	1	6,0	0	4,0	0,0	4,5	0,0	<u>9,0</u>	0	<u>9,0</u>	0
Portunhol	2	<u>9,0</u>	0	<u>11,0</u>	0,0	<u>7,5</u>	0,0	<u>9,0</u>	0	<u>9,0</u>	0

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	23	6,2	4,3	5,1	4,0	3,2	2,9	4,2	4,1	0,4	1,0
Espanhol e português	1	4,0	0	<u>14,0</u>	0	<u>7,0</u>	0	<u>9,0</u>	0	0,0	0
Portunhol	2	<u>13,0</u>	0	4,0	0	0,0	0	0,0	0	3,0	0

Fonte: A autora

No que se refere ao primeiro grupo, observa-se que seis dentre os dez melhores percentuais foram obtidos por sujeitos que possuíam pais ou demais responsáveis que consideravam ambas as línguas como nativas, ao passo que, no segundo grupo, somente as categorias *portunhol* (6) e espanhol e português (4) registraram as maiores médias de acertos. Novamente, guardadas as suas devidas proporções, esses dados sugerem que possuir pais ou responsáveis que tenham a LP como LM pode favorecer os participantes e, assim, resultar em melhores desempenhos. Vale ressaltar que não foram solicitadas informações separadamente no que diz respeito às línguas maternas da mãe e do pai e, por isso, não foi possível observar se a língua da mãe teve maior influência sobre o desempenho dos participantes do que a língua do pai, por exemplo. Como muitos estudantes já eram adultos, acredita-se que poucos deles ainda viviam com os seus pais, o que talvez não fizesse tanta diferença caso tivessem sido solicitadas as referidas informações de forma separada.

### Língua mais utilizada diariamente

De modo geral, esperava-se que os participantes que utilizassem mais a língua portuguesa do que a língua espanhola diariamente apresentassem melhores desempenhos nas tarefas que lhes seriam propostas, haja vista que esses sujeitos estariam em contato diário com a língua-alvo.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Nesse caso, foram observados comportamentos diferentes em cada grupo, pois, de um lado, nota-se que esse fator não foi determinante diante dos desempenhos obtidos pelos estudantes do ensino integrado e, de outro, em se tratando dos integrantes do segundo grupo (subsequente e superior), é possível perceber que os participantes que afirmaram manter contato diário com a língua portuguesa (incluindo o uso do *portunhol*) foram os mesmos alcançaram os melhores índices de acertos, conforme exposto na sequência:

**Tabela 16 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Integrado)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	23	<b>3,7</b>	3,7	<b>7,5</b>	3,5	<b>5,8</b>	3,0	7,2	3,0	5,7	3,3
Espanhol e Português	4	2,0	4,0	6,8	4,1	5,0	2,8	6,5	4,5	4,1	4,5
Português	7	2,0	3,4	7,4	1,6	5,5	1,6	<b>8,4</b>	1,6	<b>8,6</b>	1,3
Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	23	4,2	3,9	<b>7,4</b>	4,0	5,4	2,1	7,3	3,0	2,7	2,2
Espanhol e Português	4	2,8	3,0	7,1	4,9	<b>6,8</b>	0,5	6,5	4,5	<b>2,8</b>	2,6
Português	7	<b>4,8</b>	4,0	6,2	3,4	5,1	1,3	<b>7,7</b>	2,1	2,3	2,6

Fonte: A autora

**Tabela 17 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Subsequente e Superior)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	19	2,6	2,9	6,5	3,6	5,2	1,8	6,7	3,4	6,3	3,1
Esp. e Port.	4	3,8	4,5	6,1	3,6	5,3	1,8	6,3	4,2	<b>8,8</b>	1,5
Português	2	4,5	6,4	<b>8,5</b>	2,5	<b>7,0</b>	0,5	<b>9,5</b>	0,7	<b>9,5</b>	0,7
Portunhol	1	<b>5,0</b>	0	3,0	0,0	<b>7,0</b>	0,0	<b>9,0</b>	0	3,0	0
Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	19	6,3	4,5	5,9	4,1	3,3	2,9	4,1	3,9	0,3	0,8
Esp. e Port.	4	5,4	4,9	3,4	4,7	3,1	3,7	<b>4,8</b>	5,5	0,9	1,8
Português	2	<b>11,0</b>	2,8	6,5	3,5	<b>3,5</b>	4,9	4,0	5,7	<b>1,5</b>	2,1
Portunhol	1	4,0	0	<b>10,5</b>	0	1,0	0	2,0	0	0,0	0

Fonte: A autora

Mais uma vez, guardadas as suas devidas proporções, dependendo do contexto que se analisa, o uso diário da língua portuguesa pode oferecer vantagem aos participantes, o que justifica o fato desse fator ter sido considerado como relativamente determinante.

#### Estudo prévio da língua portuguesa

Nesse caso, era esperado que os participantes que já tivessem estudado a língua-alvo antes de ingressar na instituição onde a presente pesquisa foi realizada teriam vantagens em relação aos discentes que nunca haviam estudado a referida língua.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* De modo geral, pode-se dizer que esse fator não se mostrou determinante, visto que, dentre os 24 sujeitos que haviam afirmado já ter estudado a língua portuguesa antes de ingressar no IFSUL, somente cinco coincidiram com os estudantes que obtiveram notas acima da média. No tocante às médias intragrupoais, têm-se os seguintes percentuais:

**Tabela 18 - Fator Estudo Prévio da Língua Portuguesa (Integrado)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Não	17	<u>3,5</u>	3,9	<u>7,5</u>	3,3	<u>5,6</u>	3,1	7,0	2,8	5,7	3,4
Sim	17	2,8	3,5	7,3	3,4	<u>5,6</u>	2,3	<u>7,7</u>	3,1	<u>6,5</u>	3,3

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Não	17	4,0	3,6	6,6	4,0	<u>6,2</u>	1,0	<u>8,2</u>	2,3	<u>3,2</u>	2,1
Sim	17	<u>4,3</u>	4,0	<u>7,6</u>	3,8	4,8	2,3	6,5	3,4	2,0	2,3

Fonte: A autora

**Tabela 19 - Fator Estudo Prévio da Língua Portuguesa (Subsequente e Superior)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Não	19	<u>2,9</u>	3,6	5,6	3,3	<u>5,7</u>	1,7	<u>7,1</u>	3,3	<u>7,2</u>	2,8
Sim	7	<u>2,9</u>	2,5	<u>8,4</u>	3,2	4,9	2,0	6,6	3,4	6,3	3,5

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Não	19	<u>6,6</u>	4,5	5,2	3,9	<u>3,8</u>	2,9	<u>5,1</u>	4,1	<u>0,6</u>	1,2
Sim	7	<u>6,6</u>	4,5	<u>6,3</u>	5,2	1,9	2,9	2,4	3,6	0,3	0,8

Fonte: A autora

Em conformidade com o que havia sido observado, os dados acima comprovam que deveras esse fator não contribuiu para a obtenção de melhores resultados.

### Contato extraclasse

Nesse cenário, partiu-se da premissa de que quanto maior fosse o contato extraclasse com a língua-alvo, maiores seriam as chances dos estudantes obterem melhores desempenhos em tarefas de avaliação de consciência morfológica.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Como a ampla maioria (leia-se como 95% dos participantes) afirmou que costumava manter contato extraclasse com a LP, era esperado que todos obtivessem bons desempenhos, o que não ocorreu. Diante disso, são apresentados abaixo os percentuais obtidos por cada grupo:

**Tabela 20 - Fator Contato Extraclasse (Integrado)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Não	3	<b>4,0</b>	4,6	<b>8,0</b>	3,6	<b>5,7</b>	2,2	<b>9,3</b>	0,6	<b>7,7</b>	2,1
Sim	31	3,1	3,7	7,4	3,3	5,6	2,8	7,2	3,0	5,9	3,4

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Não	3	2,7	4,6	<b>7,2</b>	4,5	5,0	2,6	5,7	4,9	<b>3,3</b>	2,9
Sim	31	<b>4,3</b>	3,7	7,1	3,9	<b>5,5</b>	1,9	<b>7,5</b>	2,8	2,6	2,3

Fonte: A autora

**Tabela 21 - Fator Contato Extraclasse (Subsequente e Superior)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Não	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sim	26	2,9	3,3	6,4	3,5	5,5	1,8	7,0	3,3	6,9	3,0

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Não	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sim	6,6	4,4	5,5	4,2	3,3	3,0	4,3	4,1	0,5	1,1	6,6

Fonte: A autora

Em se tratando do ensino integrado, pode-se observar que dentre as dez maiores médias de acertos, sete foram alcançadas pelos sujeitos que afirmaram não manter contato com a LP fora do ambiente acadêmico-escolar. No que tange à modalidade

ensino subsequente e superior, não foi possível analisar se esse fator teve alguma influência sobre o desempenho desses participantes porque todos os integrantes desse grupo alegaram manter contato extraclasse com a língua-alvo. Diante desses dados, não se pode afirmar que esse fator tenha sido decisivo,

#### Nível de proficiência (autodeclarado)

Esperava-se que os sujeitos que classificassem seu nível de proficiência em língua portuguesa como  *muito bom*  obtivessem desempenhos mais altos em comparação aos demais participantes. É importante ressaltar que, como se trata de algo subjetivo, os dados basearam-se apenas na autodeclaração dos informantes, isto é, nos níveis de proficiência que cada participante acreditava ter na língua-alvo.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Quando questionados sobre o nível proficiência que eles acreditavam ter em língua portuguesa, 40 participantes (dentre 60) afirmaram possuir níveis de proficiência entre  *bom*  e  *muito bom*  na referida língua. No entanto, esse fator não garantiu que os sujeitos obtivessem bons desempenhos, principalmente em se tratando dos estudantes do ensino integrado, conforme exposto na continuação:

**Tabela 22 - Fator Nível de Proficiência (Integrado)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Baixo	2	0,0	0,0	6,0	3,0	3,8	0,8	<b>9,0</b>	0,0	<b>7,0</b>	0,0
Regular	7	<b>3,9</b>	3,4	7,0	3,3	5,0	2,7	6,7	3,0	5,3	3,3
Bom	20	<b>3,9</b>	4,0	<b>7,6</b>	3,6	<b>5,9</b>	3,0	7,6	2,9	6,2	3,5
Muito bom	5	0,8	1,5	7,3	1,5	5,5	0,6	6,3	4,3	5,5	4,0

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Baixo	2	1,0	1,4	1,5	0,7	5,5	0,7	<b>9,0</b>	1,4	<b>5,0</b>	0,0
Regular	7	2,3	2,3	6,1	3,8	5,1	1,8	7,7	3,5	2,7	2,3
Bom	20	<b>5,0</b>	4,2	<b>8,0</b>	3,3	<b>5,7</b>	1,8	7,2	2,8	2,8	2,2
Muito bom	5	3,8	2,5	6,0	5,6	5,0	3,4	6,8	4,6	1,3	2,5

Fonte: A autora

**Tabela 23 - Fator Nível de Proficiência (Subsequente e Superior)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Muito baixo	2	0,0	0,0	7,3	3,8	5,3	1,8	7,5	0,7	3,5	4,9
Baixo	1	1,0	0	1,0	0,0	2,0	0,0	<b>10,0</b>	0	7,0	0
Regular	8	2,0	2,6	4,6	2,2	5,8	1,3	4,9	4,3	<b>7,5</b>	1,2
Bom	10	3,6	3,2	<b>8,0</b>	3,1	5,1	1,8	7,2	2,9	7,0	3,2
Muito bom	5	<b>4,4</b>	4,5	6,8	3,8	<b>6,7</b>	1,4	9,0	0,7	7,2	4,2



Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Muito baixo	2	4,3	6,0	6,0	2,1	3,0	4,2	4,0	5,7	0,5	0,7
Baixo	1	3,0	0	3,0	0	<b>6,0</b>	0	5,0	0	<b>3,0</b>	0
Regular	8	5,8	3,6	3,4	4,9	2,8	3,1	3,4	4,3	0,0	0,0
Bom	10	6,7	4,4	6,5	4,3	2,5	2,7	3,7	4,0	0,2	0,6
Muito bom	5	<b>9,2</b>	5,4	<b>7,3</b>	3,3	5,3	3,0	<b>7,2</b>	4,1	1,3	1,8

Fonte: A autora

Como se pode ver, no caso do primeiro grupo, nenhum dos maiores percentuais de aproveitamento foi alcançado pelos sujeitos que declararam possuir nível de proficiência *muito bom* na língua-alvo, enquanto os participantes que classificaram seu nível como *baixo* alcançaram índices acima da média em quatro das dez tarefas propostas. Por outro lado, quando se observa os percentuais obtidos pelo segundo grupo (subsequente e superior), nota-se que metade das médias mais altas foram alcançadas pelos sujeitos que haviam declarado possuir nível de proficiência *muito bom*. Porém, é importante destacar que três dentre as cinco maiores médias restantes, foram alcançadas pelos estudantes que haviam considerado o seu nível de proficiência como o *baixo*. Portanto, não é possível afirmar que exista uma relação direta entre os níveis de proficiência autodeclarados pelos informantes e seus respectivos desempenhos.

#### Tipo de tarefa

Estimava-se que os sujeitos apresentariam desempenhos superiores em tarefas que apresentassem palavras contextualizadas, uma vez que o contexto poderia facilitar a compreensão textual, diferentemente das demais tarefas em que as palavras fossem apresentadas de maneira isolada.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Na verdade, o que se observou foi justamente o contrário do que se esperava. Quando analisados somente os desempenhos dos participantes que obtiveram pontuações acima da média (Apêndice 8), pôde-se notar que, dentre as cinco tarefas com melhores índices gerais de aproveitamento, quatro delas envolviam o uso de palavras isoladas, o que indica que o contexto não foi um aspecto facilitador como se acreditava. Além disso, quando os grupos foram comparados (*ensino integrado x ensino subsequente e superior*), ou seja, quando se levou em consideração os desempenhos dos 60 participantes, a priori, foram observados desempenhos relativamente díspares.

Entretanto, num segundo momento, foi possível perceber que os integrantes selecionados a partir das maiores médias e de ambos os grupos apresentaram comportamentos semelhantes. A modo de exemplo, na tarefa 9-a) (identificação de sentidos em palavras polissêmicas - palavra *folha*), atividade em que os estudantes alcançaram o melhor índice geral de aproveitamento (93%), o primeiro grupo obteve uma média de acertos de 6,5 (dentre as 7 questões propostas), enquanto o segundo grupo obteve média de 6,6. Já na tarefa 4 (identificação de palavras primitivas), a segunda atividade com melhor índice de aproveitamento (90%), as médias registradas para cada grupo foram, respectivamente, 9,1 contra 8,8 (dentre 10 questões propostas).

Vale destacar que, quando comparados os grupos, nesse segundo caso, os estudantes do ensino integrado obtiveram médias mais altas em sete das dez tarefas propostas na atividade diagnóstica. Em contrapartida, os participantes do ensino subsequente e superior se destacaram em apenas três tarefas (6, 9-a e 9-b), ao obterem médias de acertos mais altas que o primeiro grupo. Diante de tais dados, não é possível afirmar que esse fator tenha sido determinante para o desempenho dos participantes, uma vez que um mesmo sujeito poderia apresentar comportamentos diferentes de acordo com o nível de complexidade exigido em cada tarefa, independentemente de envolver palavras isoladas ou contextualizadas. Tais dados, por sua vez, corroboram os achados expostos ao longo desta seção, o que sugere que nenhum fator isolado foi determinante para os desempenhos apresentados pelos participantes, mas sim a soma deles, em consonância com os graus de complexidade exigidos em cada tarefa.

## **4 ESTUDO 2 (PERFIL DOCENTE)**

Levando em consideração que esta pesquisa foi realizada em uma região de fronteira entre o Brasil e o Uruguai, conforme mencionado, defende-se que ambas as línguas (português e espanhol) sejam ensinadas de forma explícita, para que, assim, tanto os brasileiros quanto os uruguaios sejam capazes de utilizá-las de maneira mais segura, eficiente e consciente. Diante disso, caberia então à escola “preparar o indivíduo desenvolvendo suas habilidades para que se torne bi/multilíngue” (BOLZAN, 2014, p. 2). No entanto, a partir de diversas conversas com docentes que ensinam Português como Língua Adicional no Uruguai, constatou-se que esses profissionais não haviam tido uma formação que levasse em conta as peculiaridades locais, como será detalhado na sequência.

Tendo em vista que “sem uma preparação adequada, professores de educação bilíngue podem não ver a conexão entre teoria e prática” (FLORES, 2001, p. 266), acredita-se que desenvolver um trabalho que vise ao desenvolvimento da consciência morfológica pode não apenas auxiliar esses profissionais na ampliação do seu repertório linguístico e na realização de inferências quando estiverem perante palavras novas, mas, sobretudo, oferecer-lhes ferramentas para que possam atenuar as dificuldades de seu alunado, o que poderá lhes proporcionar maior segurança quando estiverem ensinando a língua-alvo.

Diante das circunstâncias expostas, optou-se pela realização de um segundo estudo. Portanto, nesta seção, serão delimitados os participantes, os objetivos, as hipóteses, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados utilizados durante a realização do Estudo 2. De modo geral, este estudo tem como foco o desenvolvimento da consciência morfológica e da compreensão textual de professores que atuam no ensino de língua portuguesa como língua adicional e em território uruguaio. Neste caso, parte-se da premissa de que desenvolver um trabalho reflexivo, que leve em consideração os aspectos morfológicos da LP pode não apenas auxiliar esses profissionais na ampliação do seu repertório linguístico, mas, sobretudo, oferecer-lhes ferramentas para que possam atenuar as dificuldades de seu alunado, o que poderá lhes proporcionar maior segurança quando estiverem ensinando a língua-alvo.

### **4.1 Procedimentos metodológicos**

#### *4.1.1 Participantes*

Inicialmente, tinha-se como intuito entrevistar um grupo de professores com a mera finalidade de complementar a pesquisa que teria como foco apenas o Estudo 1. No entanto, à medida que a pesquisadora passou a manter maior contato com esse público, pode-se observar que havia uma necessidade de ampliação dos

conhecimentos desses profissionais no que se referia à consciência morfológica. Os primeiros contatos, por sua vez, ocorreram ao longo de 2018, quando a pesquisadora coordenava um projeto de extensão em seu campus de atuação, por meio do qual foram ofertados cursos gratuitos de espanhol básico e de Português como Língua Adicional (PLA) à população local (santanense e riverense). Em se tratando do curso de português, como houve bastante procura, foram abertas duas turmas, sendo que grande parte dos integrantes dessas turmas eram professores que ensinavam essa língua no país vizinho (Rivera/UY).

Assim sendo, a partir de algumas conversas informais que a pesquisadora teve com esses docentes, foi possível constatar que havia uma grande insatisfação por parte desses profissionais: o fato de não terem tido uma formação que os preparasse para atuar nesse contexto fronteiriço. De acordo com os docentes entrevistados, a formação acadêmica que eles haviam tido era bastante limitada para atuar nessa região, visto que muitos nunca haviam tido acesso a subsídios teóricos e práticos voltados ao ensino de PLA e, por isso, acabavam tendo de ensinar a língua como se estivessem ensinando a falantes brasileiros, o que, segundo eles, estava trazendo poucos resultados exitosos.

Em linhas gerais, observou-se que a maior parte dos professores que ministram aulas de língua portuguesa no departamento de Rivera e em municípios vizinhos, independentemente de serem brasileiros ou uruguaios, costuma ser exposto a condições de trabalho e de formação bastante semelhantes aos docentes que atuam nas escolas santanenses, onde há apenas professores e alunos brasileiros. Por não terem uma formação adequada, isso acaba impactando na atuação pedagógica desses profissionais, posto que muitos deles afirmam não se sentirem preparados para ensinar PLA. Diante disso, optou-se por desenvolver o Estudo 2 através de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), no formato semi-presencial. O referido curso, por sua vez, foi realizado em dezembro de 2019 e contou com a participação de 30 professores (brasileiros, uruguaios e *doble chapas*) que ensinavam a língua portuguesa como língua adicional a sujeitos uruguaios.

Cabe destacar que, *a priori*, esperava-se que todos os docentes fossem uruguaios e que atuassem na rede pública de Rivera. No entanto, como alguns dos participantes advinham de outros municípios uruguaios e, haja vista que alguns desses sujeitos possuíam a nacionalidade brasileira, esses quesitos, previstos inicialmente no projeto de pesquisa, tiveram de ser adaptados em virtude das peculiaridades do público em questão.

#### 4.1.2 *Objetivos*

##### 4.1.2.1 *Objetivo geral do Estudo 2*

✓ Verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da compreensão textual de professores que ensinam a língua portuguesa como língua adicional a sujeitos hispano-falantes.

##### 4.1.2.2. *Objetivos específicos do Estudo 2:*

✓ Investigar como os elementos morfológicos são trabalhados em escolas uruguaias, especificamente no município de Rivera, local onde a oferta da disciplina de língua portuguesa é expressiva;

✓ Averiguar se os participantes desse estudo, por meio da aplicação de diferentes tarefas de consciência morfológica, são capazes de reconhecer elementos mórficos (derivacionais e flexionais) da língua-alvo;

✓ Verificar se houve melhora nos desempenhos apresentados pelos participantes no primeiro e no último encontro, com base na reaplicação das mesmas tarefas propostas inicialmente (atividade diagnóstica);

✓ Examinar se os fatores “nacionalidade”, “local de residência”, “familiaridade com sujeitos brasileiros”, “língua mais utilizada diariamente e no meio familiar”, “língua materna”, “local de alfabetização”, “tempo de contato com a língua-alvo”, “contato extra laboral”, “nível de formação acadêmica”, “tempo de experiência profissional”, “trabalho com aspectos morfológicos”, “nível de proficiência”, “contato prévio com o conceito de consciência morfológica” e “tipo de tarefa” podem ter influência sobre os desempenhos dos participantes;

✓ Propor a elaboração e a aplicação de tarefas envolvendo elementos morfológicos, de modo que os docentes coloquem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o que pode contribuir tanto para a aprendizagem desses profissionais, como também de seus alunos;

✓ Possibilitar a esses profissionais maior autonomia e segurança no seu fazer docente.

#### 4.1.3 *Hipóteses*

✓ A aplicação de tarefas de mobilização de consciência morfológica pode possibilitar aos participantes compreender melhor a língua que eles ensinam, já que esse tipo de atividade permite que certos conhecimentos linguísticos implícitos possam ser utilizados de forma mais consciente (KARMILOFF-SMITH, 1992; 2012; PANNUTI, 2006; LORANDI, 2011; MACHADO; BRAGA, 2019), o que, por sua vez, pode

contribuir para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual em português como língua adicional (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; CORREA, 2005; MOTA, 2009; DUARTE, 2010; GUIMARÃES et al., 2014; SOARES, 2016);

✓ Raramente os professores abordam aspectos morfológicos de forma explícita em suas aulas (ILARI, 2010; CUNHA, 2014; BASÍLIO, 2018). De um modo geral, tanto na formação desses profissionais quanto em suas práticas docentes, o trabalho com aspectos gramaticais como um todo vem sendo negligenciado, o que faz com que esses educadores dediquem grande parte de suas aulas a questões envolvendo majoritariamente o texto em sua macroestrutura e os gêneros textuais/discursivos;

✓ Tendo em vista que a maioria desses profissionais nunca teve contato com tarefas de consciência morfológica, grande parte deles poderá encontrar dificuldades para realizar as atividades, principalmente quando essas contenham graus mais altos de complexidade;

✓ Professores que tenham participado de todos os encontros ofertados no curso FIC, bem como realizado as tarefas propostas, tendem a apresentar melhores desempenhos na reaplicação da atividade diagnóstica, quando comparados os índices de acertos obtidos no primeiro e no último encontro do curso;

✓ Fatores como “nível de formação”, “tempo de contato com a língua” e “tempo de experiência profissional” podem influenciar no desempenho dos participantes, uma vez que, quanto mais elevado for o nível de escolaridade de um sujeito e, quanto maior for o tempo de contato com a língua-alvo, maiores são as chances de se obter bons resultados, em comparação, aos docentes que possuem pouco tempo de contato com essa língua, ou ainda, pouco tempo de experiência profissional ou de formação na área (ALVES, 2009; D’ALESSIO; JAICHENCO, 2006);

✓ Dada a dificuldade para realizar as tarefas propostas, nem todos os professores conseguirão elaborar e aplicar tarefas de consciência morfológica em suas respectivas turmas, o que justifica o fato dessa atividade ser realizada em grupo. Quanto à aplicação dessas tarefas, alguns participantes podem encontrar dificuldades para compreender a proposta, o que, conseqüentemente, poderá atrapalhar a realização dessas tarefas junto de seus alunos;

✓ Após a conclusão do curso, os participantes poderão se sentir mais seguros para tratar sobre aspectos morfológicos em sala de aula e mais confiantes quando tiverem de ler e compreender textos na língua portuguesa (SOARES, 2016; BASÍLIO, 2018).

#### 4.1.4 Procedimentos para seleção dos participantes e coleta de dados

Antecedendo às etapas previstas, foram realizadas algumas visitas às instituições *Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP)* e *Centro Universitario de Rivera (CUR)*, cujos órgãos são responsáveis pela formação de professores em Rivera. A partir desse contato, consolidou-se uma parceria entre os referidos centros e o IFSUL, o que contribuiu não apenas para mobilizar os professores em formação a participar desta pesquisa, mas, sobretudo, para difundir o curso que seria ofertado posteriormente. Desse modo, a próxima etapa consistiu na divulgação do Curso de Extensão FIC (Formação Inicial e Continuada), intitulado *Desenvolvendo habilidades metalinguísticas voltadas ao ensino e à aprendizagem de português como língua adicional*. Como o próprio nome sugere, por se tratar de um curso FIC, esse contemplou tanto docentes graduados, quanto professores em processo de formação, o que significa dizer que, até aquele momento, alguns participantes ainda não possuíam vínculos efetivos com escolas uruguaias. Por essa razão, novamente, alguns pontos propostos no projeto de pesquisa tiveram de ser revistos. No que diz respeito à divulgação do curso, essa ocorreu por meio da elaboração de folders, os quais foram compartilhados via e-mail e redes sociais. Nesses materiais, havia informações gerais sobre o curso, incluindo o link de acesso para o formulário de inscrição.

Para participar do Curso FIC, era necessário que os sujeitos interessados preenchessem dois formulários on-line, ambos disponibilizados por meio da plataforma *Google Docs*. Em linhas gerais, o primeiro formulário (Apêndice 16) tinha como intuito realizar um levantamento sobre a quantidade de docentes que pretendia participar do curso, além de permitir o delineamento dos perfis desses profissionais; ao passo que o segundo formulário (Apêndice 17) tinha como finalidade confirmar a matrícula dos participantes e, sobretudo, coletar informações sobre o tempo de atuação dos docentes, que materiais didáticos e recursos pedagógicos eles costumavam utilizar em sala de aula, como as suas aulas eram organizadas, e assim por diante, como será detalhado mais adiante. Após o preenchimento desse segundo questionário, todos os participantes receberam um e-mail confirmando suas inscrições, acrescido de algumas informações sobre o funcionamento do curso.

Inicialmente, inscreveram-se 89 candidatos interessados em participar do curso, porém, na segunda etapa, apenas 59 docentes confirmaram a sua inscrição. Esse número, por sua vez, ficou ainda menor, visto que dos 37 participantes que compareceram ao primeiro encontro, somente 30 concluíram o curso. Dentre os desistentes, alguns professores informaram que não conseguiriam seguir participando do curso em função dos dias e horários em que os encontros iriam ocorrer, posto que,

em votação, a maioria dos participantes solicitou que as sessões fossem realizadas em dias corridos. Ademais, outros sujeitos relataram que tiveram problemas de saúde ou falta de transporte público.

Em linhas gerais, o curso FIC teve uma duração total de 40 horas, sendo 28 horas presenciais e 12 horas a distância. No que tange às horas presenciais, essas foram distribuídas ao longo de 7 dias, resultando em encontros de 4 horas de duração. Como alguns participantes residiam em outros municípios e, tendo em vista que até o momento em que o curso estava sendo realizado muitos deles ainda não haviam encerrado o período letivo, foi acordado entre o grupo que todas as sessões de intervenção ocorreriam no turno da noite, das 18:00 às 22:00. Os cinco primeiros encontros foram realizados na mesma semana (de segunda a sexta - entre 02/12/2019 e 06/12/2019), enquanto a sexta sessão ocorreu seis dias após (quinta-feira - 12/12/2019). Para finalizar, o último encontro foi realizado quatro dias após o sexto (segunda-feira - 16/12/2019). Esse intervalo de tempo foi necessário para que os participantes pudessem aplicar as atividades que eles vinham desenvolvendo ao longo do curso. Essa etapa consistiu na elaboração de tarefas que versassem sobre um dos cinco tópicos que haviam sido trabalhados. Em resumo, esperava-se que os participantes pudessem não apenas colocar em prática o que haviam aprendido, mas também, contribuir para o desenvolvimento da consciência morfológica de seus alunos, como será abordado mais adiante.

Vale destacar que quatro dos sete encontros, mais especificamente do segundo ao quinto encontro, foram divididos em três etapas (prática - teoria - prática). Dito de outro modo, assim que os participantes ingressavam na sala onde seria realizado o encontro, cada um deles recebia uma série de tarefas abrangendo o tópico que seria trabalhado naquele dia, sem que lhes fosse ofertado nenhum tipo de instrução ou auxílio. Após o término dessas tarefas, os materiais eram recolhidos e guardados. Posteriormente, eram apresentados diversos conceitos teóricos relacionados ao tópico que seria abordado naquele dia. Nesse momento, eram apresentados exemplos sobre o que estava sendo tratado e propostas variadas atividades, o que permitia aos docentes não apenas testar seus conhecimentos e colocar em prática o que estavam aprendendo, mas, sobretudo, tirar dúvidas entre si e com a pesquisadora. O roteiro de cada um dos encontros será detalhado na sequência.

Após a conclusão da etapa teórica, os participantes recebiam de volta as tarefas que haviam feito no início daquele encontro e, a partir disso, tinham a possibilidade de rever suas respostas, ou ainda, de reescrevê-las. É importante salientar que se teve muito cuidado quanto à elaboração das tarefas propostas, posto



que grande parte dos materiais utilizados são autênticos, embora alguns tenham sido adaptados. Essa escolha se deve ao fato de que havia a pretensão de também contemplar questões relacionadas à variação linguística e ao uso coloquial da língua, e não apenas expor exemplos da gramática tradicional.

Cabe salientar que, haja vista que a pesquisadora estava afastada de suas funções docentes para realizar seu curso de Doutorado, foi necessário que outra servidora da instituição submetesse o projeto de curso FIC<sup>21</sup>. Desse modo, a equipe executora foi composta pela coordenadora proponente (servidora substituta), coordenadora subscritora (pesquisadora) e um aluno voluntário.

Com a intenção de facilitar o entendimento sobre o que foi realizado em cada encontro e, tendo em vista que as atividades (não avaliativas) de mobilização de conhecimentos morfológicos também serão apresentadas separadamente, optou-se por apresentar cada encontro de forma independente, conforme segue:

#### *1ª sessão de intervenção*

De modo geral, pode-se dizer que o primeiro encontro foi dividido em três momentos. Assim sendo, primeiramente, o chefe de ensino do IFSUL realizou uma fala de abertura com o intuito de dar as boas-vindas aos participantes e contou um pouco a respeito dos princípios binacionais adotados pelo campus, os quais ainda são desconhecidos por muitos moradores locais. Tendo em vista a parceria consolidada entre o IFSUL, o *Centro Regional de Profesores del Norte* (CeRP) e o *Centro Universitario de Rivera* (CUR), também foram convidadas duas representantes de ambos os centros para conversar com o público-alvo a respeito do trabalho que vem sendo desenvolvido em conjunto e que, naquele momento, se efetivaria por meio da oferta de um Curso de Formação Inicial e Continuada.

Na sequência, a pesquisadora responsável por este estudo realizou a abertura oficial do curso. Para isso, foram apresentados alguns slides a fim de explicar como o curso funcionaria, desde a metodologia até os critérios avaliativos e os pré-requisitos necessários para receber o certificado de participação (a saber: nota superior a 6 e frequência mínima de 70%). Após os participantes serem instruídos quanto à organização, à metodologia e às finalidades do curso, cada um deles recebeu duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6), sendo que uma via ficaria com eles e a outra deveria ser entregue à pesquisadora, oficializando, assim, a sua participação no curso.

---

<sup>21</sup> Todo o processo (desde a submissão da proposta até a finalização do curso) pode ser visualizado no Anexo 5.

Por fim, os participantes receberam a mesma atividade diagnóstica proposta aos sujeitos que compuseram o Estudo 1 (cf. subseção 3.1.5). Essa atividade, conforme mencionado, era composta por 10 tarefas que deveriam ser realizadas apenas com base nos conhecimentos prévios dos docentes. Tais tarefas versavam sobre diversos aspectos morfológicos, mais especificamente sobre afixos (derivações) e desinências verbais (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo). Os resultados obtidos por meio dessas atividades poderiam tanto evidenciar o que esses sujeitos já sabiam sobre os elementos-alvo, como também demonstrar a evolução do público docente, já que essas mesmas tarefas seriam reaplicadas no último encontro.

### *2ª sessão de intervenção*

No segundo encontro, foram trabalhados alguns tópicos sobre Consciência Linguística e Consciência Morfológica. Cabe salientar que, a partir dessa sessão, teve-se como ponto de partida a aplicação de algumas atividades, as quais deveriam ser realizadas, inicialmente, apenas com base em conhecimentos prévios. Assim que os participantes concluíam as questões propostas, deveriam entregá-las. Após o término das discussões acerca dos tópicos teóricos trabalhados pela pesquisadora, cada participante recebia novamente o seu material e tinha a oportunidade de rever as suas respostas e, caso lhe parecesse necessário, poderia reescrevê-las, desde que sinalizasse tais modificações com outra cor de caneta. Optou-se por utilizar essa estratégia nos demais encontros com o intuito de acompanhar a evolução de cada participante após a exposição teórica e as discussões realizadas no decorrer de cada encontro. Para isso, esperava-se que os participantes refletissem sobre o que haviam feito. Desse modo, pode-se dizer que o mais importante para esta pesquisa era não apenas averiguar se a resposta dada por cada informante está “correta” ou “incorreta”, mas sim o que os motivou a chegar a tal resposta (KARMILOFF-SMITH, 1986, 1992).

Enfim, após a realização das atividades, a pesquisadora perguntou aos participantes se sabiam o que significava consciência linguística e para que servia e, a partir das respostas proferidas, foram apresentados, brevemente, os princípios teóricos básicos da consciência linguística e como essa pode ser dividida, de acordo com os preceitos defendidos por Soares (2016) no que tange à complexidade dos diferentes níveis linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe etc.). Em relação à consciência morfológica, essa foi definida em contraste com o conceito de sensibilidade morfológica, cuja capacidade não provém de um esforço consciente, conforme discorrido na seção introdutória.

Além disso, foram apresentadas algumas das vantagens que a mobilização da consciência morfológica pode oferecer aos processos de leitura e compreensão textual, como, por exemplo, a possibilidade de facilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas (MOTA, 2009; CANEZ, 2010; DUARTE, 2010; SOARES, 2016), visto que a percepção da estrutura de palavras formadas por um radical e/ou um afixo pode tornar mais rápida e fácil a leitura desses vocábulos. Para finalizar, realizou-se uma revisão sobre o que é morfologia (noções gerais) e como essa área pode ser dividida, levando em consideração a definição de morfema e a organização de unidades mínimas (radical, vogal temática, desinências...).

### *Atividades propostas*

Tendo em vista os tópicos trabalhados nesse encontro, foram apresentados aos participantes 14 exemplos de situações (Apêndice 10) em que algumas crianças haviam produzido inovações lexicais (FIGUEIRA, 1995; LORANDI, 2011; LORANDI; MARQUES, 2014; MACHADO; BRAGA, 2019), ou ainda, palavras que existem em sua língua materna, mas que haviam sido utilizadas com sentidos diferentes do usual, como pode ser visualizado nas Figuras 69 e 70. Cabe destacar que as produções selecionadas são autênticas e foram extraídas da página de Facebook intitulada Frases de Crianças.

**Figura 91- Exemplo de inovação lexical e livre interpretação**

Maria Valentina lendo uma revistinha educativa sobre meio ambiente:  
 - Des-ma-ta-men-to... Desma-ta-mento...  
 Mamãe, desmatamento é tipo desmatar?  
 Assim, se eu desmato a pessoa desmorre?  
 (Maria Valentina, 6 anos)

Fonte: Frases de crianças (página online)

**Figura 92 - Exemplo de livre interpretação**

- Mãe, me acorda bem cedinho, quando o dia "esclarecer"?  
 (Elis, 5 anos)

Fonte: Frases de crianças (página online)

Nos exemplos apresentados, nota-se que em ambos os casos as crianças já eram capazes de depreender os significados que determinados prefixos podem atribuir às palavras, principalmente na primeira situação, em que a criança criou uma palavra a partir do uso do prefixo *des-* (em *des-morre*), demonstrando que ela já era capaz de manipular conscientemente certos constituintes morfológicos de sua LM. Em se tratando do segundo caso, é possível perceber que a menina também já possuía conhecimento sobre o valor que o prefixo *es-* pode atribuir a dadas palavras.

Possivelmente, ela deve ter se baseado na palavra *escurecer* e, por isso, acabou recorrendo ao mesmo recurso linguístico, generalizando-o. A relação que a criança estabeleceu entre as palavras *escurecer* e *esclarecer* é totalmente compreensível, posto que “escurecer” significa “tornar algo escuro”, assim como “esclarecer” significa “tornar algo claro”.

Desse modo, pode-se afirmar que o raciocínio da criança está correto, embora não esteja de acordo com o contexto em que a palavra *esclarecer* costuma ser utilizada. Diante disso, esperava-se que os participantes fossem capazes de explicar o que eles achavam que havia motivado cada criança a realizar tais produções, isto é, a criar palavras ou produzi-las com sentido diferente do habitual. Ademais, pedia-se que eles tentassem identificar se as situações comunicativas apresentadas eram exemplos de consciência morfológica ou de sensibilidade morfológica.

### *3ª sessão de intervenção*

Antes de serem abordados os tópicos previstos para esse dia, foram retomadas algumas definições de morfologia, morfema e suas unidades mínimas (radical, vogal temática, vogal de ligação etc.). Nesse encontro, também foram apresentadas algumas das respostas dadas pelos participantes durante o preenchimento do formulário de inscrição, a respeito do modo como eles costumavam trabalhar os aspectos morfológicos em sala de aula. A partir disso, os participantes puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas, compartilhando experiências e dúvidas sobre o que vinham fazendo.

Logo após, foram revisados alguns tópicos sobre morfologia flexional, conforme discorrido na seção 2.2. Além dos tópicos citados, também foram abordadas algumas questões referentes aos diferentes valores que o presente do indicativo pode receber de acordo com o contexto de uso, podendo expressar desde processos simultâneos ao ato de fala e ações ou fatos habituais, até mesmo valor de passado (leia-se como *presente histórico*). Outra questão debatida nesse encontro envolvia as diferenças entre *-am* e *-ão*, o que costuma confundir os aprendizes hispano-falantes (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004). Para tratar sobre esse aspecto, foram apresentadas algumas situações em que determinadas palavras foram escritas de maneira incorreta (grafadas no futuro do indicativo em vez do pretérito perfeito), o gerou confusão, ou ainda, graça, como é possível observar nos seguintes casos:

Figura 93 - Escrita incorreta do verbo sair



Fonte: Gran Cursos online (página do Facebook)

Figura 94 - Escrita incorreta do verbo entrar



Fonte: Bilbia mt engarsada (página do Facebook)

### Atividades propostas

Após o término da revisão teórica, foram propostas duas atividades (Apêndice 11) acerca dos tópicos abordados. A primeira atividade tinha como intuito analisar se os participantes seriam capazes de perceber que alguns verbos presentes em uma letra de música haviam sido grafados incorretamente. Como os verbos tinham sido escritos com a desinência verbal no futuro do presente do indicativo (na 3ª pessoa do plural), quando, na verdade, tratava-se de fatos passados, essa alteração acarretava mudança de significado, uma vez que tudo aquilo que já havia ocorrido (passado) passava a ser interpretado como algo ainda não concretizado (futuro). Por conseguinte, algumas desinências verbais tiveram de ser modificadas propositalmente a fim de provocar a reflexão dos participantes.

Cabe destacar que a pesquisadora apresentou uma breve contextualização sobre ambas as músicas, de modo que os participantes pudessem se localizar no tempo-espaço em cada música havia sido produzida. Para a realização dessa atividade, foram selecionadas duas músicas<sup>22</sup> que tratavam sobre o mesmo conteúdo temático, a saber: amores impossíveis e as dificuldades que os amantes, personagens dessas histórias, encontravam para consolidar seu amor. Logo, também era esperado que os participantes fossem capazes de estabelecer relações de intertextualidade entre as músicas e outras histórias semelhantes, tais como a famosa obra literária *Romeu e Julieta*, escrita por William Shakespeare.

<sup>22</sup> As músicas selecionadas foram: *Igrejinha da Serra* (1983), de Duduca e Dalvan e *Lendas e Mistérios* (2011), de Fred & Gustavo.

Diante disso, foi proposto que os informantes lessem as letras de ambas as músicas e, logo após, respondessem a três questões de compreensão textual. De modo geral, a primeira questão envolvia a compreensão global dos textos (1- *Sobre o que tratam as músicas em questão? No que elas se assemelham e se diferem?*). Já a segunda questão, tratava especificamente sobre a capacidade de estabelecer relações de intertextualidade entre as músicas e outros textos (2- *Que estória/s lhe vem em mente quando se trata dessa temática?*). Para finalizar, a terceira questão versava sobre a quebra de sentido gerada pela má conjugação de alguns verbos. Desse modo, os participantes foram questionados sobre o que havia mudado a partir dessa quebra de sentido e qual seria o impacto dessas modificações em termos de compreensão textual. Por fim, foi solicitado que os docentes identificassem cinco verbos que haviam sido escritos incorretamente no primeiro texto (inadequados para aquele contexto) e, a seguir, que eles reescrevessem essas palavras e justificassem suas respostas (*por que você acha que essas palavras estão “erradas”?*).

A segunda atividade, por sua vez, tinha como foco a produção de palavras contextualizadas. Para tanto, pedia-se que os participantes completassem dezoito lacunas presentes em uma notícia, com base nos verbos (no infinitivo) indicados entre parênteses, conjugando-os nos tempos verbais adequados, de acordo com o contexto. A referida notícia trazia diversas informações sobre o corpo humano moderno e suas modificações atuais e futuras.

#### *4ª sessão de intervenção*

Seguindo na mesma linha do encontro anterior, nesse foram abordados alguns tópicos sobre a morfologia derivacional. Em vista disso, foram revisados alguns conceitos sobre processos composicionais (aglutinação e justaposição) e processos derivacionais (prefixação, sufixação e parassíntese). Embora diferentes conceitos tenham sido revisados, o foco desse encontro recaiu, especialmente, sobre os processos de afixação (derivação prefixal, sufixal e parassintética). Sendo assim, foram propostas diversas atividades de mobilização de conhecimentos morfológicos, as quais foram realizadas em duplas ou no grande grupo e, posteriormente, corrigidas de forma oral. Em algumas dessas atividades, os participantes tinham de mencionar exemplos de palavras derivadas de determinadas vocábulos (ex. *flor* e *mar*) e contendo certas raízes (ex. *vidr-* e *pedr-*). Também foi solicitado que os docentes dividissem, morfológicamente, quatro palavras aleatórias (*artista*, *brincamos*, *cachorrinhos* e *chaleira*).

Depois disso, os participantes foram convidados a formar duplas e desafiados a tomar nota, durante três minutos, do máximo de palavras que eles se lembrassem,

provenientes do processo de parassíntese. A seguir, foram-lhes apresentadas seis palavras (*amotinar, degelar, expatriar, plenilúnio, penugem e justeza*), das quais acreditava-se que os participantes desconheciam seus significados, o que de fato ocorreu. Essa atividade teve um papel bastante importante, visto que estimulou os professores a refletir sobre o modo como essas palavras eram formadas e, a partir disso, eles puderam perceber que a consciência morfológica pode contribuir para a leitura e a compreensão de palavras desconhecidas ou pouco usuais, tanto em LM como em LA. Por último, foram propostas questões de compreensão textual, com base numa tirinha e num anúncio publicitário, cujo texto continha neologismos, além de uma breve revisão sobre as diferenças entre palavras terminadas em *-isar* e *-izar*.

Ainda nesse encontro, a pesquisadora explicou como seria realizada a parte prática do curso, isto é, como seriam cumpridas as 12 horas restantes (a distância). Para tanto, foram retomados os requisitos mínimos para a conclusão do curso, incluindo os critérios avaliativos apresentados no primeiro encontro e, a seguir, foram expostos os critérios que seriam utilizados para avaliar, especificamente, a elaboração e a aplicação dos materiais didáticos que cada grupo deveria propor, bem como a apresentação dos resultados alcançados (avaliação final). Na sequência, os participantes se organizaram em grupos e definiram os tópicos com os quais eles gostariam de trabalhar nos materiais que iriam elaborar.

#### *Atividades propostas*

Para esse encontro, foram elaboradas seis atividades (Apêndice 12) com vistas a aferir os conhecimentos que os participantes possuíam acerca da morfologia derivacional. Nesse sentido, foram propostas, inicialmente, duas questões relacionadas a um fragmento extraído de um texto intitulado *Responsabilidades*, publicado no Diário Catarinense no dia 25/08/2001, sob a autoria do advogado Rafael Maines. Em linhas gerais, o excerto trata sobre a complexidade relacionada a processos judiciais contra médicos, o que se deve, segundo o advogado, à dificuldade de aferição da culpa pelo dano sofrido por um determinado paciente. Diante disso, a primeira questão versava sobre a compreensão global do texto e a segunda tratava sobre polissemia, ou seja, sobre o fato de algumas palavras possuírem múltiplos sentidos, dependendo do contexto em que essas são utilizadas.

No que tange às duas atividades seguintes, pode-se dizer que ambas já haviam sido propostas na atividade diagnóstica. Já na terceira atividade, esperava-se que os sujeitos identificassem de que palavras derivavam dez vocábulos<sup>23</sup>. Dito de

---

<sup>23</sup> Palavras selecionadas: dificuldade; profissional; responsabilidade; indenização; obrigação; necessidade; comprovação; conhecimento; embelezadora e obtenção.

outro modo, os participantes deveriam citar as palavras que davam origem aos vocábulos selecionados (extração de base), tendo como base o exemplo “*Cuidado - deriva do verbo “cuidar”*”. No que se refere à quarta tarefa, semelhantemente à atividade diagnóstica, foram propostas dezesseis questões relacionadas à matéria “*O dinheiro e seus nomes*”, publicada pela revista Enciclopédia Popular, no ano de 1999, como já foi mencionado. Nesse caso, pedia-se que os participantes identificassem dezesseis palavras a partir de suas definições e das pistas apresentadas, referentes ao número de letras que cada uma dessas palavras possuía. Para tanto, ofereceu-se como exemplo a seguinte definição: *São lucros, vantagens financeiras, negociações ou circunstâncias... Os acionistas recebem: DIVIDENDOS.*

A quinta atividade, por sua vez, complementava a anterior, já que os participantes deveriam identificar em que situações se paga ou se recebe um determinado tipo valor (a saber: *diária, mensalidade e anuidade*) e quem costuma ser o beneficiário. Para encerrar, foram apresentados quatro vocábulos (*simbolismo; capitalismo; socialismo e evangelismo*) e, a partir desses, foi solicitado que os informantes citassem palavras que poderiam derivar dos referidos vocábulos.

Vale destacar que, além das seis atividades mencionadas, também foi proposta uma atividade na modalidade *stop* (Apêndice 13), a qual permitiu revisar, de forma descontraída, os tópicos que estavam sendo trabalhados acerca da morfologia derivacional, como é possível visualizar abaixo:

**Figura 95 - Exemplo de adaptação do jogo stop**

Palavra	*Categoria (classe gramatical)	*Radical/raiz	*Prefixo	*Sufixo	*Parassintética	*Palavra composta ou aglutinada	*Outros casos (Ex. derivação sufixal e prefixal)	Total
Ex. Felicidade	Substantivo	Feliz	<i>Infeliz</i>	<i>Felizmente</i>	-	-	<i>Infelizmente</i>	

Fonte: A autora

Para a realização dessa atividade, a pesquisadora selecionou os seguintes vocábulos: *amaldiçoar; descongelar; desigualdade; encarecidamente; enlouquecer; igualitário; incorporado; passatempo; planalto e previsão*. Todas essas palavras foram impressas e colocadas em uma sacolinha, de onde eram retiradas, aleatoriamente, algumas tiras de papel contendo as palavras que os participantes teriam de desmembrar morfologicamente, identificando se essas eram formadas por processos composicionais (aglutinação e justaposição) ou derivacionais (prefixação, sufixação e parassíntese).



### 5ª sessão de intervenção

Complementando a sessão anterior, nesse encontro, foram aprofundados alguns pontos relacionados à morfologia derivacional. Sendo assim, foram abordados tópicos referentes, especificamente, aos sufixos aumentativos terminados em *-(z)ão/- (z)ona* e aos diminutivos terminados em *-(z)inho/-(z)inha*. O propósito desse encontro era mostrar que nem sempre esse tipo de sufixo indica apenas *tamanho* (grande ou pequeno), conforme discorrido na seção 2.2. Foram apresentados alguns slides, por meio dos quais foram abordadas diversas questões, a começar pelo seguinte questionamento: *grau ou sufixo?* Como já foi mencionado nesta pesquisa, alguns pesquisadores (MATTOSO CÂMARA JR, 1979; MONTEIRO, 2002; MARGOTTI; MARGOTTI, 2011; SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012) criticam as gramáticas do português brasileiro que consideram esses morfemas de grau como flexionais, quando, na verdade, trata-se de um processo derivacional, o que explica o fato de esses morfemas serem considerados como sufixos e não como desinência nominal. Por essa razão, os referidos morfemas foram tratados, neste estudo, como morfemas derivacionais.

A partir desse questionamento, contextualizou-se sobre o índice abundante de prefixos e sufixos que a língua portuguesa possui, com ênfase nos sufixos supracitados. Falou-se também sobre as dificuldades que muitos tradutores encontram diante dessa grande diversidade de recursos morfológicos derivacionais, visto que, em se tratando dos sufixos diminutivos, por exemplo, há o registro de mais de 20 possibilidades. Por essa razão, abordou-se que muitos tradutores se obrigam a recorrer a outros recursos linguísticos como forma de compensação, visando a aproximar-se o máximo possível do conteúdo e dos sentidos presentes na obra original (PRADE, 2013). Os participantes desse estudo também puderam perceber que, se por um lado nem todas as línguas possuem uma variedade tão grande de sufixos, por outro, os brasileiros tendem a utilizá-los com bastante frequência, como é possível visualizar por meio do uso de inúmeras expressões como “bater uma *bolinha*”; “fazer uma *jantinha*”; “pedir um *favorzinho*”, ou ainda, “dar uma *festinha*”, mesmo que haja mais de mil convidados.

Posteriormente, foram apresentadas algumas definições referentes ao conceito de *diminutivo* presentes em diferentes dicionários do português brasileiro, bem como alguns exemplos de uso coloquial. Por meio desses exemplos, foi possível observar que, dependendo do contexto comunicativo, uma mesma palavra pode receber diferentes significados, como é o caso do vocábulo *jeitinho* (VERAS, 2016), que pode ser utilizado para expressar: *habilidade* (ex. Ele tem um jeitinho especial para lidar com as pessoas); *modo de ser* (ex. Jeans com jeitinho parisiense); *semelhança* (ex.

Casa com jeitinho de chácara), ou ainda, *maneira de burlar a lei* (ex. Não me agrada esse jeitinho brasileiro). Dentre os variados valores semânticos que a palavra *jeitinho* pode receber, destacou-se, principalmente, o último enunciado exposto, já que nem todos os participantes haviam compreendido o que o *jeitinho* brasileiro poderia significar.

A dificuldade de compreensão mencionada evidencia o quanto esse tipo de situação comunicativa costuma ser negligenciada durante a formação acadêmica desses profissionais, bem como nos materiais didáticos (livros, dicionários, enciclopédias etc.) disponíveis no mercado. Para os falantes nativos do PB, escutar e utilizar a expressão *jeitinho brasileiro* já faz parte do seu cotidiano. Contudo, para quem está aprendendo a referida língua como LA, compreender esse tipo de expressão coloquial leva tempo e, não obstante, muitos aprendizes podem nem chegar a compreendê-la. De modo geral, essa expressão costuma receber conotação negativa, geralmente relacionada a atos antiéticos, como sonegar impostos, desrespeitar sinais de trânsito, ou ainda, burlar leis, possuindo, assim, um valor semântico que se assemelha ao termo *malandragem*.

Ademais, realizou-se uma breve revisão sobre outros sufixos diminutivos que costumam ser utilizados com menor frequência que *-inho* e suas formas variantes. Tendo como base essas informações, a pesquisadora pediu aos participantes que identificassem os significados de doze palavras resultantes do acréscimo de variados sufixos diminutivos (a saber: *animálculo; arbúsculo; canicho; fogacho; homúnculo; lingueta; porciúncula; poviléu; ribeiro; saiole; película e burrico*). Essa atividade tinha como finalidade mostrar aos docentes que, mesmo desconhecendo tais palavras, os significados desses vocábulos poderiam ser inferidos a partir da identificação dos seus morfemas, ou seja, quando essas palavras fossem desmembradas morfologicamente (radical, vogal/consoante de ligação e/ou sufixo).

Na continuação, apresentou-se um excerto de um artigo publicado pelo colunista Rodrigo Alves, no Jornal de Piracicaba, no dia 17 de janeiro de 2014. O texto, intitulado “*Traz só uma coisinha pra mim?*”, demonstra como o sufixo diminutivo pode ser empregado com a intenção de amenizar uma dada situação. Além disso, mostrou-se uma tirinha<sup>24</sup> do site *Will Tirando*, intitulada *Macho não usa diminutivo*, por meio da qual abordou-se sobre o que Prade (2013) chama de *diminutivos formais*, ou seja, palavras que, embora sejam formadas por sufixos diminutivos, não possuem nenhuma relação com a ideia de tamanho e com nenhum dos possíveis valores significativos decorrentes do acréscimo do sufixo *-inho* e suas formas variantes. Dito

---

<sup>24</sup> Disponível em <http://www.willtirando.com.br/macho-nao-usa-diminutivo/>. Acesso em 04/05/2019.

de outro modo, abordou-se sobre as diferenças entre os pares de palavras *casca* e *casquinha*, *joana* e *joaninha* e, *golfo* e *golfinho*, a fim de evidenciar que os últimos vocábulos de cada par, não significam necessariamente um algo pequeno, afetuoso ou pejorativo, uma vez que esse tipo de palavra (diminutivo formal) possui significações próprias.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, foram apresentadas algumas definições presentes em diferentes dicionários (brasileiros e uruguaios) no que se refere ao conceito *aumentativo*. A seguir, mostrou-se que além dos sufixos aumentativos *-ão* (para palavras masculinas) e *-ona* (para palavras femininas), existem aproximadamente 20 possibilidades sufixais para expressar valores relacionados ao grau aumentativo. Do mesmo modo como os sufixos diminutivos, nesse caso, também foram apresentados variados exemplos em que uma dada palavra, quando acrescida de um sufixo aumentativo, pode receber diferentes significados, dependendo do contexto comunicativo, como é o caso de vocábulos como *centrão* e *povão*, por exemplo. Também há exemplos de inovações lexicais (neologismos) como a palavra *mensalão*, que nada tem a ver com um *mês grande* (*mensal* + *ão*). Por fim, foram apresentadas duas crônicas<sup>25</sup> da escritora e poetisa brasileira Martha Medeiros. Em ambos os casos, a escritora critica o uso do diminutivo, pois, segundo ela, diminutivos só são aceitáveis quando aplicados a nomes próprios e ao universo infantil.

Para finalizar, uma parte desse encontro foi reservada para orientar os participantes quanto aos materiais que eles estavam desenvolvendo. Dito de outro modo, os informantes se organizaram em seus respectivos grupos e, logo após, a pesquisadora se dirigiu a cada grupo e esclareceu as dúvidas que ainda restavam. Nesse momento, os docentes tiveram a oportunidade de não apenas sanar suas dúvidas, mas também, de apresentar as atividades de consciência morfológica que eles estavam elaborando para aplicar, posteriormente, com seus alunos. Vale lembrar que todas essas atividades deveriam contemplar pelo menos um dos tópicos trabalhados ao longo do curso.

### *Atividades propostas*

Quanto às atividades propostas nesse encontro (Apêndice 14), a primeira era composta por três questões que versavam sobre a crônica *Diminutivos*<sup>26</sup>, do aclamado escritor Luís Fernando Veríssimo. Após a leitura do referido texto, os participantes deveriam responder que diferenças há entre dizer “*Ô vidinha*” e “*Ah vidinha*”; identificar

---

<sup>25</sup> Títulos das crônicas: *Diminutivos* (Fonte: O Pensador) e *As mulheres boazinhas que me perdoem* (Fonte: Recanto das Letras).

<sup>26</sup> VERÍSSIMO, L. F. Comédia da vida privada. *101 crônicas escolhidas*. Porto Alegre: LP&M, 1994. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/l-dimi.htm>

que efeitos de sentido as palavras "operação/operaçãozinha", "conversa/conversinha", "jogo/joguinho" e "caso/casinho" podem gerar quando se leva em conta os aspectos contextuais; E, por fim, mencionar que valores semânticos podem ser suscitados quando alguém diz que tomou "cervejinha" ou "duas cervejas", em se tratando de porções.

Já na segunda tarefa proposta, os informantes deveriam identificar quais os valores semânticos que poderiam ser atribuídos a doze fragmentos extraídos da obra literária *O Continente*, de Érico Veríssimo (1977). Esses fragmentos foram destacados em uma pesquisa realizada por Prade (2013, p. 85), que, por sua vez, considera que "os diminutivos emitem, juntamente com a ideia de pequenez, ideias de carinho, ternura, afetividade ou mesmo desprezo". Levando em consideração esses aspectos, esperava-se que, a partir do exemplo apresentado, os participantes relacionassem as colunas, as quais continham, de um lado os excertos da obra supracitada e, de outro, os possíveis valores significativos que poderiam ser atribuídos às palavras destacadas em cada passagem, como é possível visualizar abaixo:

**Figura 96 - Tarefa de identificação de valores semânticos atribuídos aos diminutivos**

Valores significativos	Nº	Passagens:
Ideia de pequenez	1,	Ex. 1- E ali (...) debaixo da <b>cascatinha</b> ... (p. 275).
Valor afetivo		2- Queria empregar direito o <b>dinheirinho</b> que tenho.... (p. 191).
Valor qualitativo		3- Imaginou Bibiana despir-se, a tirar o <b>corpinho</b> , a saia... (p. 201).
Valor pejorativo		4- Eu quero só ver a <b>carinha</b> dela (p. 165).
Função intensificadora		5- Tu vais ver como lá em cima da torre, <b>sozinho</b> , a gente fica com uma vontade danada de tocar o sino (p. 5).
Diminutivos formais (palavras com significado próprio, independente)		6- Eu dava metade da vida pra ter agora um <b>cigarrinho</b> de palha (p. 164).
		7- Consegui umas <b>terrinhas</b> perto do campo dele (p. 128).
		8- Capitão, (...) Sua <b>Filhinha</b> está muito mal. O <b>coraçãozinho</b> dela não está batendo mais (p. 285).
		9- Quem diria, hein? Vá a gente se fiar nessas <b>santinhas</b> ... (p. 601).
		10- Pegue uma <b>florzinha</b> e veja que maravilha, que delicadeza... (p. 205).
		11- (...) e quando a criança gemia à noite ela a ninava, cantando <b>baixinho</b> para não acordar os que dormiam (p. 113).
		12- Atirar contra o Sobrado era o mesmo que atirar contra a <b>velhinha</b> (p. 8).
		13- Se aquele fosse um dia como os outros e ele envergasse sua roupa preta domingueira e tivesse o pescoço entalado num <b>colarinho</b> duro... (p. 606).

Fonte: A autora

Para encerrar, na terceira tarefa, solicitava-se que os professores escrevessem como ficariam determinadas palavras, caso fossem utilizadas nos graus diminutivo e aumentativo. Foram apresentadas dez palavras (a saber: *Rio; Lugar; Vila; Rua; Gota; Árvore; Caixa; Saia; Livro e Mala*) e, logo na sequência, mais dez palavras (a saber: *Rico; Homem; Fogo; Corpo; Muro; Mulher; Jogo; Forno; Festa e Sorte*). No primeiro caso, os participantes deveriam citar as referidas palavras no grau diminutivo, enquanto, ao segundo grupo de palavras, deveria ser atribuído o sentido aumentativo.

### 6ª e 7ª sessões de intervenção

Nos últimos dois encontros, os participantes apresentaram os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades que eles haviam desenvolvido ao longo do curso. Conforme mencionado, o sexto encontro ocorreu seis dias após a quinta sessão, ao passo que o sétimo e último encontro, foi realizado quatro dias após o sexto. Esse intervalo de tempo foi necessário para que os professores pudessem concluir a elaboração das atividades de consciência morfológica, bem como desenvolvê-las junto de seus alunos, o que contabilizou 12 horas de trabalho realizadas a distância.

De modo geral, ambos os encontros foram divididos em três momentos. Primeiramente, os docentes compartilharam suas experiências, explicando como haviam aplicado as atividades elaboradas e, também, o que haviam concluído após a realização dessa etapa. Em seguida, receberam de volta as tarefas que haviam realizado no primeiro encontro (*atividade diagnóstica*), o que lhes possibilitaria não apenas rever suas respostas, mas, sobretudo, reescrevê-las quando lhes parecesse necessário, uma vez que já haviam estudado todos os tópicos previstos. Para finalizar, cada participante recebeu uma ficha (Apêndice 15), por meio da qual pedia-se que avaliasse o curso ministrado, assim como o seu próprio desempenho (autoavaliação). Além disso, os sujeitos poderiam apresentar sugestões para futuros cursos.

No que tange ao processo avaliativo, esse foi efetivado de forma contínua e individual. Por essa razão, atribuíram-se diferentes pesos a variadas etapas, a saber: peso 1 ao quesito “*Assiduidade e pontualidade*”; peso 3 à “*Participação em sala de aula*”; peso 3 à “*Elaboração e aplicação das atividades de consciência morfológica (material didático)*” e peso 3 à “*Apresentação oral*”. No que se refere ao material impresso, contendo as atividades elaboradas, esse foi avaliado de acordo com os seguintes critérios: Criatividade (1,0); Coerência com a proposta e com o tópico selecionado (1,0) e Correção gramatical (1,0). Em se tratando da apresentação oral, foram estabelecidos os seguintes critérios avaliativos: Criatividade (1,0), Coerência com a proposta (1,0) e Desenvoltura (1,0). Em síntese, foram considerados aprovados os participantes que obtiveram nota final acima de 6 pontos e frequência mínima de 70%. Cabe salientar que todos os participantes que compareceram até o final do curso conseguiram contemplar os requisitos exigidos.

#### 4.1.5 Instrumentos

Como já foi exposto, a atividade diagnóstica utilizada no Estudo 2 foi composta pelas mesmas tarefas propostas aos participantes do primeiro estudo, o que dispensa a necessidade de descrevê-las novamente, uma vez que essas já foram apresentadas de forma detalhada. Por conseguinte, nesta seção, serão descritos apenas os questionários que compuseram as etapas de pré-inscrição e confirmação de inscrição para participar do curso FIC.

Sendo assim, conforme mencionado, o primeiro questionário (Apêndice 16) foi elaborado com a intenção de realizar um levantamento sobre a quantidade de docentes que pretendia participar do curso, bem como delinear os perfis desses profissionais. Nesse questionário, foram propostas 20 questões abrangendo diferentes aspectos, desde o tempo e o tipo de contato que os participantes costumavam manter com a língua portuguesa, até a sua formação acadêmica e tempo de experiência docente, por exemplo.

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos interessados em participar do Curso FIC tiveram quinze dias para preencher um questionário composto por 7 questões abertas (com respostas livres e dissertativas) e 13 fechadas (de múltipla escolha). Com base nessas informações, a pesquisadora entrou em contato com os candidatos e explicou que eles deveriam preencher um segundo formulário a fim de confirmar a sua matrícula. Diante disso, o segundo questionário (Apêndice 17) continha um total de 17 questões, sendo 11 abertas (com respostas livres e dissertativas) e 6 fechadas (de múltipla escolha), cujos temas versavam especificamente sobre a prática docente dos profissionais que pretendiam participar do curso.

Em resumo, com o intuito de retomar os procedimentos adotados no Estudo 2 e, principalmente, de sintetizar os tópicos abordados em cada sessão de intervenção e as ações desenvolvidas ao longo de cada encontro, elaborou-se o seguinte esquema:

Quadro 12 - Síntese das etapas que compuseram o Estudo 2

Sessões de intervenção	Tópicos	Ações realizadas
1ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abertura do curso, apresentação da equipe executora e aplicação das tarefas avaliativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Convite aos docentes para participar desta pesquisa;</li> <li>✓ Apresentação do curso (objetivos, metodologia, critérios avaliativos e requisitos para aprovação);</li> <li>✓ Entrega e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6)</li> <li>✓ Aplicação da atividade diagnóstica.</li> </ul>
2ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consciência Linguística e Consciência Morfológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Breve introdução sobre alguns dos principais conceitos inerentes à Consciência Linguística e à Consciência Morfológica;</li> <li>✓ Revisão sobre noções gerais relacionadas à Morfologia;</li> <li>✓ Diferenciação entre <i>sensibilidade morfológica</i> e <i>Consciência morfológica</i>.</li> </ul>
3ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Morfologia flexional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Breve revisão sobre morfologia flexional, com ênfase na flexão verbal;</li> <li>✓ Revisão sobre definições de morfologia, morfema e suas unidades mínimas (radical, vogal temática, vogal de ligação etc.);</li> <li>✓ Diferenciação entre as terminações verbais <i>-am</i> e <i>-ão</i> (pretérito perfeito e futuro do indicativo).</li> </ul>
4ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Morfologia derivacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisão sobre os processos composicionais (aglutinação e justaposição) e derivacionais (prefixação, sufixação e parassíntese), com ênfase nesses últimos;</li> <li>✓ Breve revisão sobre as diferenças entre palavras terminadas em <i>-isar</i> e <i>-izar</i>;</li> <li>✓ Organização dos grupos e definição dos tópicos que seriam abordados nas atividades de consciência morfológica que os participantes iriam elaborar.</li> </ul>
5ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sufixos diminutivos e aumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexão sobre o emprego dos sufixos aumentativos e diminutivos e os diferentes valores semânticos que eles podem atribuir às palavras;</li> <li>✓ Contextualização sobre o número abundante de prefixos e sufixos que a língua portuguesa possui (apresentação de vários exemplos);</li> <li>✓ Orientação quanto às atividades que cada grupo estava elaborando.</li> </ul>
6ª e 7ª sessões	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encerramento do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrega dos materiais impressos, contendo as atividades elaboradas e aplicadas por cada grupo;</li> <li>✓ Apresentação das atividades e dos resultados obtidos;</li> <li>✓ Reaplicação da atividade diagnóstica.</li> </ul>

Fonte: A autora

Na sequência, são apresentados e analisados os dados coletados durante a execução deste segundo estudo, de acordo com os instrumentos avaliativos expostos.

## 4.2 Análise de dados

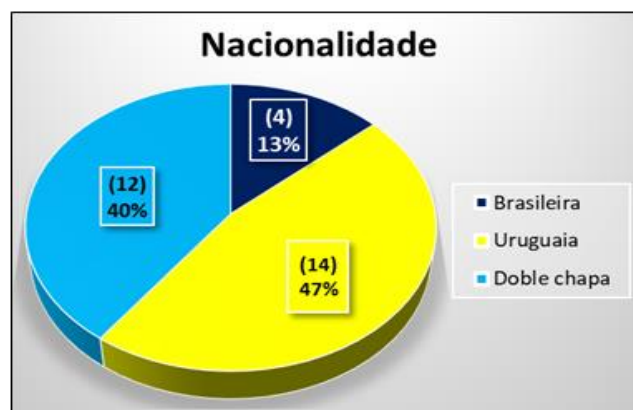
Nesta seção, serão descritos e analisados os dados coletados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa mencionados ao longo deste trabalho. Para tanto, serão levados em conta os objetivos delimitados especificamente para o Estudo 2.

### 4.2.1 Questionário 1 (Perfil dos participantes)

Conforme detalhado na seção metodológica, os participantes deste estudo foram convidados a responder dois questionários, sendo o primeiro composto por 20 questões e o segundo por 17. Para fins de análise, serão apresentados, primeiramente, os dados coletados por meio do questionário de pré-inscrição (Apêndice 16), por meio do qual tinha-se como intuito realizar um levantamento sobre o número de docentes interessados em participar do curso FIC, bem como delinear os perfis desses profissionais.

Cabe destacar que, antes de serem propostas as referidas questões, foi solicitado que os participantes preenchessem algumas informações pessoais, tais como o nome completo, a idade e a nacionalidade, sendo essa última considerada importante para este estudo. Diante disso, são apresentados abaixo os dados extraídos a partir do tópico *nacionalidade*:

**Figura 97 - Nacionalidade dos participantes (Estudo 2)**



Fonte: A autora

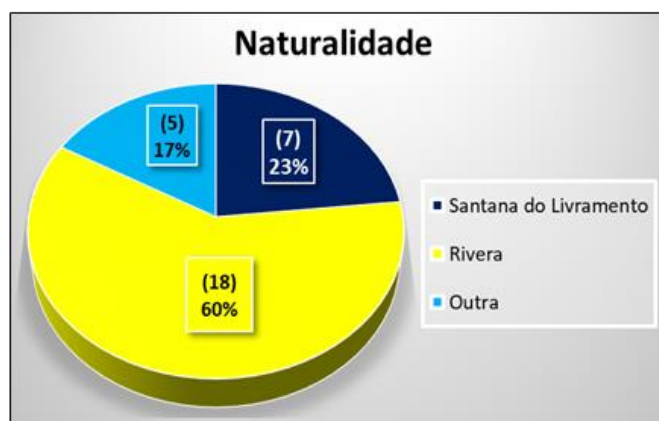
Como é possível perceber, dos 30 professores que participaram deste estudo, 14 deles eram uruguaios, 12 possuíam dupla nacionalidade (*doble chapas*, com nacionalidades brasileira e uruguaia) e apenas 4 eram efetivamente brasileiros. Dentre os 12 sujeitos autodeclarados como *doble chapas*, 8 nasceram no Uruguai e 4 em solo brasileiro. Nesse caso, acreditava-se que os sujeitos brasileiros teriam maior facilidade para realizar as tarefas propostas, seguidos dos participantes que possuíam dupla



nacionalidade, haja vista que esses tendiam a manter maior contato com a língua-alvo quando comparados aos participantes que possuíam apenas a nacionalidade uruguaia.

No que tange à primeira questão proposta no questionário em pauta, essa versava sobre a naturalidade dos participantes, isto é, o local onde eles haviam nascido, o que resultou nos seguintes dados:

**Figura 98 - Local de nascimento dos participantes (Estudo 2)**

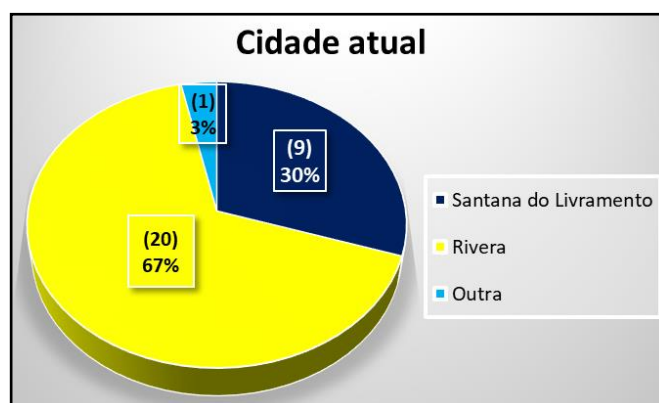


Fonte: A autora

Por meio dessas informações, sabe-se que 60% dos participantes (leia-se como 18 de 30) que compuseram o Estudo 2 haviam nascido em Rivera, ao passo que 7 eram naturais de Santana do Livramento e somente 5 de outros municípios. Em se tratando dos sujeitos que afirmaram ter nascido em outros locais, destacam-se as cidades Minas de Corrales/UY (pertencente ao distrito de Rivera), Tacuarembó/UY, Montevideo/UY, Artigas/UY e Porto Alegre/BR.

Na sequência, perguntou-se onde os participantes residiam quando estavam preenchendo o questionário. Desse modo, chegou-se às seguintes informações:

**Figura 99 - Local de residência (Estudo 2)**



Fonte: A autora

Nesse cenário, é possível perceber que o número de participantes que residiam em Rivera/UY (20) superou o índice dos que haviam nascido nessa mesma cidade (18). O mesmo ocorreu com Santana do Livramento/BR, que também passou a ter mais moradores (9). Em contrapartida, apenas uma participante continuou residindo em outra cidade (Minas de Corrales/UY). Mesmo havendo um aumento na quantidade de sujeitos que passaram a residir no município brasileiro, ainda assim, o número de moradores riverenses permaneceu superior em comparação às demais cidades, correspondendo a 67% dos participantes.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, a próxima questão tratava sobre a possibilidade de os sujeitos já terem residido em outras cidades e, a partir disso, obteve-se os seguintes índices:

**Figura 100 - Registro de residência em outro município**



Fonte: A autora

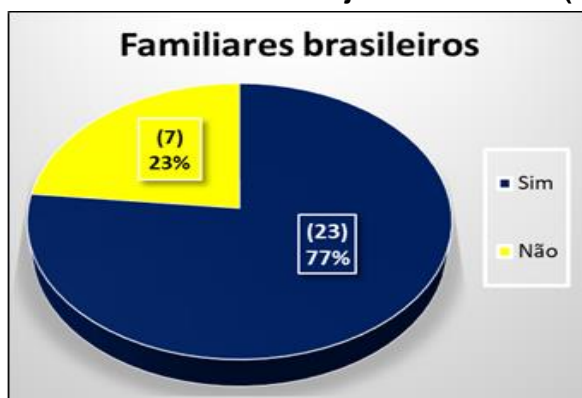
É interessante observar que, embora mais da metade dos participantes (leia-se como 17 de 30) tenha afirmado que nunca morou em outro município diferente daquele em que nasceu, parece haver certa contradição, já que pelo menos cinco deles haviam nascido em cidades diferentes das que eles residiam naquele momento. Três sujeitos eram naturais de Rivera/UY e residiam em Santana do Livramento/BR, um participante havia nascido em Santana do Livramento/BR e morava em Rivera/UY e, por fim, um docente afirmou ter nascido em Tacuarembó/UY e residir em Rivera/UY. Além disso, dentre os treze sujeitos que haviam afirmado já ter residido em outras cidades, quatro deles, apesar de terem mencionado as cidades onde haviam residido (a saber: dois em Montevideo/UY, um em Porto Alegre/BR e um em Novo Hamburgo/BR), ainda assim não mencionaram o fato de residirem em Santana do Livramento/BR ou em Rivera/UY, cidades onde eles não haviam nascido.

Tais informações podem sugerir que, tendo em vista à proximidade entre esses municípios, em especial no caso das cidades gêmeas Santana do Livramento/Rivera, os participantes consideram que ambas as cidades fazem parte de um único local (a

“*fronteira da paz*”), evidenciando, assim, a forma como eles se relacionam com o espaço onde vivem. Conforme mencionado, não existe limite geográfico para quem vive nesse/naquele espaço, as linhas divisórias são imaginárias, por isso, tanto faz estar aqui ou *allá*, todos são sujeitos *fronterizos*.

No que diz respeito à quinta questão, os participantes foram questionados sobre a possibilidade de terem familiares brasileiros:

**Figura 101 - Familiaridade com sujeitos brasileiros (Estudo 2)**

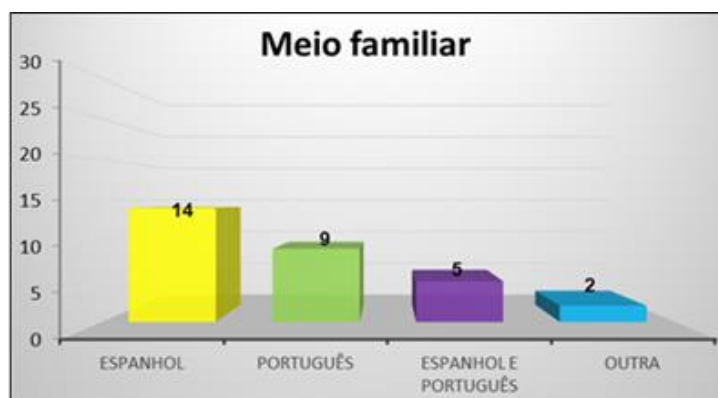


Fonte: A autora

Quanto a esse tópico, pôde-se constatar que a grande maioria dos informantes (77%) possuía familiares com nacionalidade brasileira, ao passo que somente sete haviam assegurado não possuir nenhum tipo de parentesco com sujeitos brasileiros. Assim como no caso dos sujeitos *double chapas*, pressupunha-se que os participantes que possuíam familiares brasileiros haviam tido maior contato com a LP, o que, portanto, poderia resultar em leve vantagem em comparação aos participantes que não possuíam nenhum grau de parentesco com falantes nativos de língua portuguesa.

Na sexta questão, os participantes foram questionados sobre o idioma (ou idiomas) mais falado em seu ambiente familiar:

**Figura 102 - Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 2)**



Fonte: A autora

Como pode ser visualizado, grande parte dos informantes (14) costumava utilizar a língua espanhola quando estava junto de seus familiares. De acordo com esses dados, é possível concluir que, mesmo tendo familiares brasileiros e alguns residindo em Santana do Livramento/BR, ainda assim, a maior parte desses sujeitos optava por utilizar somente a língua espanhola em seus lares. Por outro lado, nove participantes afirmaram utilizar predominantemente o português, enquanto cinco informaram que costumavam utilizar ambas as línguas. Por fim, apenas dois sujeitos marcaram a opção *outra*, a qual eles classificaram como *portunhol*.

Na sequência, a próxima questão abordava a língua materna dos pais ou responsáveis pela criação dos participantes:

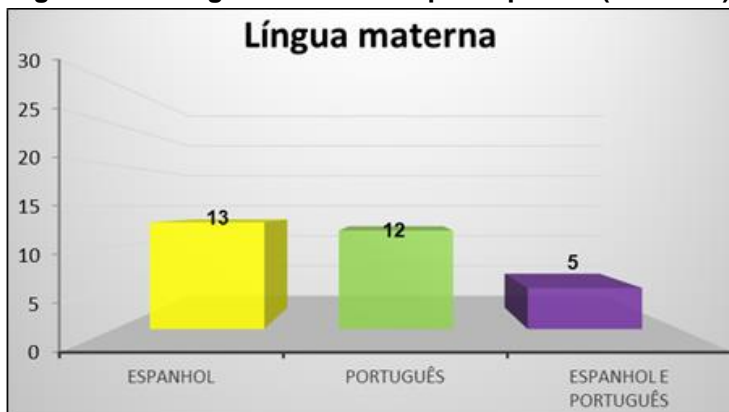
**Figura 103 - Língua materna dos pais ou responsáveis (Estudo 2)**



Fonte: A autora

Nesse caso, nota-se uma preponderância ainda maior da língua espanhola, mas, ao mesmo tempo, a língua portuguesa também recebeu maior destaque, em comparação às demais opções de uso. Esses dados indicam que os dois idiomas costumavam ser utilizados separadamente. Como essa questão foi proposta no formato aberto, alguns participantes escreveram mais de uma resposta, o que lhes possibilitou especificar quando seus pais falavam idiomas diferentes, mas, ainda assim, nem todos especificaram o idioma de cada familiar. Dentre os cinco participantes que afirmaram que cada um dos seus familiares falava um dado idioma, três disseram que a língua materna de suas mães era o espanhol e, de seus pais, o português, ao passo que dois sujeitos informaram o contrário (mães falavam português e pais falavam espanhol ou *portunhol*). Por essa razão, os dados coletados totalizam 35 respostas.

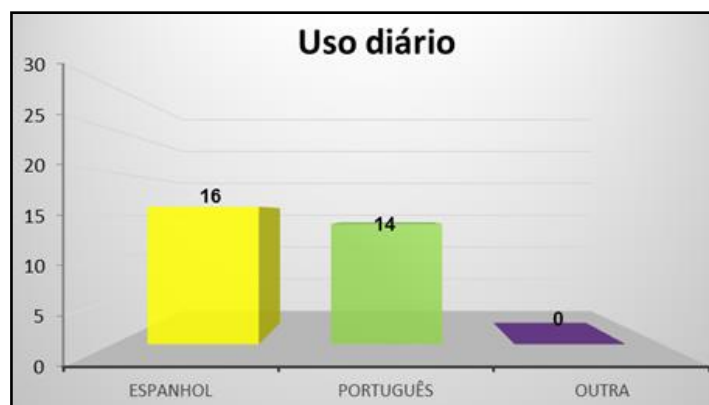
Dando continuidade, a próxima questão tinha como finalidade aferir qual era a língua (ou as línguas) que os participantes consideravam como língua materna. Sendo assim, suas respostas permitiram que se chegasse aos índices a seguir:

**Figura 104 - Língua materna dos participantes (Estudo 2)**

Fonte: A autora

Diferentemente dos demais casos, nota-se agora um equilíbrio no que se refere à língua materna dos sujeitos investigados. Quando se analisa esses dados em relação aos resultados obtidos nos tópicos anteriores, percebe-se que não há indícios de haver uma relação direta entre os locais de nascimento e de residência, tampouco a língua materna dos pais ou responsáveis quando se leva em conta a língua que os participantes consideravam como materna, visto que em nenhuma outra circunstância se obteve índices tão equilibrados. Esse tipo de situação evidencia o sentimento de ambivalência proposto por Pesavento (2006, p. 11), de que viver na fronteira implica “ser um e ser dois ao mesmo tempo, ser si próprio e ser o outro”, o que, por sua vez, inevitavelmente se manifesta na forma como os sujeitos se relacionam com as línguas utilizadas pelos moradores locais e, também como eles se autorreconhecem nesse contexto fronteiriço.

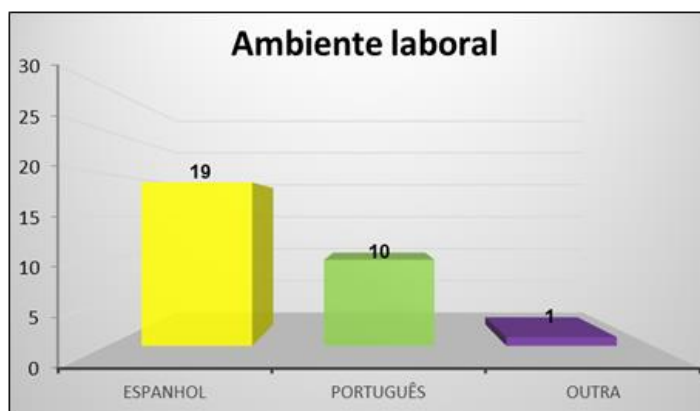
Situação parecida também foi observada na décima questão, a qual tratava sobre o idioma que eles mais costumavam utilizar no dia a dia:

**Figura 105 - Língua mais utilizada diariamente (Estudo 2)**

Fonte: A autora

Como se pode ver, em se tratando do uso que os participantes costumavam fazer de ambos os idiomas, novamente é possível constatar índices bastante equilibrados, o que corrobora os dados apresentados anteriormente. Contudo, quando o assunto envolvia o idioma mais utilizado no âmbito laboral, os resultados são outros:

**Figura 106 - Língua mais utilizada no ambiente de trabalho**



Fonte: A autora

Nesse contexto em específico, nota-se uma supremacia quanto ao uso da língua espanhola em relação às demais opções. Tomando como base os dados apresentados anteriormente, pode-se afirmar que, em números absolutos, a língua espanhola costumava ser mais utilizada do que a língua portuguesa, especialmente em contextos acadêmicos e profissionais. Entretanto, quando se tratava da língua materna dos participantes e de maior uso diário, essa diferença praticamente desaparecia. De modo geral, esperava-se que os participantes que tivessem afirmado utilizar majoritariamente a LP, apresentassem, por consequência, melhores desempenhos nas tarefas de consciência morfológica.

A próxima questão, por sua vez, tinha como intenção averiguar onde os participantes haviam sido alfabetizados:

**Figura 107 - Local de alfabetização dos participantes (Estudo 2)**



Fonte: A autora

A partir desses dados, é possível perceber que, embora sete sujeitos tenham nascido em Santana do Livramento/BR, apenas cinco haviam sido alfabetizados nesse município. Por outro lado, dezenove participantes informaram ter sido alfabetizados em Rivera/UY, totalizando, assim, um índice superior aos que haviam afirmado ter nascido nessa cidade. Dentre os seis docentes que marcaram a opção *outra*, três realizaram seu processo de alfabetização em solo uruguaio (Minas de Corrales/UY, Montevideo/UY e Tacuarembó/UY) e três em municípios brasileiros (dois em Porto Alegre/BR e um em Quaraí/BR). Desse modo, acreditava-se que os sujeitos que tivessem sido alfabetizados em cidades brasileiras, obteriam desempenhos mais elevados nas tarefas propostas. Já os participantes que foram alfabetizados em Rivera/UY, quando comparados com os demais sujeitos uruguaio, poderiam ter leve vantagem em função da proximidade dessa cidade com o município brasileiro, somada ao fato de que muitas escolas riverenses costumam ofertar a disciplina de língua portuguesa na sua grade curricular.

Prosseguindo, a décima terceira questão versava sobre o tempo (total e aproximado) desde o momento em que os participantes começaram a manter contato com a língua-alvo, resultando nos seguintes índices:

**Figura 108 - Tempo total de contato com a língua portuguesa**



Fonte: A autora

Em linhas gerais, grande parte dos participantes (22 dentre 30) afirmou que mantinha contato com a LP há mais de 25 anos. Como se tratava de uma questão dissertativa, muitos sujeitos asseguraram que mantinham contato *desde sempre* ou *desde criança* com o referido idioma. Em contrapartida, pode-se dizer que os participantes que informaram períodos menores são justamente aqueles que começaram a manter contato com a língua-alvo somente quando iniciaram seus estudos e suas práticas pedagógicas.

Em consonância com a pergunta anterior, a próxima questão pretendia verificar se os participantes costumavam manter contato com a língua portuguesa fora do ambiente de trabalho:

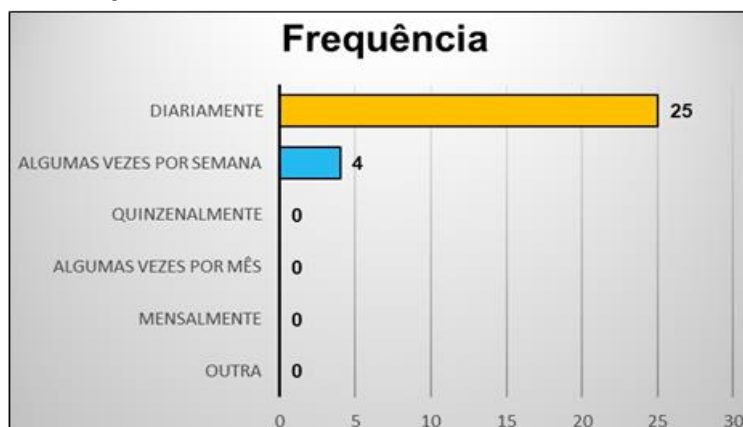
**Figura 109 - Contato com a língua-alvo fora do ambiente laboral**



Fonte: A autora

Como é possível observar, um único sujeito afirmou não manter nenhum tipo de contato com a LP fora de seu ambiente de trabalho. Com vistas a complementar essa questão, solicitou-se aos participantes que responderam *sim*, que informassem com que frequência esse contato costumava ocorrer:

**Figura 110- Frequência de contato com a LP em contextos extra laborais**



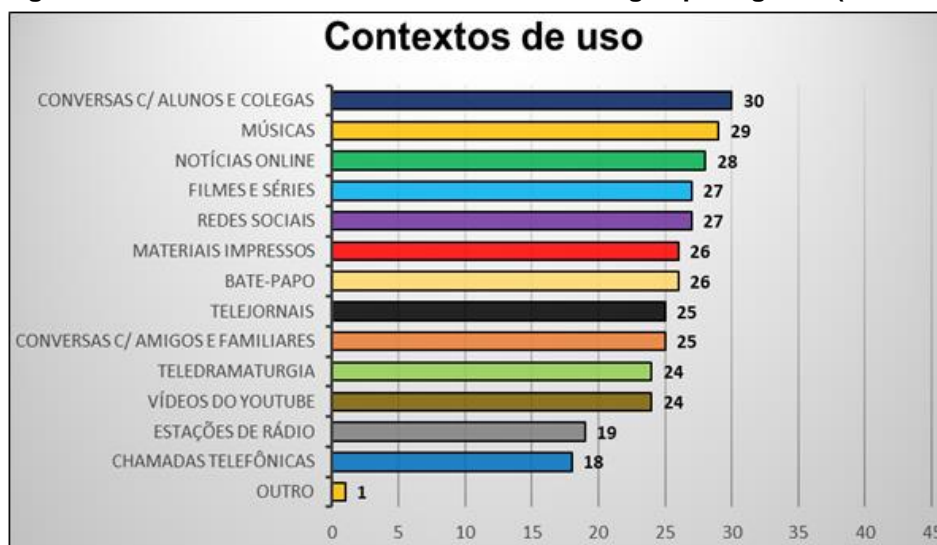
Fonte: A autora

Dentre os 29 sujeitos que afirmaram manter contato com a LP fora de seu ambiente de trabalho, 25 informaram que o contato ocorria diariamente e quatro mencionaram que esse tipo de contato costumava ocorrer apenas algumas vezes por semana. Diante dessa circunstância, este estudo partiu da premissa de que quanto mais expostos os participantes estivessem à língua-alvo, independentemente do contexto, maiores seriam as chances de obter bons resultados no que tange à realização das tarefas.



Complementando o tópico anterior, foi proposta uma questão específica sobre os principais contextos de uso da LP, o que resultou nos seguintes dados:

**Figura 111 - Contextos de uso extra laboral da língua portuguesa (Estudo 2)**



Fonte: A autora

Em termos gerais, o único contexto comunicativo em que os participantes sempre costumavam utilizar a LP era quando eles conversavam com seus alunos e colegas de trabalho. Em segundo lugar, com 29 registros, pode-se destacar o hábito de escutar músicas, seguido da leitura de notícias online (28). Na sequência, empatados com 27 indicações, estão filmes e séries, bem como as redes sociais. Como é possível perceber, os contextos de uso da LP são bastante variados, o que permite que múltiplas habilidades (ex. oralidade, escrita, leitura etc.) sejam colocadas em prática.

No que concerne à formação acadêmica dos participantes, obteve-se as seguintes informações:

**Figura 112 - Nível de formação dos participantes (Estudo 2)**



Fonte: A autora

Inicialmente, foram propostas as opções *Magistério/Técnico* e *Ensino Superior Incompleto* partindo do pressuposto de que os participantes saberiam diferenciar esses níveis, porém, à medida em que a análise dos dados foi sendo efetuada, percebeu-se que alguns sujeitos tinham se confundido quanto à classificação de seus cursos. Muitos deles eram formados ou ainda estavam frequentando cursos como *Profesorado de Português* e *Certificación en Lengua Extranjera*, ambos ofertados por instituições uruguaias, os quais não se enquadram como cursos superiores. Por consequência, como não existe cursos com níveis equivalentes no Brasil, os docentes acabaram se confundindo com as definições apresentadas e, por isso, os dois níveis supracitados foram marcados com a mesma finalidade, o que justifica o fato de ambos terem sido representados na cor vermelha. Diante dessa circunstância, os referidos cursos foram enquadrados na categoria *Magistério/Técnico*, posto que, principalmente o primeiro curso mencionado, possui algumas semelhanças com o curso de magistério, o qual é comumente ofertado em solo brasileiro.

Levando em consideração os aspectos pontuados, pode-se dizer que, por fim, vinte participantes possuíam formação em *Profesorado de Português* ou *Certificación en Lengua Extranjera* (concluída e em andamento), quatro docentes possuíam ensino superior completo, dois possuíam pós-graduação incompleta e quatro pós-graduação completa. Vale ressaltar que um participante classificou seu curso em nível *ensino superior completo* quando, na verdade, ele havia concluído seus estudos em *Profesorado de Português*. Portanto, o número total de participantes formados em *Magistério/Técnico* deveria ser 21 e apenas 3 docentes com ensino superior completo.

No caso de quem indicou que possuía pós-graduação (completa ou incompleta), solicitou-se, como informação adicional, que os sujeitos mencionassem o nível em que o curso de pós se enquadrava, conforme exposto abaixo:

**Figura 113 - Nível de pós-graduação dos participantes**



Fonte: A autora

Conforme demonstrado no tópico anterior, dentre os seis sujeitos que afirmaram possuir pós-graduação, quatro haviam cursado ou estavam cursando especialização e apenas dois estavam frequentando cursos de mestrado (um concluído e outro em andamento). A fim de conhecer um pouco mais sobre o perfil profissional dos participantes, perguntou-lhes também quais eram suas áreas de formação:

**Figura 114 - Área de formação dos participantes**



Fonte: A autora

Com base nessas informações, é possível constatar que grande parte dos docentes havia realizado (ou ainda estava realizando) o curso de *Profesorado de Portugués*, ofertado pela instituição uruguaia *CeRP del Norte (Centro Regional de Profesores del Norte)*, juntamente com alguns profissionais que haviam realizado a *Certificación en Lengua Extranjera* no *IFD (Instituto de Formación Docente de Rivera)*, o que explica o fato de todos terem sido representados pela mesma categoria. Em contrapartida, apenas cinco participantes possuíam formação em Letras, dois em pedagogia e dois em outras áreas (Sociologia e Comunicação).

Complementando os tópicos anteriores, a penúltima questão abrangia a realização de cursos de capacitação :

**Figura 115 - Cursos de capacitação/atualização**



Fonte: A autora

Nesse caso, os índices foram muito equilibrados, o que sugere que a realização desse tipo de curso não costuma fazer parte da prática pedagógica dos profissionais da localidade analisada (Santana do Livramento/Rivera), como já era esperado, uma vez que eles próprios já haviam pontuado sobre a necessidade de cursos de aperfeiçoamento.

Para finalizar, foi proposta uma questão no formato aberto, com a finalidade de averiguar as principais dificuldades que os docentes costumam encontrar no que diz respeito à língua portuguesa. Logo, solicitou-se que os informantes citassem os aspectos que eles gostariam de ter estudado ou aprofundado durante sua formação acadêmica. Tendo em conta o caráter subjetivo dessa questão e, com o intuito de sistematizar as respostas apresentadas, criou-se uma lista contendo os tópicos mais recorrentemente mencionados, como pode ser visto a seguir:

**Figura 116 - Principais dificuldades apontadas pelos docentes**



Fonte: A autora

Em síntese, onze participantes afirmaram que gostariam de ter estudado e/ou aprofundado seus conhecimentos gramaticais de um modo geral (categoria *Gramática*), ao passo que sete mencionaram que gostariam de ter estudado tópicos relacionados especificamente à *Fonética* e à *Fonologia*. Com o mesmo número de indicações (cinco), estão os tópicos relacionados à *Didática* (ênfase em metodologias de ensino de língua adicional) e *Produção Textual/Redação*, cujos temas os docentes consideravam que poderiam ter sido trabalhados de forma mais detalhada ao longo de suas formações acadêmicas. Vale lembrar que, novamente, cada informante poderia mencionar mais de um tópico, o que explica o fato de haver mais de 30 respostas.

#### 4.2.2 Questionário 2

Como já foi exposto, os participantes deste estudo foram convidados a responder a dois questionários. Nesta seção, serão apresentados os dados coletados por meio da aplicação do segundo questionário (Apêndice 17). O referido instrumento foi composto por 17 questões e tinha como finalidade aferir as experiências acadêmico-profissionais dos participantes, em especial no que se referia ao ensino de PLA e aos possíveis conhecimentos prévios que esses docentes poderiam ter acerca do conceito de consciência morfológica.

É importante ressaltar que serão apresentados os dados referentes a somente 15 tópicos, posto que duas questões foram descartadas por não serem consideradas tão relevantes para este estudo (uma voltada à forma como as aulas eram organizadas e a outra ao modo como costumava-se trabalhar as habilidades escrita, leitora, oral e auditiva). No tocante às questões selecionadas, a primeira tratava sobre o tempo de experiência que os docentes possuíam em relação ao ensino de língua portuguesa como língua adicional, o que resultou nos seguintes índices:

**Figura 117- Tempo de ensino de PLA**



Fonte: A autora

Como é possível visualizar, dentre os 30 participantes, 12 informaram que possuíam *entre 5 e 10 anos* de experiência docente voltada ao ensino de PLA, ao passo que 18 afirmaram possuir *entre 1 e 4 anos* de experiência. Levando em consideração que, inicialmente, tinha-se como intuito desenvolver este estudo somente com professores formados, foram apresentadas apenas essas cinco opções como resposta. Contudo, como alguns participantes ainda se encontravam em processo de formação, alguns ainda não haviam lecionado e, por isso, acabaram tendo de marcar a primeira opção. Em síntese, a experiência dos informantes variava entre 1 e 10 anos. Nesse caso, acreditava-se que, quanto maior fosse o tempo de ensino de PLA, melhor seria o desempenho do participante.

A segunda questão foi proposta com a intenção de averiguar os materiais didáticos e recursos pedagógicos que os docentes costumavam utilizar com maior frequência em suas aulas de PLA, conforme sistematizado abaixo:

**Figura 118 - Principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula**

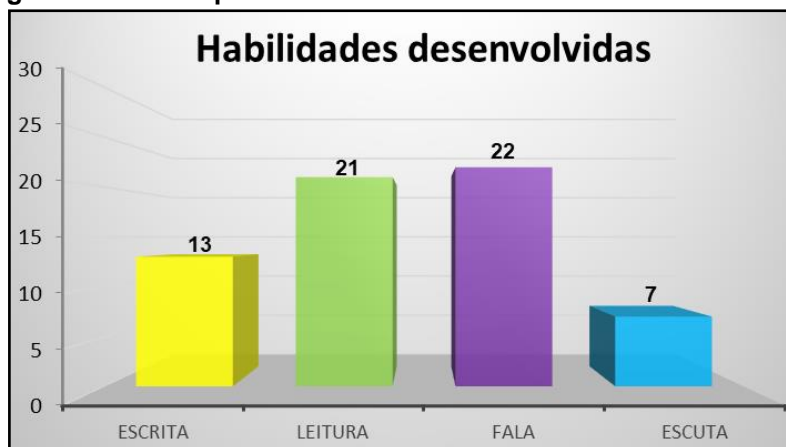


Fonte: A autora

Em primeiro lugar, com o maior número de menções, destacou-se a categoria *livros* (25), seguido de *computadores/tablets* (24) e *jogos* (19). Em quarto lugar, empatados com 8 indicações, os recursos audiovisuais (*músicas* e *vídeos*). Com 5 ocorrências, o uso de *imagens*, seguido de *murais* (4). Por fim, com apenas 3 registros, foram mencionados *materiais fotocopiados* e *revistas/jornais*. Como essa questão foi proposta no formato aberto, os participantes poderiam indicar inúmeros materiais, de natureza igualmente variada. Por essa razão, utilizou-se como critério de exclusão o número de menções que cada item recebeu, isto é, optou-se por apresentar na Figura acima apenas os itens que obtiveram acima de 3 indicações. Percebe-se que essa questão, assim como outras que serão apresentadas na sequência, poderiam ter sido propostas no formato fechado (múltipla escolha), uma vez que muitos pontos foram mencionados e isso dificultou que se chegasse a dados mais contundentes e generalizáveis.

Na continuação, a terceira questão abrangia as habilidades com as quais os participantes mais costumam trabalhar quando estão ensinando a língua portuguesa como língua adicional, resultando, assim, nos seguintes índices:

**Figura 119 - Principais habilidades desenvolvidas nas aulas de PLA**



Fonte: A autora

Praticamente empatadas, a *fala* (22) e a *leitura* (21) foram indicadas pelos participantes como as habilidades que eles mais costumam trabalhar em suas aulas de língua portuguesa. Por outro lado, a *escuta* obteve somente 7 menções, o que pode ser explicado pela maior facilidade que os sujeitos uruguaios demonstram ter para compreender o que os brasileiros falam, decorrente do fato de que a maior parte dos uruguaios tende a manter contato informal com a língua portuguesa desde os primeiros anos de vida, situação raramente vivenciada pelos sujeitos brasileiros.

No que tange à quarta questão, essa visava verificar quais os recursos e/ou estratégias de ensino que os professores mais costumam utilizar quando abordam temas relacionados aos conteúdos gramaticais. Novamente, são apresentados somente os grupos de respostas que obtiveram acima de 3 menções:

**Figura 120 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de conteúdos gramaticais**



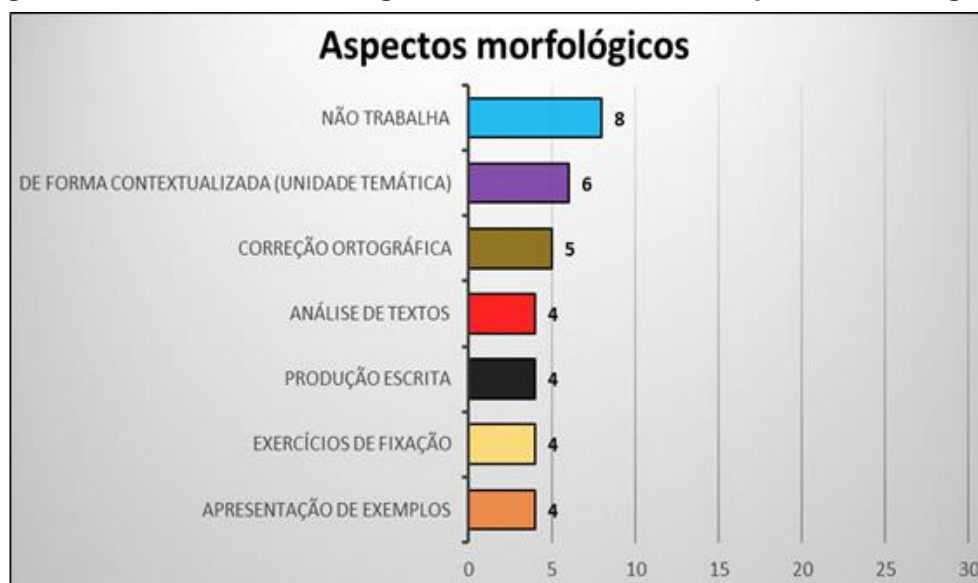
Fonte: A autora



Com base nessas informações, é possível afirmar que as duas estratégias mencionadas com maior ocorrência estão interligadas e possuem relação de complementariedade, posto que trabalhar com textos é uma forma de contextualizar o que está sendo abordado. A única informação que fez com que os grupos de respostas fossem apresentados de modo separado diz respeito ao fato de, no segundo caso, os participantes terem especificado que todos os conteúdos trabalhados deveriam estar alinhados a uma das unidades temáticas propostas pelos programas institucionais, em conformidade com os parâmetros curriculares uruguaios. A seguir, com o mesmo número de menções (5), aparecem a *produção textual* (oral e escrita) e o uso de *músicas* como recursos de ensino. Em quarto lugar, com o mesmo número de indicações (3), foram destacadas a *revisão de conteúdos gramaticais*, a *retirada de palavras para fins de exemplificação*, o uso de *jogos* e, por fim, o *trabalho com tais conteúdos somente quando há necessidade*. Por consequência, pode-se inferir que grande parte dos docentes costuma trabalhar com os conteúdos gramaticais apenas de forma implícita, seja por meio da análise de diferentes gêneros ou da produção textual, ou ainda, *somente quando surgem dúvidas*. Assim sendo, percebe-se que, muito raramente, os conteúdos são desenvolvidos de forma explícita, crítica e reflexiva.

Partindo do geral para o específico, a próxima questão trata exclusivamente sobre os recursos e/ou estratégias utilizadas para o ensino de aspectos morfológicos, conforme segue:

**Figura 121 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de aspectos morfológicos**



Fonte: A autora

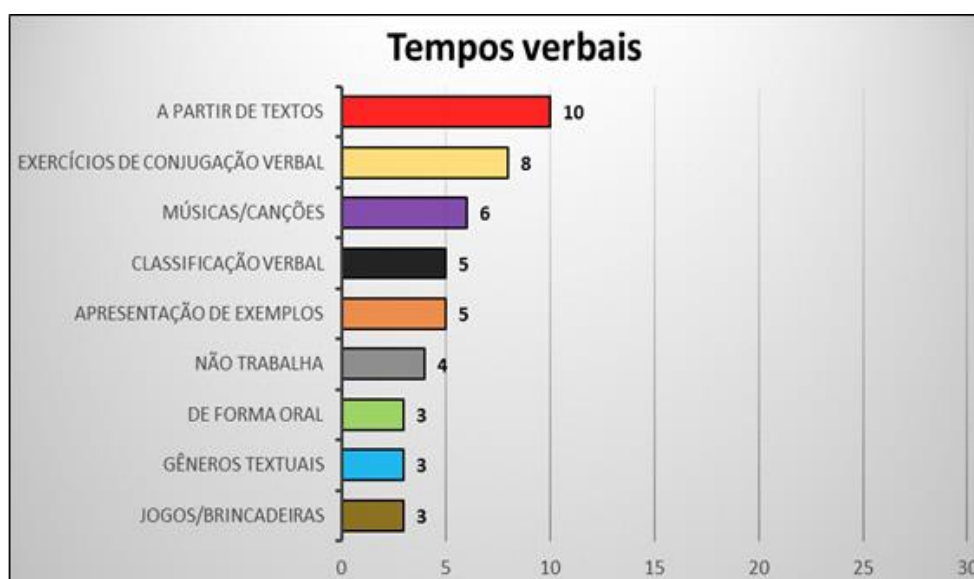


Diferentemente dos demais casos, nesta questão, o grupo de respostas que obteve maior índice de menções apontou que pelo menos 8 participantes *não trabalhavam* com aspectos morfológicos. Logo a seguir, foram mencionadas, novamente, formas de trabalho alinhadas a uma das unidades temáticas delimitadas pelos programas escolares das instituições uruguaias. Em terceiro lugar, apareceu a *correção ortográfica* e, em quarto lugar, com a mesma quantidade de menções (4), estão os grupos de respostas *análise de textos*, *produção escrita*, realização de *exercícios de fixação* e *apresentação de exemplos*.

Em linhas gerais, chama a atenção não apenas o fato de alguns docentes afirmarem que simplesmente não abordavam assuntos relacionados aos aspectos morfológicos em suas aulas de PLA, mas, sobretudo, o modo superficial por meio do qual os demais professores desenvolviam esses conteúdos gramaticais. Mais uma vez, nota-se o quanto esses profissionais evitavam trabalhar com aspectos gramaticais, como se esse tipo de conteúdo fosse proibido ou causasse “danos” aos aprendizes. Como as respostas apresentadas pelos participantes continham poucos detalhes, não se sabe ao certo como a correção ortográfica costumava ser feita, ou ainda, que tipo de exercícios de fixação eram comumente propostos pelos docentes. Por essa razão, não é possível afirmar que tais atividades sejam realizadas a partir de uma abordagem explícita.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, a sexta questão abrangia, especificamente, o trabalho com tempos verbais:

**Figura 122 - Recursos e estratégias voltadas ao ensino de tempos verbais**

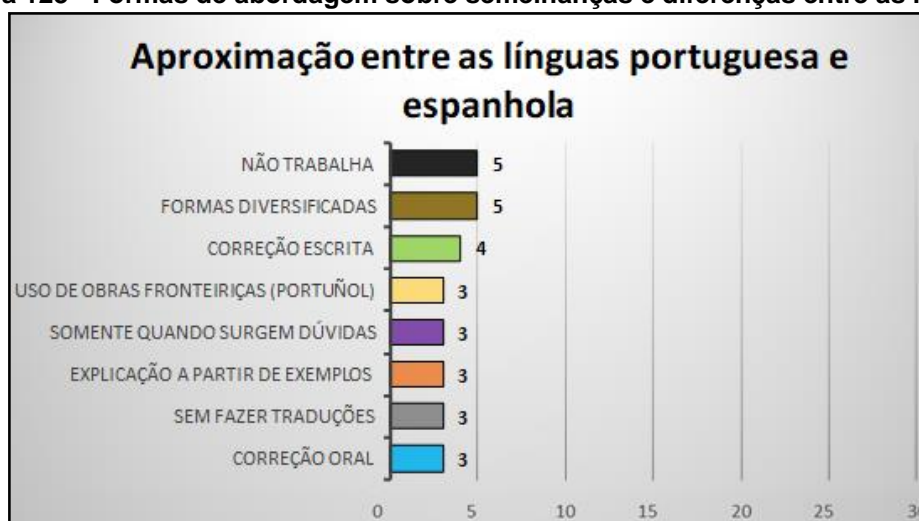


Fonte: A autora

Nesse caso, dentre os grupos de respostas mais recorrentemente mencionados, pelo menos dois deles sugerem a utilização de uma abordagem de ensino mais explícita (a saber: *exercícios de conjugação verbal* e *classificação verbal*). Estratégias incluindo a *apresentação de exemplos* e a *correção oral* não foram acrescentadas às categorias citadas anteriormente porque não se tem conhecimento sobre a forma como essas eram trabalhadas. Em contrapartida, pode-se dizer que os grupos de respostas que têm como base a abordagem *partindo de textos*, bem como o uso de *músicas/canções*, *jogos/brincadeiras* e *gêneros textuais* como um todo, costumam abranger um estudo mais implícito no que tange às diferentes categorias gramaticais. Dito de outro modo, quando se trabalha a partir de um determinado texto, em geral, são propostas variadas perguntas sobre esse e, em vista disso, muito raramente essas perguntas são voltadas a aspectos gramaticais em si, de forma aprofundada e explícita. Ademais, com quatro menções, somam-se os participantes que afirmaram não trabalhar com tempos verbais em suas aulas.

A sétima questão, por sua vez, pretendia averiguar de que modo os participantes costumavam desenvolver tópicos relacionados às semelhanças e diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola:

**Figura 123 - Formas de abordagem sobre semelhanças e diferenças entre as línguas**



Fonte: A autora

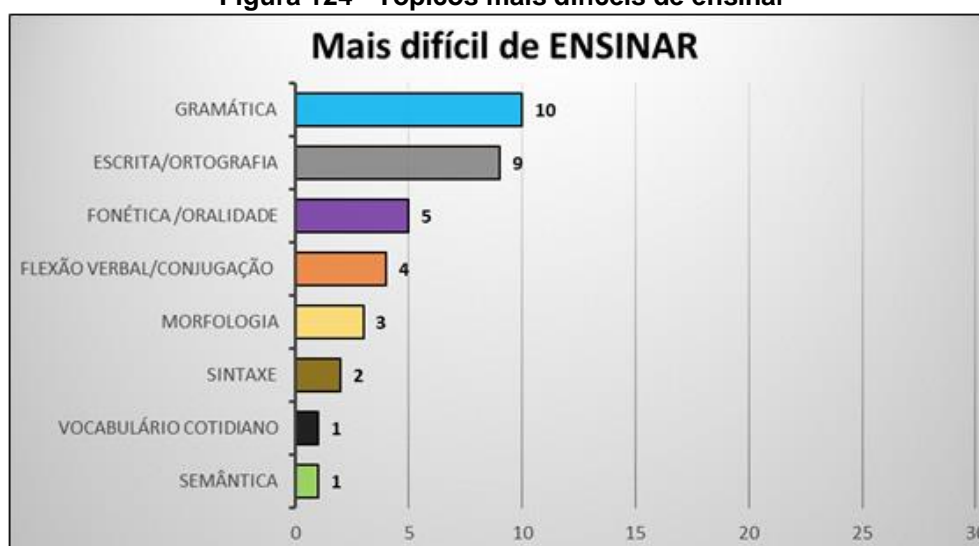
De maneira geral, para esta questão, foram apresentadas respostas bastante variadas e, por isso, teve-se certa dificuldade para categorizá-las. Quanto aos grupos de respostas selecionados, os dois que obtiveram maior número de menções indicavam que cinco participantes *não trabalhavam* de nenhum modo com esses tópicos, enquanto outros cinco revelaram que os docentes trabalhavam de *formas diversificadas*, incluindo o uso de vídeos e imagens (apenas dois participantes

exemplificaram os recursos que eles costumavam utilizar). Com quatro indicações, tinha-se a *correção escrita*; seguida das categorias *uso de obras fronteiriças (abrangendo o português/portunhol)*, *somente quando surgiam dúvidas*, *explicação a partir de exemplos*, *sem fazer traduções* e *correção oral*, todas representadas por três menções.

É interessante observar que esse tipo de “assunto” não fazia parte da lista de “conteúdos”, tanto para quem afirmou não trabalhar com os tópicos em pauta, como também para quem alegou que trabalhava somente quando havia necessidade. Outro grupo de respostas que merece destaque abrange os docentes que afirmaram não fazer traduções, o que demonstra que, para eles, estabelecer relações e comparações entre as línguas é o mesmo que realizar traduções. Enfim, as respostas apresentadas evidenciam que tópicos relacionados às semelhanças e diferenças entre as línguas não costumam fazer parte da lista de “conteúdos” que devem ser trabalhados na disciplina de PLA, quando muito, aspectos como esses são abordados apenas durante a “correção” das produções orais e escritas dos alunos, o que não necessariamente implica refletir sobre esse processo.

Na sequência, a próxima questão visava aferir o que os participantes consideravam mais difícil de ensinar, resultando nos seguintes dados:

**Figura 124 - Tópicos mais difíceis de ensinar**



Fonte: A autora

Como é possível ver, enquanto professores, os participantes afirmaram que consideravam mais difícil ensinar aspectos gramaticais como um todo (*gramática*), seguido de regras ortográficas, categorizadas como *escrita/ortografia*, conforme as respostas apresentadas. Em terceiro lugar, tem-se a categoria *fonética/oralidade*, para

a qual também foram dadas respostas relacionadas à prosódia e ao sotaque fronteiriço (*portunhol*). Em seguida, foram destacados os tópicos *flexão verbal/conjugação verbal* e *morfologia* de forma separada, embora o primeiro faça parte do segundo, totalizando sete menções. Levando em consideração que a referida questão, assim como a próxima, obteve poucas respostas diferentes, optou-se por apresentá-las integralmente, isto é, não foi necessário utilizar nenhum critério de seleção. Sendo assim, pode-se dizer que a *sintaxe* foi mencionada duas vezes, ao passo que a dificuldade para se trabalhar com o *vocabulário cotidiano*, bem como alguns aspectos relacionados à semântica, foram destacados uma única vez.

Nessa mesma linha de raciocínio, a próxima questão versava sobre o que os participantes consideravam mais difícil de aprender:

**Figura 125 - Tópicos mais difíceis de aprender**



Fonte: A autora

Nesse respectivo caso, na condição de aprendizes, os participantes informaram que costumam encontrar maior dificuldade para *escrever corretamente* e empregar as regras gramaticais da LP, categorizada por eles como *gramática*. Em segundo lugar, empatados com cinco indicações, foram mencionados os tópicos *fonética/oralidade* e *sintaxe*. Com apenas duas menções, foram citadas as categorias *leitura e interpretação de textos* e *morfologia*. Por fim, com apenas um registro, estava a realização de *análise estilística* (possivelmente derivada da Linguística Textual) e o estudo sobre *variação linguística*. Embora algumas dessas respostas se assemelhassem àquelas que haviam sido apresentadas na questão anterior, nota-se que, nesse cenário, algumas das dificuldades pontuadas estão mais relacionadas a conceitos teóricos, os quais, segundo os participantes, deveriam ter sido mais aprofundados ao longo de sua formação acadêmica, conforme será retomado mais adiante.

Dando continuidade, a décima questão tinha como objetivo apurar as habilidades que os participantes consideravam mais fáceis para desempenhar em LP:

**Figura 126 - Habilidades consideradas mais fáceis em LP**



Fonte: A autora

De acordo com os dados apresentados, os participantes costumam encontrar mais facilidade para *ler* (22) e *compreender* o que escutam em língua portuguesa (21). A seguir, tem-se a fala com 17 menções e a escrita com apenas 12 menções. Isso significa dizer que, diante desse panorama, escrever em português pode ser considerada a habilidade mais complexa em comparação às demais, conforme pode ser comprovado por meio das respostas coletadas a partir da próxima questão:

**Figura 127 - Habilidades consideradas mais difíceis em LP**



Fonte: A autora

Em linhas gerais, pode-se dizer que os dados expostos na Figura acima foram organizados de maneira distinta do que havia sido apresentado anteriormente, o que corrobora a hipótese de que a escrita é considerada como a habilidade mais difícil, enquanto a leitura é classificada como a mais fácil em termos de complexidade. Vale

destacar que, nesse caso, seis participantes haviam marcado a opção *outra*, ora com a intenção de afirmar que não possuíam dificuldade em nenhuma dessas habilidades (três menções), ora para informar que consideravam outros aspectos mais complexos (a saber: *variação linguística* [1], *classificação sintática* [1] e *se lembrar de todas as regras gramaticais da LP* [1]).

Já a décima segunda questão, tinha como finalidade verificar o nível de proficiência autodeclarado por cada participante, como pode ser visualizado abaixo:

**Figura 128 - Nível de proficiência autodeclarado**

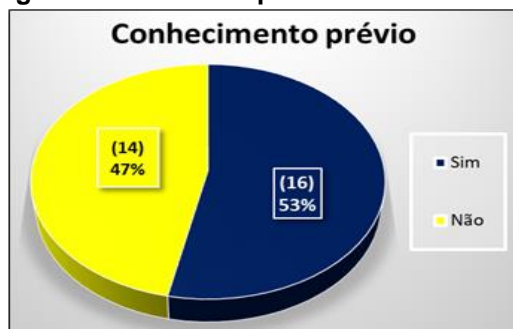


Fonte: A autora

Baseando-se nas respostas apresentadas, é possível afirmar que grande parte dos sujeitos que compuseram este estudo (leia-se como 18) classificou seu nível de conhecimento como *bom*. Em segundo lugar, com oito menções, estavam os participantes que consideravam seu nível de conhecimento em língua portuguesa como *muito bom* e, por fim, quatro docentes consideraram seus conhecimentos na qualidade *regular*. Diante disso, acreditava-se que, quanto maior fosse o nível de proficiência autodeclarado pelos participantes, maiores seriam as chances deles alcançarem bons resultados nas tarefas de consciência morfológica.

Visando aferir os possíveis conhecimentos prévios que os docentes poderiam ter acerca da habilidade de *consciência morfológica*, foram propostas as próximas duas questões. Primeiramente, foi perguntado aos participantes se eles já haviam lido ou escutado algo a respeito da consciência morfológica e, a partir disso, foram obtidos os seguintes dados:

Figura 129 - Contato prévio com o conceito



Fonte: A autora

Conforme exposto, pouco mais da metade (53%) dos participantes afirmou que em algum momento já havia tido contato com o conceito, o que pode ser considerado como um elemento facilitador quando esses sujeitos tivessem de realizar as tarefas de consciência morfológica. Quanto aos participantes que responderam *sim* a essa questão, também lhes foi solicitado que mencionassem onde havia ocorrido tal contato. Desse modo, dentre os dezesseis docentes que se enquadraram nesse perfil, oito disseram que haviam tido contato com o conceito durante o curso técnico/superior; três responderam que não se lembravam; dois informaram que o contato havia ocorrido por meio de tópicos abordados em alguma disciplina; um sujeito alegou que havia lido algo a respeito na internet; um docente informou que o contato havia ocorrido no local onde ele havia estagiado e, por fim, um participante afirmou que o contato havia ocorrido durante a realização de um curso de capacitação.

Na sequência, a próxima questão propunha que os participantes definissem, com suas próprias palavras, o que era consciência morfológica. Como essa questão foi proposta no formato aberto, são apresentados abaixo somente os grupos de respostas que obtiveram acima de duas menções:

Figura 130 - Definição própria de consciência morfológica



Fonte: A autora



Com exceção de quem afirmou que *não sabe/nunca ouviu falar*, de certa forma, os demais grupos de respostas estão em consonância com os conceitos atribuídos à consciência morfológica. Contudo, é importante frisar que a maioria se referia exclusivamente à morfologia, isto é, ao tipo de abordagem comumente proposto pela gramatical tradicional, sendo que a perspectiva adotada neste estudo vai muito além da mera identificação dos elementos composicionais e da categorização das palavras.

Para finalizar, na última questão proposta, foi perguntado aos participantes o que eles gostariam de ter estudado mais profundamente sobre a língua portuguesa e que, naquele momento, eles acreditavam que poderia facilitar a sua prática docente:

**Figura 131 - Principais necessidades apontadas pelos docentes**



Fonte: A autora

Conforme pode ser observado, sempre que o assunto envolvia as necessidades e dificuldades encontradas por esses profissionais, a *gramática* era o tópico com maior número de menções. Todavia, diferentemente do que havia sido analisado em outros casos, com cinco menções, os aspectos morfológicos (*morfologia*) alcançaram o segundo lugar. De modo geral, é possível perceber que, nessa questão, os participantes apontaram tópicos inéditos em comparação às respostas apresentadas em outros momentos. Alguns grupos de respostas como *estratégias para o ensino de aspectos gramaticais em LA* e *didática (dicas práticas)*, por exemplo, começaram a aparecer com maior evidência à medida que foram sendo propostas diferentes questões sobre os recursos utilizados e as estratégias de ensino voltadas ao ensino de PLA, o que pode evidenciar que raramente esses profissionais costumavam refletir sobre suas práticas pedagógicas.



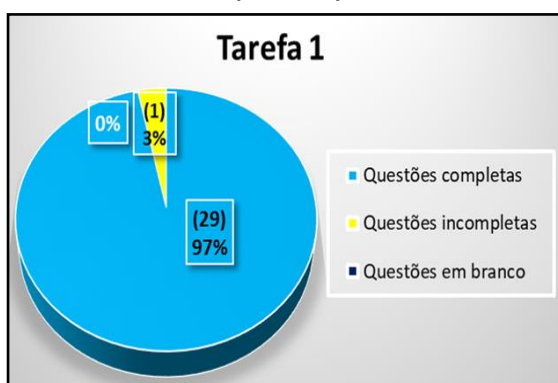
### 4.2.3 Atividade diagnóstica

Conforme descrito na seção metodológica, após a realização da abertura oficial do Curso FIC e a apresentação de diversas informações sobre seu funcionamento, cada participante recebeu duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6), sendo que uma via ficaria com ele e a outra deveria ser entregue à pesquisadora. Na sequência, os docentes foram convidados a realizar uma atividade diagnóstica (Apêndice 2), a qual era composta por 10 tarefas que deveriam ser realizadas, inicialmente, apenas com base em seus conhecimentos prévios.

As tarefas de avaliação linguística, por sua vez, versavam sobre aspectos morfológicos, envolvendo, em especial, tópicos sobre afixos (derivações) e desinências verbais (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo). Diante disso, nesta seção, são apresentados os dados coletados a partir do referido instrumento, levando em consideração os comportamentos e os desempenhos dos sujeitos que participaram deste estudo.

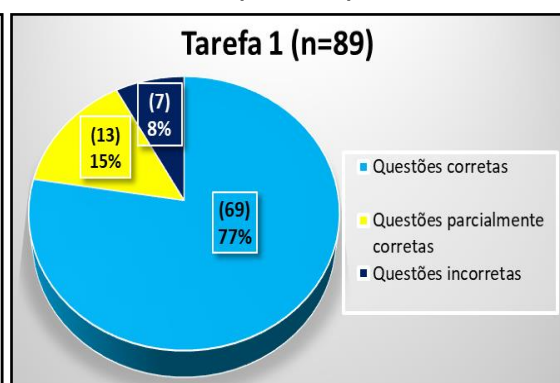
Recapitulando, a primeira tarefa (tirinha) visava aferir a capacidade compreensiva de cada participante, bem como o potencial para perceber que um determinado verbo havia sido escrito de forma inadequada para o contexto comunicativo. Assim sendo, por meio desta atividade, obteve-se os seguintes dados:

**Figura 132 - Índice de desempenho geral (Tarefa1)**



Fonte: A autora

**Figura 133 - Índice geral de acertos e erros (Tarefa 1)**



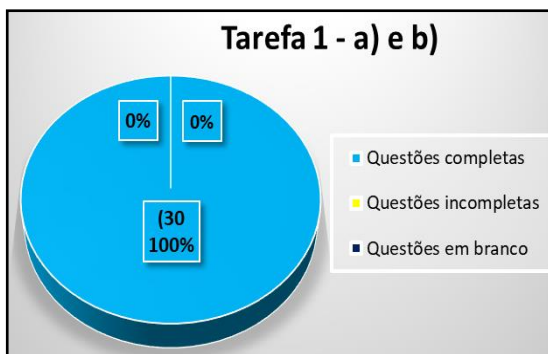
Fonte: A autora

Diferentemente do que havia sido observado no primeiro estudo, neste caso, somente um dos trinta participantes não realizou a tarefa 1 por completo, o que pode ser explicado em decorrência da maturidade (pessoal e profissional) dos participantes, que entenderam o propósito e a importância da pesquisa que estava sendo realizada, como eles mesmos afirmaram ao longo do curso. Cabe destacar que, o fato de uma questão ter sido considerada como completa não significa que a resposta estivesse correta, como pode ser visualizado na segunda Figura. Por consequência, quando se

analisa o teor das respostas, pode-se dizer que, dentre 89 respostas recebidas (já que uma foi deixada em branco), 69 foram respondidas de maneira correta, treze estavam parcialmente corretas e somente sete estavam incorretas, o que demonstra que os docentes não tiveram dificuldades para realizar tal tarefa.

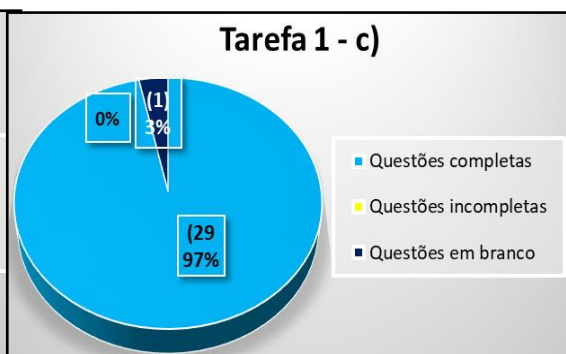
Vejamos agora os dados obtidos para cada questão proposta (a, b e c) nessa mesma tarefa:

**Figura 134 - Questões a) e b) (Tarefa 1)**



Fonte: A autora

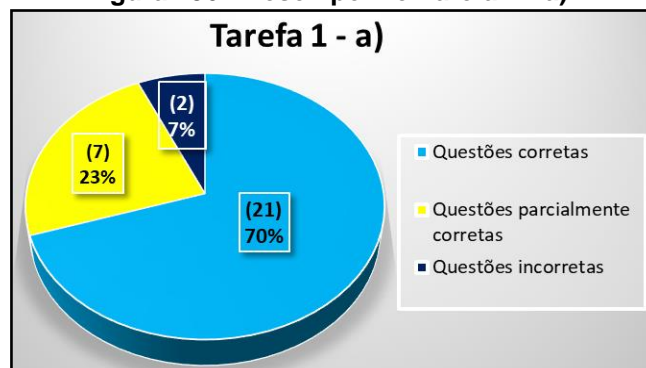
**Figura 135 - Questão c) (Tarefa 1)**



Fonte: A autora

Nota-se, que a única questão deixada em branco foi a letra c), a qual objetivava que os participantes propusessem uma solução para resolver o problema instaurado na situação comunicativa, o que poderia ser resolvido com a mera reescrita do verbo “armarão”. As demais questões foram respondidas em sua totalidade. Quanto aos índices de acertos e erros registrados em cada questão, esses são expostos a seguir:

**Figura 136 - Desempenho Tarefa 1 - a)**

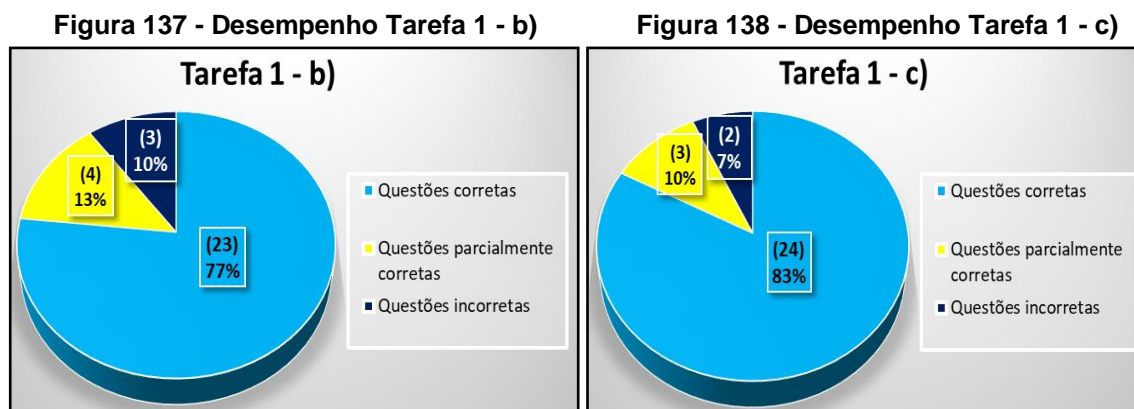


Fonte: A autora

De modo geral, na primeira questão proposta na Tarefa 1, foram identificadas 21 questões respondidas corretamente, sete parcialmente corretas e somente duas incorretas. Em comparação às próximas duas questões, essa foi a que os participantes demonstraram um nível mais baixo de aproveitamento. Esse resultado

pode ser justificado em função da realização de uma leitura muito superficial do texto proposto, ou seja, alguns sujeitos podem ter se limitado apenas às informações apresentadas de forma explícita na tirinha, o que também lhes conferiu níveis mais baixos de consciência morfológica, como será discutido mais adiante.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos nas questões b) e c):



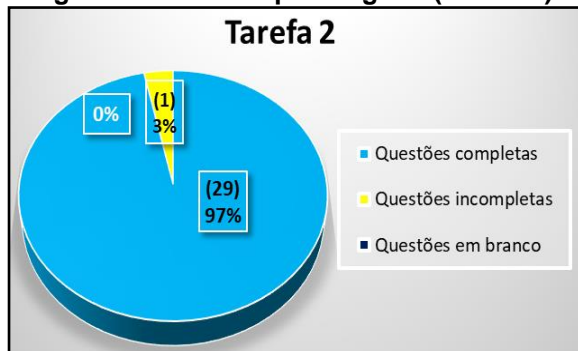
Fonte: A autora

Fonte: A autora

Para esses casos, foram identificadas, respectivamente: 23 e 24 respostas corretas (sendo uma em branco na questão c), quatro e três questões respondidas de forma parcialmente correta e, por fim, três e duas respostas incorretas. Quando comparadas à primeira questão, é possível perceber que ambas, além de terem obtido um número de acertos relativamente superior, também tiveram percentuais menores de respostas incompletas. Logo, pode-se inferir que, ainda que um participante a tenha deixado em branco, a questão c) foi a mais facilmente respondida pelos professores, seguida das questões b) e a). No que se refere à intertextualidade, somente dois participantes conseguiram estabelecer relações entre as personagens da tirinha apresentada e o filme *De volta para o futuro*, o que refuta a hipótese de que a faixa etária poderia facilitar a compreensão nesse cenário.

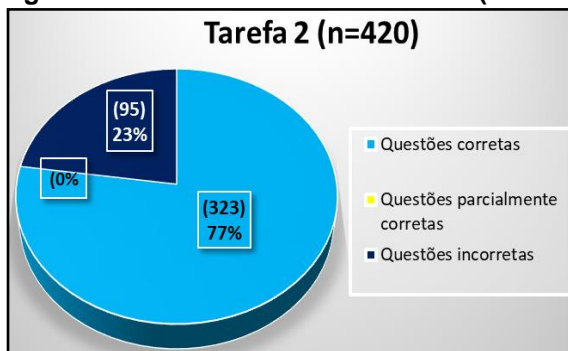
A segunda tarefa (notícias lacunadas) era composta por seis excertos de notícias e tinha como finalidade averiguar se os participantes seriam capazes de preencher corretamente os espaços em branco que haviam sido deixados nesses fragmentos, realizando, para isso, a conjugação de catorze verbos no infinitivo, conforme indicados entre parênteses. Por consequência, foram coletadas as seguintes informações:

Figura 139 - Desempenho geral (Tarefa 2)



Fonte: A autora

Figura 140 - Índice de acertos e erros (Tarefa 2)

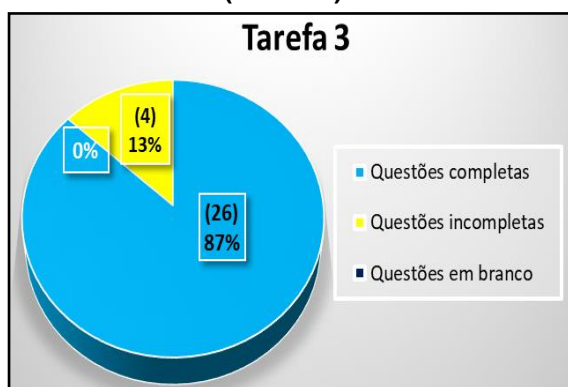


Fonte: A autora

Semelhantemente à situação anterior, na tarefa 2, um único participante não realizou as questões por completo (deixando quatro questões incompletas), o que significa dizer que 97% dos informantes completaram essa tarefa. No que diz respeito ao desempenho desses sujeitos, dentre 418<sup>27</sup> respostas recolhidas (n=420), 323 foram consideradas corretas e 95 incorretas. Haja vista a natureza dessa questão, não era possível obter uma resposta parcialmente correta. Em síntese, pode-se dizer que os participantes obtiveram bom desempenho (77% de aproveitamento) nessa tarefa. Embora alguns docentes tenham revisto e reescrito suas respostas no último encontro, ainda assim, a maior parte deles conseguiu compreender as diferenças entre as terminações verbais *-am* e *-ão*, cujo tópico eles consideravam de *difícil entendimento*.

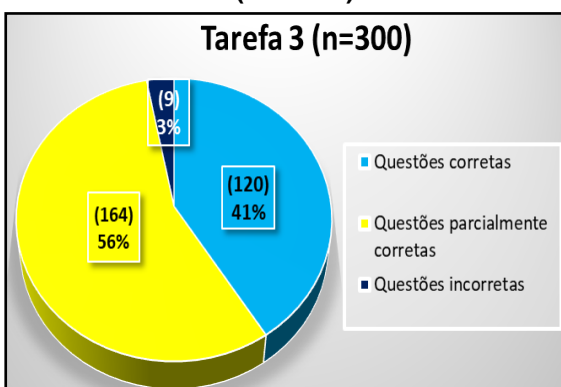
Na continuação, a terceira tarefa pretendia investigar se os docentes seriam capazes de identificar, em cada grupo de cinco palavras, qual era a palavra “*intrusa*”, isto é, qual das palavras apresentadas não mantinha relação com as demais, apesar de possuir terminações aparentemente parecidas, resultando nos seguintes índices:

Figura 141 - Índice de desempenho geral (Tarefa 3)



Fonte: A autora

Figura 142 - Índice de acertos e erros (Tarefa 3)



Fonte: A autora

<sup>27</sup> Como foram propostas 14 questões para 30 participantes, podia-se receber até 420 respostas.

Nesse caso, os dados sugerem que os participantes tiveram um pouco mais de dificuldade para realizar essa atividade, uma vez que 13% deles não completou a tarefa, hipótese que pode ser corroborada por meio dos índices expostos na Figura à esquerda. Dentre 293 respostas válidas (n=300), 56% desse total foram respondidas de modo parcialmente correto, enquanto 41% foram respondidas corretamente e 3% de forma incorreta. Tais resultados refletem a dificuldade que os participantes tiveram, de um lado, para compreender o que lhes era solicitado e, de outro, para perceber as semelhanças e diferenças morfológicas entre as palavras. Dito de outra maneira, muitos informantes destacaram corretamente a palavra intrusa, porém, limitaram-se a justificar suas respostas estabelecendo apenas relações semânticas entre as palavras, quando, na verdade, também era esperado que eles se ativessem à formação das palavras (derivações e emprego de sufixos), como a pesquisadora explicou oralmente.

Hoje, percebe-se que os resultados poderiam ter sido outros caso o enunciado da tarefa tivesse sido elaborado de forma mais clara, o que será, sem dúvida, levado em consideração nos próximos estudos. Tendo em vista o grau de complexidade dessa tarefa, acredita-se que a apresentação de pelo menos um exemplo poderia ter facilitado o entendimento, embora seja sabido que, em muitos casos, os participantes acabam sendo induzidos pelo item exemplificado. Contudo, é importante destacar que nem sempre os informantes realizaram as questões da mesma maneira, ou seja, apesar de alguns deles terem tido as dificuldades mencionadas acima, ainda assim, frente a determinados grupos de palavras, esses mesmos sujeitos conseguiram realizar a questão corretamente, como pode ser visualizado nas próximas tabelas:

**Tabela 24 - Desempenho geral em cada grupo de palavras (Tarefa 3)**

Grupos de palavras apresentadas na Tarefa 3	Respostas completas	Respostas incompletas	Respostas em branco
Grupo 1	30		
Grupo 2	30		
Grupo 3	29	1	
Grupo 4	29	1	
Grupo 5	30		
Grupo 6	27	3	1
Grupo 7	29		1
Grupo 8	29		1
Grupo 9	28	1	1
Grupo 10	29		1

Fonte: A autora

Quando se levou em conta o comportamento dos participantes diante de cada grupo de palavras proposto, foi possível notar que os primeiros dois grupos, bem como o

quinto (destacados na cor verde), foram os únicos grupos de palavras em que todos os sujeitos conseguiram concluir a questão, ao passo que o sexto e o nono foram os que obtiveram mais respostas incompletas ou em branco.

No que tange aos acertos e erros, foram obtidos os seguintes índices:

**Tabela 25 - Índice de acertos e erros para cada grupo de palavras (Tarefa 3)**

Grupos de palavras	Respostas corretas	Respostas parcialmente corretas	Respostas incorretas	Em branco
Grupo 1	10	20		
Grupo 2	9	21		
Grupo 3	10	19	1	
Grupo 4	7	23		
Grupo 5	10	20		
Grupo 6	4	20	5	1
Grupo 7	13	15	1	1
Grupo 8	15	11		1
Grupo 9	18	9	2	1
Grupo 10	17	11	1	1

Fonte: A autora

Em linhas gerais, realçado na cor vermelha, o sexto grupo de palavras<sup>28</sup> foi o que obteve menos respostas corretas (apenas 4) e, ao mesmo tempo, mais respostas incorretas (5) em comparação aos demais grupos, sem contar que, dentre as 29 respostas recebidas, 20 foram classificadas como parcialmente corretas. Na sequência, destacado na cor verde, tem-se o quarto grupo<sup>29</sup>, com o registro de sete respostas incorretas e vinte e três parcialmente corretas, sendo que nenhuma resposta foi considerada de fato correta. Em contrapartida, o nono grupo<sup>30</sup>, mesmo tendo uma resposta incompleta e outra em branco, ainda assim, foi o que mais obteve respostas corretas (18), seguido dos grupos dez<sup>31</sup> (17) e oito<sup>32</sup> (15).

Como é possível perceber, dependendo do tipo de palavra que era apresentada e, principalmente, do processo de formação pelo qual essa palavra havia passado, os participantes acabavam apresentando diferentes performances. A modo de exemplo, nos três últimos grupos que compuseram essa tarefa, foram dispostas várias palavras acrescidas de sufixos aumentativos e diminutivos. Diante desse cenário, pôde-se constatar que os informantes identificaram mais facilmente esse tipo de sufixo do que outros, como é o caso dos grupos 4 e 6, em que as palavras apresentadas derivavam de verbos e eram acrescidas dos sufixos *-mento* e *-ção*. Nesse último caso, por exemplo, alguns participantes disseram que o vocábulo *tradição* não pertencia ao

<sup>28</sup> Formado pelas palavras: Louvação; Exaltação; Humilhação; Tradição e Ostentação.

<sup>29</sup> Formado pelas palavras: Desentendimento; Cimento; Comprometimento; Consentimento e Surgimento.

<sup>30</sup> Formado pelas palavras: Casinha; Menininha; Adivinha; Mesinha e Gatinha.

<sup>31</sup> Formado pelas palavras: Casarão; Canhão; Carrão; Garotão e Gatão.

<sup>32</sup> Formado pelas palavras: Pergaminho; Carrinho; Menininho; Gatinho e Cachorrinho.

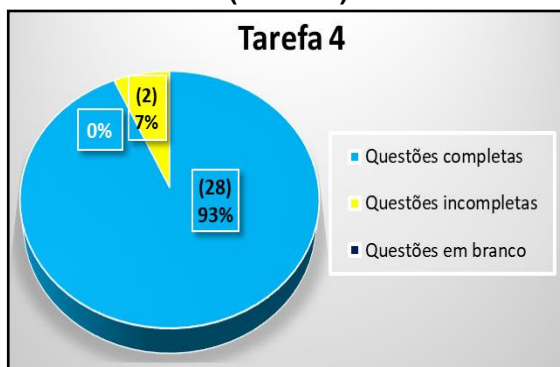


grupo porque todas as demais palavras (a saber: *louvação*, *exaltação*, *humilhação* e *ostentação*) estavam relacionadas à “igreja”, o que confirma o fato de que muitos deles acabaram se atendo ao campo semântico e não aos componentes morfológicos (KARMILOFF-SMITH, 1986; 1992). Vale ressaltar que, assim como ocorreu no Estudo 1, alguns docentes também classificaram a palavra *casarão* como sendo a intrusa do grupo (no lugar da palavra *canhão*), posto que, segundo eles, essa palavra derivava de um verbo, diferentemente das demais, resposta que foi considerada como parcialmente correta, já que ambas as palavras deveriam então ser destacadas, o que pode ser considerado uma falha do instrumento de produção dos dados.

Cabe destacar uma curiosidade a respeito da forma como alguns sujeitos classificaram determinadas palavras como, por exemplo, *laranjeira*, *goiabeira* e *figueira*, isto é, ao invés desses vocábulos receberem uma classificação como *árvores frutíferas*, alguns informantes as definiram como *árvores frutais*, sendo que esse segundo termo, apesar de existir na língua portuguesa, não está em conformidade com o contexto enunciativo, visto que o termo *frutais* costuma estar relacionado a *perfumes* (essências). Assim sendo, tudo indica que essa palavra tenha sido, na verdade, traduzida diretamente do espanhol, visto que, nessa língua, utiliza-se *árboles frutales* para se referir a *árvores frutíferas*.

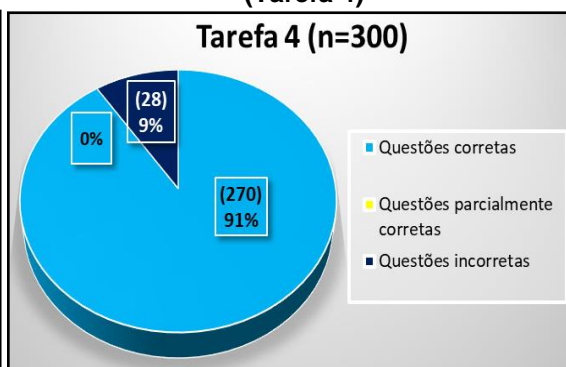
A quarta tarefa (identificação de palavras primitivas), era composta por dez vocábulos derivados: *dificuldade*, *profissional*, *responsabilidade*, *indenização*, *obrigação*, *necessidade*, *comprovação*, *conhecimento*, *embelezadora* e *obtenção*. Por conseguinte, esperava-se que os sujeitos citassem as palavras das quais derivavam esses vocábulos (formas primitivas), o que resultou nos seguintes dados:

**Figura 143 - Desempenho geral (Tarefa 4)**



Fonte: A autora

**Figura 144 - Índice de erros e acertos (Tarefa 4)**



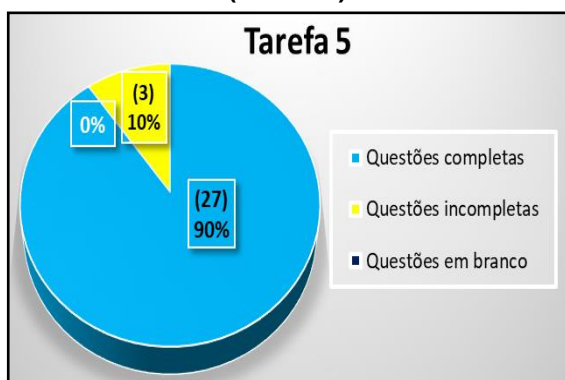
Fonte: A autora

Mais uma vez, quase todas as questões foram respondidas em sua totalidade, com exceção de apenas dois participantes que não concluíram a tarefa. Em se tratando do teor das respostas, pode-se dizer que 91% foram respondidas corretamente (270

dentre 298, já que duas foram deixadas em branco), enquanto 9% estavam incorretas. Cabe ressaltar que, nessa tarefa, não era possível obter respostas parcialmente corretas. Além disso, é importante salientar que, em meio a tantas respostas, algumas merecem destaque, sendo pela forma como foram grafadas (ex. *profissão*), ou pelo seu ineditismo, isto é, no caso da palavra *obtenção*, por exemplo, esperava-se que os sujeitos citassem o verbo *obter*, todavia, um participante produziu a seguinte forma morfológica variante (LORANDI, 2007; 2011): *obstentar*, que tampouco pertence ao espanhol (*obtener*). Esse caso, bem como outros que serão mencionados ao longo desta seção, corroboram o fato de que os docentes, na condição de aprendizes, também testam hipóteses e fazem generalizações. Já no caso da palavra *embelezadora*, oito professores não perceberam que esse vocábulo possuía derivação parassintética<sup>33</sup> e, por isso, suas respostas oscilavam entre *embelezar* e *\*belezar* (forma agramatical). De modo geral, os participantes demonstraram facilidade para realizar essa tarefa.

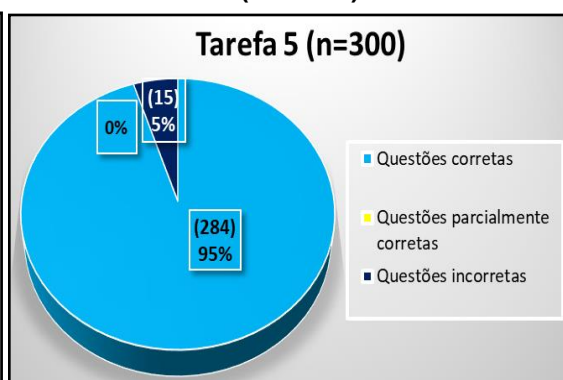
Dando continuidade, a próxima tarefa tinha como objetivo verificar se os participantes conseguiriam identificar dez palavras com base nas definições e pistas apresentadas quanto à quantidade de letras que cada uma dessas palavras possuía. A partir disso, chegou-se aos resultados a seguir:

**Figura 145 - Desempenho geral (Tarefa 5)**



Fonte: A autora

**Figura 146 - Índice de erros e acertos (Tarefa 5)**



Fonte: A autora

Nessa tarefa, dentre 299 respostas coletadas, 284 estavam corretas e somente 15 foram classificadas como incorretas, o que evidencia que, de maneira geral, os participantes realizaram essa atividade com facilidade. Vale destacar que, assim como foi identificado no primeiro estudo, alguns participantes desse grupo também acabaram se confundindo quanto à grafia de certas palavras, tais como *gorgeta* e *indenisação*

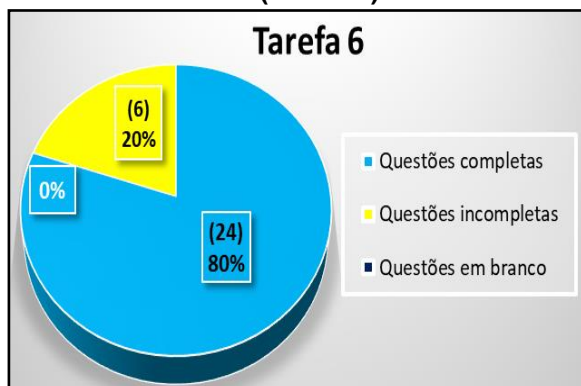
<sup>33</sup> Leia-se como o emprego obrigatório de prefixo e sufixo simultaneamente, caso contrário a palavra se torna agramatical. Ex. anoitecer (sem prefixo resultaria em *\*noitecer* e sem sufixo restaria *\*anoite*, logo ambas as formas se tornam sem sentido).



(inexistentes em espanhol), ao passo que em outras situações foi notável a influência da língua espanhola na produção escrita em português (ex. *danzarino*, *soborno* e *herença*). Além disso, dois sujeitos também se confundiram com a palavra *propina*, já que em espanhol significa *gorjeta*, o que vem ao encontro das perspectivas adotadas por alguns teóricos (FERREIRA, 1995; SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), sobre o fato de que línguas tipologicamente próximas podem confundir os aprendizes e, por consequência, resultar em produções linguísticas que não pertencem nem à língua materna, nem à língua meta (FÉRNANDEZ, 1997; CRUZ, 2001; ORTIZ ALVAREZ, 2002; MAIA, 2014).

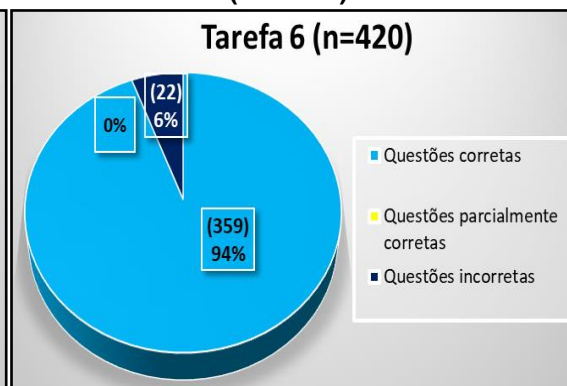
A próxima tarefa consistia em um jogo de palavras-cruzadas, por meio do qual os sujeitos deveriam identificar, com base em algumas pistas, catorze palavras que completavam corretamente cada coluna, nas direções verticais e horizontais. Logo, chegou-se aos seguintes dados:

**Figura 147- Índice de desempenho geral (Tarefa 6)**



Fonte: A autora

**Figura 148 - Índice de erros e acertos (Tarefa 6)**



Fonte: A autora

Nota-se que, diferentemente do Estudo 1, em que apenas 6% dos discentes do ensino integrado e 35% dos alunos do ensino subsequente e superior haviam concluído essa tarefa, nesse caso, o índice registrado foi bastante expressivo, alcançando 80% dos docentes, enquanto apenas seis sujeitos não conseguiram completar a atividade, o que significa dizer que nenhum participante deixou de realizar essa tarefa no Estudo 2. Quanto ao desempenho individual, o grupo de professores superou consideravelmente o grupo de estudantes no que diz respeito aos escores de acertos. No tocante ao índice de acertos, neste estudo, os participantes obtiveram 94% de aproveitamento nessa tarefa, totalizando 359 questões respondidas corretamente e apenas 22 respostas incorretas (dentre 381 respostas apresentadas).

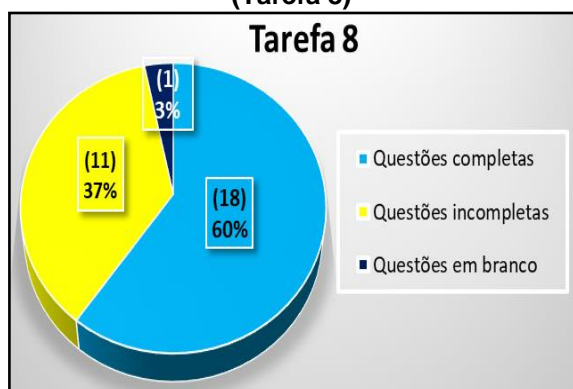
Dentre as respostas incorretas, pode-se destacar duas situações que chamaram a atenção, a saber: uma se refere à palavra *relojoaria*, a qual foi grafada de, pelo menos,

três maneiras diferentes (*relogiaria, relojearia e reloajaria*); já a segunda, envolve a palavra *hospedeiro* que, na falta de conhecimento sobre essa, os participantes acabaram recorrendo a palavras inexistentes na língua portuguesa, tais como *hospedário* (*mesma regra aplicada à operário*) e *hospedante* (*mesma regra aplicada à comandante*), o que, novamente, vem ao encontro do que já foi mencionado na tarefa anterior. Em síntese, essas inovações lexicais demonstram que os sujeitos internalizaram essa regra, posto que eles são capazes de adicionar um recurso usual da língua a palavras desconhecidas (LORANDI; MARQUES, 2014).

Como os próprios sujeitos assinalaram durante o preenchimento do segundo questionário, pode-se dizer que o gênero textual *palavras-cruzadas*, além de fazer parte do dia a dia de muitos deles, também costuma ser utilizado em suas aulas, como um recurso para o ensino da PLA. Por essa razão, a familiaridade com esse gênero foi observada com muito mais evidência entre os docentes do que entre os sujeitos do primeiro estudo.

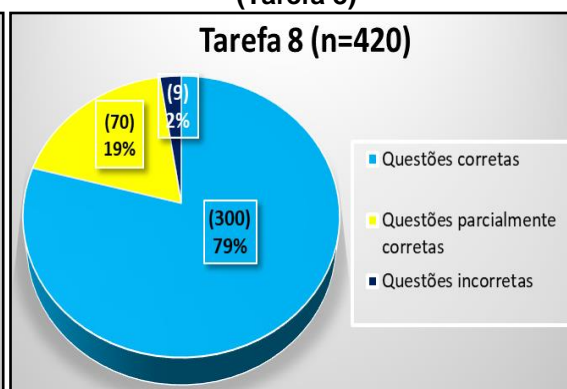
Tendo em vista que, no Estudo 1, os estudantes haviam perdido muito tempo realizando a sétima tarefa (caça-palavras), a qual não possuía caráter avaliativo, neste segundo estudo, os docentes foram avisados antecipadamente que essa tarefa não seria avaliada e, que, portanto, caso eles quisessem realizá-la, que a deixasse para o final, após o término das demais. Frente a isso, passamos agora para a apresentação dos dados coletados através da oitava tarefa (polissemia em palavras terminadas em *-inho* e *-ão*):

**Figura 149 - Índice de desempenho geral (Tarefa 8)**



Fonte: A autora

**Figura 150 - Índice de erros e acertos (Tarefa 8)**



Fonte: A autora

Como se pode ver, essa foi a tarefa que os sujeitos mais tiveram dificuldade para realizar, o que explica o fato de que apenas 18 participantes conseguiram completá-la. Por outro lado, quando se leva em consideração o teor das respostas apresentadas, percebe-se que, apesar de 37% dos informantes não terem concluído essa atividade,

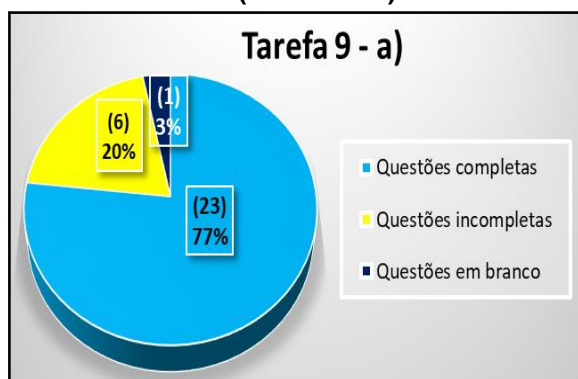
ainda assim, os resultados podem ser considerados positivos, já que, dentre 379 respostas válidas, 300 delas estavam corretas (o que corresponde a 79%), seguidas de 70 respostas parcialmente corretas e apenas nove incorretas. Sendo assim, é possível dizer que os participantes obtiveram bom nível de aproveitamento nessa tarefa, mesmo diante de todas as dificuldades apontadas por muitos deles. Cabe destacar que alguns sujeitos se equivocaram diante de certas palavras, como no caso das palavras *povão*, *caminhão* e *violão*, por exemplo, em que o primeiro vocábulo foi classificado como um *animal* em virtude de ter sido confundido com a palavra *pavão* ou *polvo grande*, ou ainda, quando os dois últimos vocábulos foram interpretados como verbos conjugados no presente do indicativo (no lugar de *caminham* e *violam*), o que vem ao encontro da tendência que aprendizes hispano-falantes têm de se confundir quanto à grafia de palavras terminadas em *-ão* e *-am*.

Como mencionado, esses desvios podem ter origem na consciência fonêmica, ou seja, talvez esses sujeitos ainda não soubessem identificar o acento tônico dessas palavras e relacioná-lo com o modo como esses vocábulos são grafados em português. Ademais, foram identificadas algumas palavras criadas a partir da adaptação direta do espanhol para o português, tais como *\*despreciativo* (no lugar de *depreciativo*, enquanto no espanhol é *despectivo*) e *"multitude* (para *multidão*, quando no espanhol é *multitud*). Independentemente da motivação, nota-se que "o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação. Isso pode gerar, por parte do falante, possível acomodação" (MAIA, 2014, p. 29), o que pode impactar negativamente a sua aprendizagem e, por consequência, sua prática pedagógica.

É interessante observar que, se por um lado a maior parte dos sujeitos identificou com certa facilidade que algumas palavras propostas na terceira tarefa (grupo de palavras x palavra intrusa) eram acrescidas de sufixos diminutivos e aumentativos, por outro, quando era esperado que os docentes soubessem informar os diferentes valores semânticos que esses sufixos poderiam atribuir a determinadas palavras, notou-se, então, uma leve dificuldade, que pode ser explicada pelo desconhecimento ou pouco contato com essas palavras. Esse tipo de situação evidencia que não basta conhecer as regras gramaticais de uma língua para ser fluente, mas, sobretudo, ser capaz de utilizá-las em diferentes contextos comunicativos. Logo, é possível que dizer que o vocabulário também pode impactar no desempenho dos aprendizes e, por isso, tanto os conhecimentos gramaticais como os pragmáticos devem ser tratados de forma complementar e não excludente quando se está ensinando uma língua adicional pois, somente assim, o aprendiz poderá alcançar graus mais altos de proficiência na língua-alvo, o que se torna ainda mais relevante quando se trata da formação de professores de PLA.

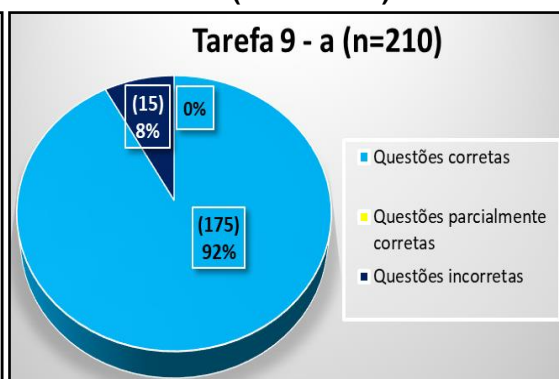
A penúltima tarefa (identificação de sentidos em palavras polissêmicas) visava aferir se os participantes seriam capazes de identificar e distinguir as múltiplas significações que podem ser atribuídas a dezessete vocábulos relacionados às palavras *folha* (7) e *bomba* (10), uma vez que a primeira palavra, por exemplo, pode se referir tanto à *árvore* quanto ao *papel*, ao passo que o vocábulo *bomba* pode expressar tanto a ideia de *explosivo*, como também de *dispositivo que movimenta líquidos ou gases*. Desse modo, os resultados dessa tarefa são apresentados em duas partes:

**Figura 151 - Índice de desempenho geral (Tarefa 9 - a)**



Fonte: A autora

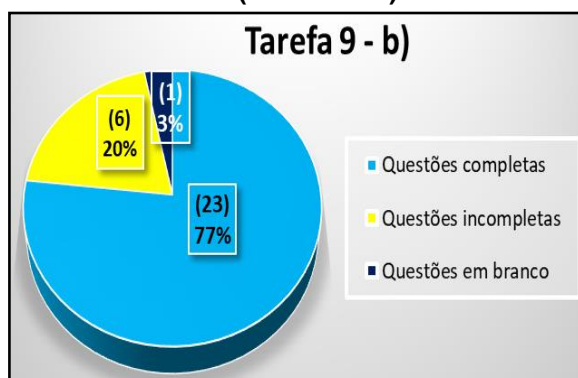
**Figura 152 - Índice de acertos e erros (Tarefa 9 - a)**



Fonte: A autora

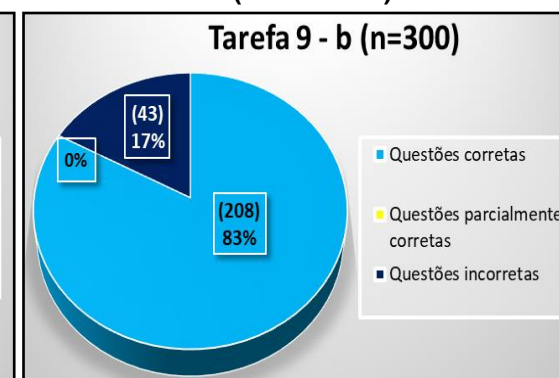
Nesse caso, nota-se que sete participantes não concluíram a primeira atividade, sendo que um deles deixou essa questão em branco, o que pode ser considerado como um índice relativamente alto (23%) em comparação às demais tarefas. Entretanto, quando se observa o desempenho individual dos docentes, os índices são mais animadores, já que 92% das respostas apresentadas estavam corretas e apenas 8% incorretas (dentre 190 respostas). No que se refere à segunda atividade, os dados coletados são os seguintes:

**Figura 153 - Índice de desempenho geral (Tarefa 9 - b)**



Fonte: A autora

**Figura 154 - Índice de acertos e erros (Tarefa 9 - b)**



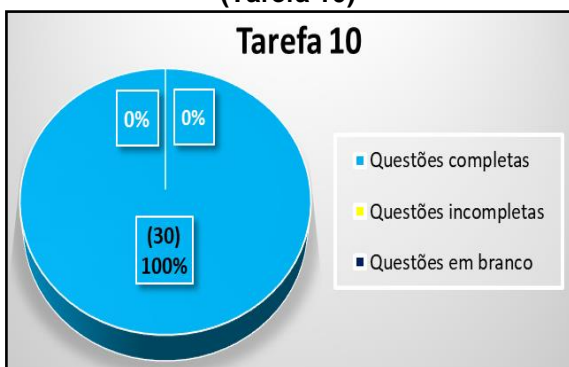
Fonte: A autora

Embora os índices da Figura 153 sejam idênticos aos números expostos na questão anterior, nesse caso, os resultados destoaram um pouco. Nesse cenário, foram registradas mais do que o dobro de respostas incorretas (17%). Por consequência, o índice de questões respondidas corretamente também sofreu uma queda (-9%) em relação à primeira atividade, o que sugere que os sujeitos tiveram mais dificuldades para realizar a segunda parte da tarefa, ainda que ambas tivessem o mesmo objetivo.

Cabe ressaltar que alguns participantes acabaram se atrapalhando no momento de relacionar certas palavras derivadas e suas possíveis significações, conforme percebido diante da locução adjetiva *madeira folheada* e dos vocábulos *bombardeio* e *bombardeiro*. Como as palavras que formam a locução adjetiva acabaram ficando separadas no material impresso, em decorrência de estarem na posição final da linha da folha, alguns informantes pensaram que se tratava de duas palavras independentes e, por essa razão, acabaram classificando-as em categorias diferentes (*madeira* como *árvore* e *folheada* como palavra derivada de *folha*). Já no caso dos vocábulos *bombardeio* e *bombardeiro*, por se assemelharem ortograficamente, alguns docentes não se deram conta de que se tratava de duas palavras diferentes. Logo, apenas um desses vocábulos acabou sendo identificado. Portanto, para estudos futuros, essa tarefa precisará ser reformulada para que esse tipo de situação seja evitada.

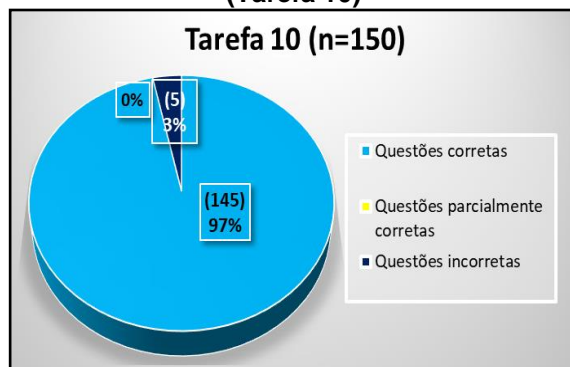
Por fim, a décima questão (ditado verbal) tinha como foco analisar a capacidade dos participantes para conjugar e escrever corretamente cinco verbos na 3ª pessoa do plural, de acordo com os tempos verbais que haviam sido sorteados (pretérito perfeito do indicativo e futuro do indicativo). Assim sendo, são expostos abaixo os dados coletados por meio da referida tarefa:

**Figura 155 - Índice de desempenho geral (Tarefa 10)**



Fonte: A autora

**Figura 156 - Índice de acertos e erros (Tarefa 10)**



Fonte: A autora

Em linhas gerais, pode-se dizer que essa foi a tarefa que os participantes realizaram com maior facilidade. Somente um sujeito cometeu os cinco erros destacados. Logo, é

possível afirmar que 29 docentes obtiveram 100% de aproveitamento nessa tarefa, o que vai de encontro com as dificuldades por eles pontuadas no que diz respeito às terminações verbais *-am* e *-ão*. Acredita-se que esse excelente desempenho se deva à possibilidade que os participantes deste estudo tiveram para rever e reescrever suas respostas no último encontro.

Para finalizar, após o término das tarefas, foi disponibilizado aos participantes um espaço para que eles pudessem avaliar as questões propostas, bem como os seus respectivos desempenhos. Conforme explicado, essa atividade não era obrigatória, mas, ainda assim, 21 docentes decidiram compartilhar suas opiniões (Apêndice 18), o que engrandeceu este estudo. Dentre esses comentários, a maioria tinha como intuito expor a dificuldade que os sujeitos sentiram para realizar determinadas tarefas. De modo geral, pode-se dizer que seis professores classificaram o seu desempenho como *bom*, sete como *regular/médio/razoável* e apenas dois como *muito bom*. Enquanto isso, seis sujeitos preferiram focar em suas dificuldades, principalmente acerca das tarefas que exigiam justificativa, tais como a *tarefa 1* (uma menção), *tarefa 3* (três menções) e *tarefa 8* (quatro menções). Vale destacar que todas essas tarefas têm um aspecto em comum: o fato de exigirem conhecimentos extralinguísticos, o que acabou tornando essas atividades mais complexas do que as demais, que exigiam apenas conhecimentos linguísticos.

No que tange às questões propostas, sete participantes consideraram as tarefas como *boas*, *muito boas* ou *ótimas*; seis como sendo *interessantes*, *variadas* ou *bem elaboradas* e dois como *dinâmicas* ou *divertidas*. Por outro lado, dois sujeitos consideraram as tarefas *difíceis* (1) ou *muito longas* (1). Ademais, dois docentes fizeram questão de dizer que *nunca haviam feito esse tipo de tarefa* ou *avaliação semelhante*; dois destacaram que as tarefas haviam possibilitado *revisar conhecimentos* e três alegaram *ter gostado* ou *se divertido* com as atividades. É interessante observar a variedade dos comentários dos sujeitos que compuseram este estudo, pois havia desde comentários superficiais, como também outros bastante elaborados e críticos. Tendo em conta os objetivos desta pesquisa, são apresentados abaixo quatro comentários emitidos pelos participantes do Estudo 2, os quais evidenciam o quanto os docentes se sentiram desafiados e motivados a rever seus conhecimentos (autoanálise):



Figura 157 - Comentários de alguns participantes do Estudo 2 (autoavaliação)

→ Espaço para que você avalie as questões propostas e/ou o seu desempenho:

No começo as atividades pareciam difíceis mas ao decorrer fui percebendo o propósito, ache que tive um bom desempenho.

→ Espaço para que você avalie as questões propostas e/ou o seu desempenho:

Todas as questões bem elaboradas e com relevância de significado distintos, necessitam de reflexão.

→ Espaço para que você avalie as questões propostas e/ou o seu desempenho:

Nunca fiz uma prova desta modalidade.

→ Espaço para que você avalie as questões propostas e/ou o seu desempenho:

Acho que meu desempenho foi médio, por ter dificuldade na hora de justificar e elucidar em várias questões. As questões são bem elaboradas e nos fazem refletir e perceber que os reflexos estão no automático e sabemos fazer mas não como se porque.

Fonte: A autora

Como é possível observar, o primeiro participante pontuou que, inicialmente, teve dificuldades para realizar algumas atividades, mas, após compreender o propósito dessas, conseguiu não somente realizá-las, como também obter um bom desempenho. Esse tipo de comentário é duplamente interessante, já que, de um lado, tem-se um sujeito que se deu conta do que era necessário e, por outro lado, demonstra que as tarefas foram eficazes e condizentes com os objetivos desta pesquisa. O segundo participante, além de afirmar que as questões foram bem elaboradas, também destacou a necessidade de *reflexão* para realizar as tarefas propostas, palavra-chave para esta pesquisa. Já o terceiro participante, ainda que tivesse sido a sua primeira experiência com esse tipo de atividade, por meio da realização das tarefas de consciência morfológica, alegou que conseguiu refletir sobre seus próprios conhecimentos, o que o fez chegar à conclusão de que precisava seguir estudando. Quanto ao último comentário, pode-se dizer que esse sintetiza perfeitamente o que se pretendia demonstrar aos participantes deste estudo, de que não basta apenas *fazer* (ensinar), também é necessário saber *como* fazer e saber *por*

que as coisas são como são (funcionamento da língua). Diferentemente de um mero usuário, os professores de línguas precisam conhecer seu objeto de trabalho, assim como toda e qualquer profissão exige, mas, para isso, é necessário sair do *automático*.

Em suma, no decorrer desta seção, foram apresentados os dados coletados a partir do comportamento e do desempenho dos participantes do Estudo 2 diante das tarefas propostas. Dessa maneira, foi possível identificar as questões que foram realizadas integralmente, em partes ou entregues em branco. Entretanto, esses índices nem sempre correspondiam ao desempenho real dos informantes, uma vez que realizar uma atividade por completo não significa que essa esteja correta.

Levando em conta tais aspectos, serão apresentadas, de forma sintética<sup>34</sup>, algumas informações abrangendo a média geral de acertos e o desvio padrão:

**Tabela 26 - Média geral de acertos (Estudo 2)**

Tópicos:	Atividade diagnóstica (n=97)		
	Questões corretas	Questões parcialmente corretas	Questões incorretas
Média geral de acertos	75	8,9	8,5
Desvio padrão	12,75	4,70	5,61

Fonte: A autora

Nesse estudo, como é possível notar, optou-se por, primeiramente, somar todas as respostas (corretas, parcialmente corretas e incorretas) e, logo a seguir, calcular o desempenho médio dos participantes, o que resultou nos dados expostos acima. De acordo com os índices apresentados, é possível destacar que os participantes, em sua grande maioria, obtiveram excelentes desempenhos, visto que, dentre 97 questões propostas, 75 foram respondidas corretamente, ao passo que apenas 8,5 estavam incorretas, o que corresponde a menos de 10% de erros. Quanto ao desvio padrão, pode-se dizer que os percentuais são relativamente altos, o que revela que muitos docentes obtiveram desempenhos bastante díspares, ou seja, foi identificada uma diferença considerável entre as menores e as maiores pontuações obtidas individualmente, variando entre 45 (menor pontuação) e 95 acertos (maior pontuação).

<sup>34</sup> Os dados completos são apresentados no Apêndice 19.



#### 4.2.4 Níveis de consciência morfológica sob o viés do Modelo RR

Conforme mencionado ao longo desta pesquisa, levando em consideração o grau de dificuldade, bem como os formatos das tarefas 1 e 3, optou-se por analisá-las de forma quantitativa e qualitativa, sendo que o primeiro tipo de análise já foi realizado. Assim sendo, para analisar os níveis de processamento mental dos participantes (na dimensão morfológica), teve-se como base os preceitos propostos pelo Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986). Desse modo, partiu-se do pressuposto de que, para que um dado conhecimento que estivesse implícito na mente de um sujeito pudesse ser acessado conscientemente por ele, era necessário que esse conhecimento passasse por processos cíclicos e redescritivos, propagando-se, assim, para outras partes do sistema cognitivo (KARMILOFF-SMITH, 1992; PANNUTI, 2006; LORANDI, 2011; SAGGIOMO 2013; LORANDI; MARQUES; 2014; MACHADO; BRAGA, 2019).

Com base nos critérios utilizados para classificar as respostas dos participantes e, em consonância com os pressupostos teóricos subjacentes ao Modelo RR que foram adaptados para este estudo (cf. subseção 3.2.3), serão apresentadas a seguir, as médias gerais de acertos e o desvio padrão referentes aos níveis de consciência morfológica detectados por meio das respostas dadas pelos docentes nas tarefas supracitadas:

**Tabela 27 - Níveis de consciência morfológica e média de acertos (Estudo 2)**

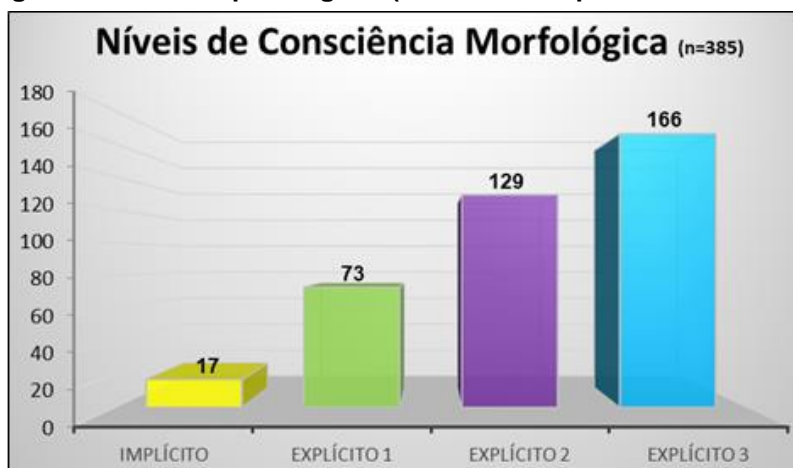
Tópicos:	Nível Consciência Morfológica	
	Tarefa 1 (n=9)	Tarefa 3 (n=30)
Média geral de acertos	7,4	19,3
Desvio padrão	2,60	6,43

Fonte: A autora

Tendo em conta que a cada nível de consciência foi atribuído um determinado peso de acordo com o nível de complexidade, pode-se dizer que o máximo que cada informante poderia alcançar na *tarefa 1* seriam 9 pontos e, na *tarefa 3*, 30 pontos. Diante disso, é possível afirmar que os participantes foram relativamente bem nessas tarefas, uma vez que, no primeiro caso, obtiveram uma média de 7,4 acertos, enquanto na terceira tarefa o grupo docente obteve média geral de 19,3 acertos.

Seguindo nessa linha de raciocínio, abaixo são apresentados, em separado, os quatro níveis de consciência morfológica e o índice total de respostas que foram enquadradas em cada um desses níveis:

**Figura 158 - Desempenho geral (análise de respostas tarefas 1 e 3)**

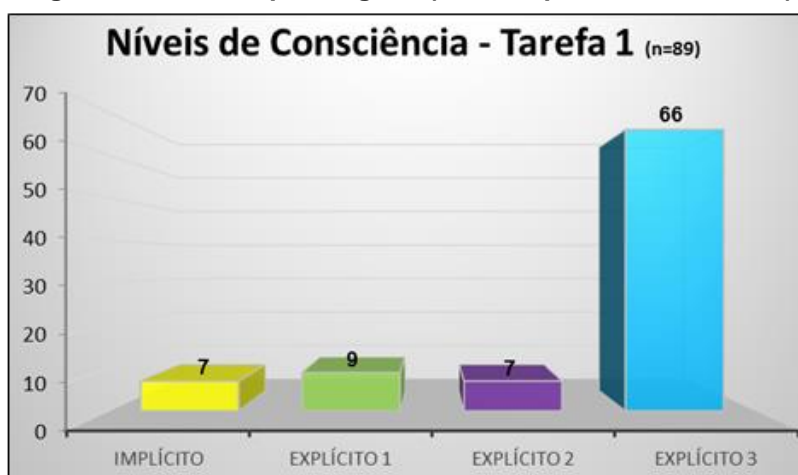


Fonte: A autora

Quando analisadas simultaneamente, as *tarefas 1 e 3* somavam um total de 166 respostas no nível *explícito 3*; 129 em nível *explícito 2*; 73 no nível *explícito 1* e apenas 17 em nível *implícito*. Somando os índices obtidos nos níveis *explícito 2 e explícito 3*, é possível dizer que, dentre todas as respostas apresentadas ( $n=385$ ), 295 estavam corretas, sendo que 166 haviam sido devidamente justificadas. Já as respostas incorretas, foram registradas somente 17 (*implícito*) e 71 em nível *explícito 1*, o que significa que, apesar de os participantes terem marcado incorretamente uma dada opção, ou ainda, terem apresentado um resposta incorreta, ainda assim, foram capazes de demonstrar algum tipo de sensibilidade linguística.

No entanto, quando as referidas tarefas são analisadas separadamente, os resultados destoam um pouco, como é possível ver na continuação:

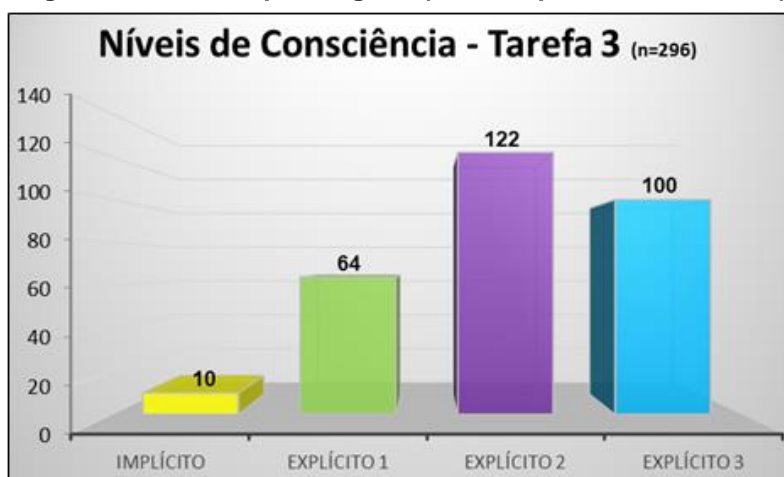
**Figura 159 - Desempenho geral (análise qualitativa - tarefa 1)**



Fonte: A autora

Nesse cenário, nota-se que ocorreu uma inversão entre o número de respostas registradas nos níveis *explícito 1* e *2*. Além disso, os níveis *implícito* e *explícito 2* ficaram empatados com a mesma quantidade de respostas (7), o que sugere que essa questão obteve um número elevado de respostas incorretas quando se analisa o índice total de respostas coletadas por meio dessa tarefa (89). Contudo, o índice de respostas classificadas em nível *explícito 3* segue sendo amplamente superior aos demais níveis. Em contrapartida, não se pode dizer o mesmo sobre a próxima tarefa:

**Figura 160 - Desempenho geral (análise qualitativa - tarefa 3)**



Fonte: A autora

Nesse caso, o nível *explícito 3* ficou em segundo lugar, com 100 respostas registradas, enquanto o nível *explícito 2* ultrapassou todos os níveis, com 122 ocorrências. Com base nessas informações, é possível inferir que os participantes tiveram mais dificuldade para realizar essa tarefa do que a anterior, o que de fato vem ao encontro do que já havia sido mencionado, pois, como os próprios participantes haviam pontuado, alguns deles não conseguiram concluir essa atividade e, por isso, acabaram deixando-a incompleta. Alguns deles, inclusive, afirmaram que, embora soubessem a resposta correta, não conseguiam justificá-la, resultando em um alto índice de respostas classificadas em nível *explícito 2* (responde corretamente, mas não é capaz de justificar). Mesmo diante desses dados, ainda assim, pode-se afirmar que os participantes do Estudo 2, em geral, obtiveram um bom nível de aproveitamento em todas as tarefas, deixando poucas questões em branco e cometendo poucos erros.

#### 4.2.5 Recapitulando...

Para finalizar, serão retomadas algumas das principais informações mencionadas ao longo desta seção:

Tarefa 1 (tirinha): diferentemente do primeiro estudo, somente um dos trinta participantes não realizou essa tarefa por completo. Além disso, dentre as 90 questões propostas, 70 foram respondidas de maneira correta, o que demonstra que os informantes não tiveram dificuldades para realizar essa tarefa. No que se refere à intertextualidade, somente dois participantes conseguiram estabelecer relações entre as personagens da tirinha apresentada e o filme *De volta para o futuro*, o que refuta a hipótese de que a faixa etária desses participantes poderia facilitar a compreensão textual nesse cenário.

Tarefa 2 (notícias lacunadas): assim como na tarefa anterior, nesse caso, um único participante não realizou as questões por completo, o que significa dizer que 97% dos informantes completaram essa tarefa. Vale salientar que, embora alguns docentes tenham revisto e reescrito suas respostas no último encontro, ainda assim, a maior parte conseguiu compreender com certa facilidade as diferenças entre as terminações verbais *-am* e *-ão*, cujo tópico era considerado por eles como de *difícil entendimento*.

Tarefa 3 (grupo de palavras x palavra intrusa): os dados sugerem que os participantes tiveram um pouco mais de dificuldade para realizar essa atividade, uma vez que 13% não a realizou por completo. Assim como no Estudo 1, muitos informantes destacaram corretamente a palavra intrusa, porém, limitaram-se a justificar suas respostas estabelecendo apenas relações semânticas entre as palavras, quando também era esperado que se ativessem à formação das palavras. Ademais, percebeu-se que, dependendo do processo de formação das palavras, os participantes apresentaram diferentes performances. Quando se tratava, por exemplo, de palavras acrescidas de sufixos aumentativos e diminutivos, os sujeitos identificaram com muito mais facilidade as palavras intrusas. É importante sublinhar que alguns docentes também classificaram a palavra *casarão* como intrusa (no lugar de *canhão*), resposta que foi considerada como parcialmente correta, já que ambas as palavras deveriam então ser destacadas.

Tarefa 4 (identificação de palavras primitivas): nessa tarefa, quase todas as questões foram respondidas, com exceção de apenas dois participantes que não a concluíram. Quanto ao teor das respostas, 90% delas foram respondidas corretamente, enquanto 10% estavam incorretas.

Tarefa 5 (identificação de palavras a partir de definições): assim como havia ocorrido no primeiro estudo, alguns participantes do Estudo 2 acabaram se confundindo quanto à grafia de certas palavras, tais como *gorjeta* e *indenização* (inexistentes em espanhol), ao passo que em outras situações foi notável a influência da língua espanhola na produção escrita em português (ex. *danzarino*, *soborno* e *herança*). Além disso, dois sujeitos também se atrapalharam com a palavra *propina*, já que em espanhol significa *gorjeta*.

Tarefa 6 (palavras-cruzadas): notou-se que, diferentemente do Estudo 1, em que apenas 6% dos discentes do ensino integrado e 35% dos alunos do ensino subsequente e superior haviam concluído essa tarefa, nesse caso, o índice registrado foi bastante expressivo, alcançando 80% dos docentes, enquanto apenas seis sujeitos não conseguiram completar a atividade. Por essa razão, pode-se inferir que a familiaridade com esse gênero é muito maior entre os docentes do que entre os sujeitos do primeiro estudo.

Tarefa 8 (polissemia em palavras terminadas em *-inho* e *-ão*): os dados analisados indicam que essa foi a tarefa que os docentes mais tiveram dificuldade para realizar, o que explica o fato de apenas 18 participantes terem conseguido completá-la. Por outro lado, quando se levou em consideração o teor das respostas, percebeu-se que, apesar de 37% dos informantes não terem concluído essa atividade, os resultados foram considerados positivos, já que 79% das respostas apresentadas estavam corretas.

Tarefa 9 (identificação de sentidos em palavras polissêmicas): os resultados sugerem que os sujeitos tiveram mais dificuldades para realizar a segunda parte da tarefa, ainda que ambas tivessem o mesmo objetivo. Cabe ressaltar que alguns participantes acabaram se confundindo no momento de relacionar certas palavras derivadas e suas possíveis significações, como, por exemplo, diante da locução adjetiva *madeira folheada* e dos vocábulos *bombardeio* e *bombardeiro*.

Tarefa 10 (ditado verbal): pode-se dizer que essa foi a tarefa que os participantes resolveram com maior facilidade, o que explica o fato de praticamente todos terem realizado essa atividade com êxito. Como somente um sujeito cometeu os cinco erros registrados, é possível afirmar que 29 docentes obtiveram 100% de aproveitamento nessa tarefa.

#### 4.2.6 Atividades elaboradas pelos participantes e autoavaliação

Conforme mencionado, as últimas duas sessões de intervenção foram dedicadas à apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades que os participantes haviam elaborado ao longo do curso FIC. Desse modo, os informantes puderam compartilhar suas experiências, explicando como haviam aplicado as atividades e, também, o que haviam concluído após a realização dessa etapa. Sendo assim, a fim de complementar este estudo, foram selecionadas quatro tarefas elaboradas pelos docentes, as quais são apresentadas a seguir:

Figura 161 - Atividade proposta pelos participantes (exemplo 1)

RECORTE AS IMAGENS E COLE JUNTO ÀS PALAVRAS EM PAPEL-CARTÃO, RELACIONANDO DE ACORDO COM OS SUFFIXOS QUE INDICAM ABUNDÂNCIA, AGLOMERAÇÃO OU COLEÇÃO DESTACADOS NOS RETÂNGULOS.



**PAPEL =**  
PAPEL**ADA**


**ÁRVORE =**  
ÁRVORE**EDAS**

**MULHERES =**  
MULHER**IO**

Fonte: A autora

Figura 162- Atividade proposta pelos participantes (exemplo 2)

CIRCULE OS RETÂNGULOS COM SUBSTANTIVOS QUE POSSUEM SUFFIXOS QUE INDICAM DIMINUTIVO.



CAMINHO

VELHINHO

FARINHA

RUELA


SONINHO

AVÔZINHO

Fonte: A autora

Figura 163 - Atividades propostas pelos participantes (exemplos 3 e 4)

1. Desenhe em cada quadro de acordo com a palavra indicada



PEIXINHO                      PEIXE                      PEIXÃO

2. Marque com um x as palavras no diminutivo?


( ) galinha      ( / ) jardimho      ( - ) joaninha      ( ) marinha  
 ( / ) vizinho      ( x ) cachorrinho      ( x ) pequenininho      ( - ) sozinho

3. Qual destas palavras estão no aumentativo?

( ) avião      ( ) João      ( ) manhã      ( x ) casarão  
 ( ) solidão      ( > ) narizão      ( x ) amigoão      ( x ) pezão

4. Coloque as palavras abaixo no diminutivo e no aumentativo.

AUMENTATIVO	NORMAL	DIMINUTIVO
MACACÃO	MACACO	MACACINHO
CACHORRÃO	CACHORRO	cachorinho
SAPATÃO	SAPATO	SAPATINHO
Amigoão	AMIGO	Amiginho
NARIZÃO	NARIZ	NARIZINHO



PEDREIRO      BANDEIROLA      MOLEZA

CAIXOLA      MAGRELO      FAMINTO

INTERNAUTA      LIVRALHADA      NATALINO

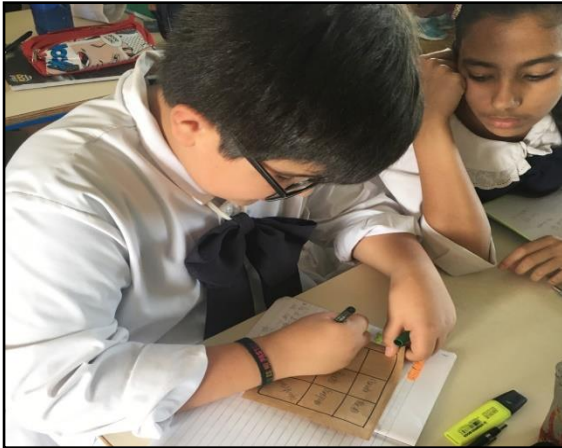
Fonte: A autora

Conforme exposto, grande parte das atividades elaboradas tinha como foco o processo derivacional, com ênfase na sufixação. Alguns desses sufixos, por sua vez, indicavam dimensão (aumentativo e diminutivo). Ademais, pode-se notar a presença de diminutivos formais nas tarefas 3 e 4, tais como *caminho*, *farinha* e *joaninha*. Como já foi explicado, diminutivos formais são palavras que, embora sejam formadas (ou aparentemente) por sufixos diminutivos, não possuem nenhuma relação com a ideia de tamanho e com nenhum dos possíveis valores significativos decorrentes do acréscimo do sufixo *-inho* e suas formas variantes (PRADE, 2013; SOARES DA SILVA; DALL' CORTIVO LEBLER, 2020).

Na sequência, também são apresentados alguns dos registros fotográficos que os participantes fizeram durante a aplicação dessas atividades com suas turmas:



**Figura 164 - Etapa prática (registro 1)**



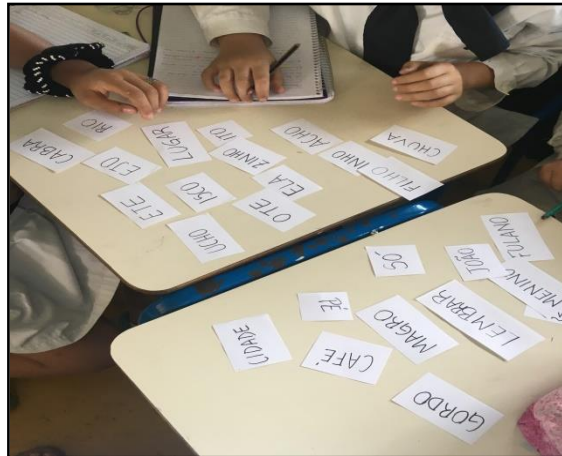
Fonte: A autora

**Figura 165 - Etapa prática (registro 2)**



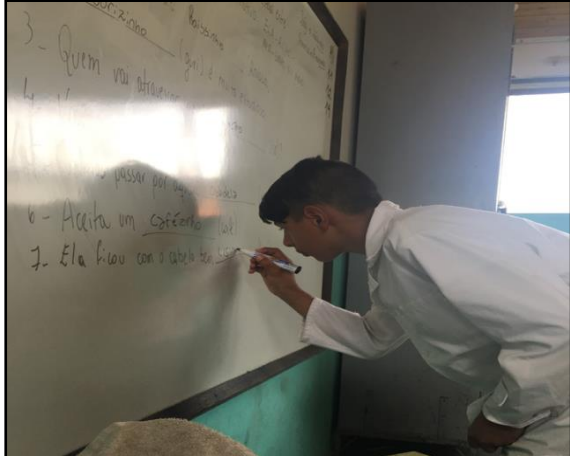
Fonte: A autora

**Figura 166 - Etapa prática (registro 3)**



Fonte: A autora

**Figura 167 - Etapa prática (registro 4)**



Fonte: A autora

**Figura 168 - Etapa prática (registro 5)**



Fonte: A autora

**Figura 169 - Etapa prática (registro 6)**



Fonte: A autora



Pode-se dizer que, de modo geral, os docentes foram bastante criativos quanto à elaboração de suas atividades. Para tanto, os professores propuseram vários tipos de jogos e de dinâmicas em grupos, tais como bingo, caça-palavras, quebra-cabeças, ditado, estouro de balões, varal com imagens e corrida maluca, intitulada por um dos grupos (e de maneira bastante apropriada) como *corrida consciente*.

Ainda nesses últimos dois encontros, a pesquisadora entregou uma ficha aos participantes (Apêndice 15) e solicitou que avaliassem o curso ministrado, bem como os seus respectivos desempenhos (autoavaliação) e, caso quisessem, também poderiam apresentar sugestões para futuros cursos. Tendo em vista os objetivos deste estudo, foram selecionados alguns fragmentos de determinados comentários<sup>35</sup> emitidos pelos participantes, os quais foram organizados em grupos de acordo com uma temática em comum, conforme reproduzidos abaixo:

**Figura 170 - Seleção de comentários (aplicabilidade das tarefas)**

<p>No início do curso eu não tinha certeza se seria importante para minha formação, mas no transcurso do mesmo fui lembrando temas que eu já tinha estudado e outros que eu não tinha parado para pensar na sua importância. Levo do curso ideias para serem empregadas na sala de aula, exemplo de atividades, recursos e estratégias.</p>	<p>A minha participação foi boa, considero que aprendi e revisei conteúdos muito bons, e que fazia tempo não os trabalhava, já que como professora no idioma, segundo o programa, não os trabalhava. Assim mesmo os apliquei com uma das minhas turmas e foi bem produtivo, tanto para meus alunos como para mim. Aproveitei muito bem todas as oportunidades, participando das trabalhos propostos em aulas.</p>
<p>DE MODO GERAL, O CURSO EU ACHEI BEM INTERESSANTE CONHECER DE CONSCIÊNCIA E SENSIBILIDADE MORFOLÓGICA, ALÉM DE DAR UMA REFRESCADA NA MEMÓRIA DE CONHEITOS QUE JÁ TINHA TRABALHADO NA MINHA FORMAÇÃO. GOSTEI TAMBÉM, DE APRENDER DIFERENTES ALIMENTATIVOS E DINAMATIVOS.</p> <p>EM RELAÇÃO A MINHA AUTOAVALIAÇÃO ACHEI MUITO BOA, POIS TRABALHANDO OS DIFERENTES TEMAS FEZ COM QUE EU PERCEBESE O MODO QUE EU TRABALHO COM OS MEUS ALUNOS.</p>	<p>Após ter trabalhado os conteúdos propostos no curso acredito que meu desempenho foi muito bom. Foi positivo pois ao retomar os conteúdos consegui lembrar e aplicar os mesmos com meus alunos.</p>
<p>Os tópicos trabalhados foram bem aprofundados, conteúdos fundamentais para docentes que estão trabalhando com segundas línguas. <u>Atividades que podem ser aplicadas diariamente em sala de aula para uma melhor compreensão dos alunos.</u></p> <p>Partir da prática para o conceito, foi uma das características trabalhada no curso que eu mais me identifiquei, visto que, utilizo frequentemente com meus alunos e os resultados são visíveis. Gostaria que o curso tivesse continuidade, em razão de, trabalhar anualmente com alunos estrangeiros, e ter a possibilidade de aperfeiçoar-se como profissional é imprescindível.</p>	

<sup>35</sup> Todos os comentários estão dispostos no Apêndice 20.

Fonte: A autora

Por meio dessa seleção de comentários, pode-se observar que todos abordam sobre algum aspecto relacionado às práticas pedagógicas dos docentes, bem como às possibilidades de aplicação de tarefas semelhantes às que foram realizadas ao longo do curso. Alguns docentes declararam, ainda, que as atividades propostas os fizeram refletir sobre a sua própria forma de trabalhar, ou ainda, relembrar conhecimentos adormecidos. Enquanto isso, outra participante fez questão de mencionar que, embora o programa de educação uruguaia não preveja esse tipo de abordagem (trabalho explícito com aspectos gramaticais), ainda assim, ela afirmou ter desenvolvido com seus alunos as tarefas elaboradas durante o curso, o que, segundo ela, foi muito produtivo para todos os envolvidos (alunos e professora). Além disso, o último comentário expõe um pedido feito por grande parte dos participantes: de que mais cursos como aquele fossem ofertados ou que houvesse continuidade no ano posterior.

Cabe salientar que os comentários com fundo branco foram entregues após o último encontro (no caso de quem não pôde comparecer) e, por isso, tiveram de ser escritos de forma virtual. Na continuação, apresenta-se o segundo grupo de comentários selecionados:

**Figura 171 - Seleção de comentários (reflexão sobre a prática pedagógica)**

<p>Bom, eu considero que meu desempenho no curso foi bom, considerando que sou estudante e ainda não sou professor, não achei muito difícil as provas. Achei muito bem elaborados os exercícios feitos ao longo da primeira semana.</p> <p>Em alguns casos não dominava certos conceitos que achava saber, mas em si, considero que meu desempenho foi bom. Acredito que este curso me ajudou a refletir sobre como ensinar da melhor forma, também as explicações que a professora Fabiana deu ao longo do curso abriu meus olhos em relação a coisas tão simples, mas que não prestei atenção antes e são muito importantes na minha formação como professor.</p>	<p>O curso foi muito importante para mim, já que pude reescrever minhas aulas de morfologia no CERP del Norte. Reconheço que alguns conceitos estavam guardados lá em um cantinho de minha memória, por sinal estavam muito bem guardados!</p> <p>Acredito na importância do conhecimento em nossa profissão, não basta apenas ter vontade, empatia ou comprometimento das aulas (presença). As vezes acontece que na corrida diária acabamos, como tantos outros, no automático, fazendo as coisas de um modo mecânico.</p>
<p>O curso de formação continuada foi muito produtivo, já que, aproveitei momentos para refletir sobre algumas dúvidas que normalmente enfrento no dia a dia. A professora Fabiana transmitiu segurança para que o grupo pudesse expor suas experiências vivenciada em sala de aula, uma oportunidade diferente pois, dificilmente, em um curso de poucos dias os ouvintes conseguem participar.</p>	
<p>O curso oportunizou não só a troca de conhecimentos, situações de aprendizagem como também as com que refletimos sobre como atuar diante dos alunos. Há uma troca de experiências, contatos e a criação de um grupo de whatsapp através do qual ficamos conectados para futuros cursos, seminários, reuniões, etc.</p>	<p>Bom no começo acreditei que fosse muito complicado mas no transcurso do mesmo foi ficando compreensível.</p> <p>Os assuntos abordados foram dinâmicos e vistos de outra forma. Alguns nem tinha visto na minha formação docente (CERP). Essa forma a que me retiro é como abordar desde a gramática pura da língua uma maneira diferente de aplicá-la com nossos estudantes, refletir ter a consciência de pensar no que e tal coisa e tal.</p>
<p>Proporcionaste no decorrer do curso momentos agradáveis e de reflexão para a nossa prática pedagógica, sendo a nossa cidade uma Fronteira diferenciada, necessitamos de oportunidades como essa que você elaborou.</p>	

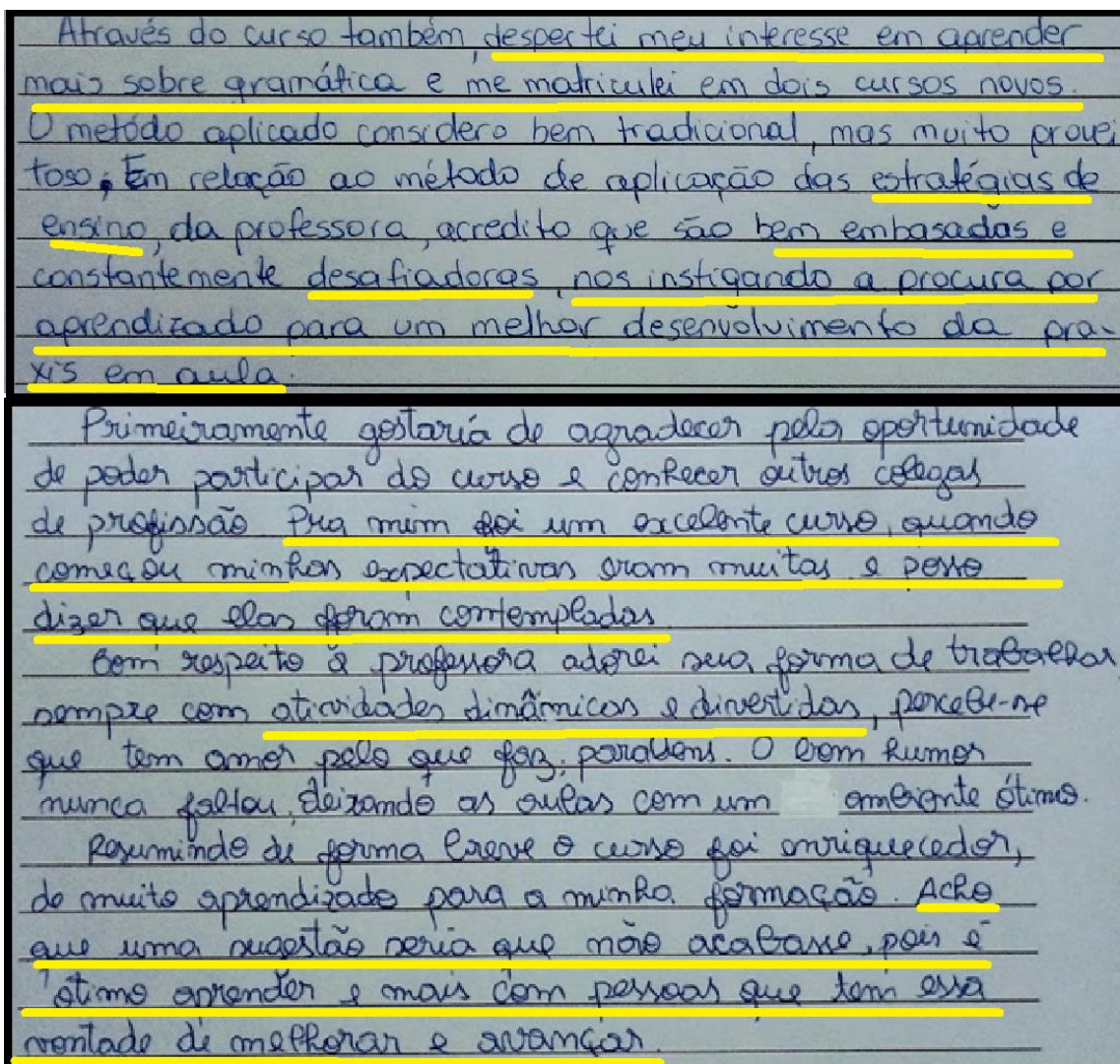


Fonte: A autora

Nesse caso, como é possível notar, os comentários têm em comum o fato de os participantes terem mencionado que, a partir das tarefas propostas, foram levados a refletir mais sobre o seu fazer docente e sobre suas próprias dúvidas, a perceber que não basta apenas cumprir horas e reproduzir sempre a mesma coisa, também é necessário criar, inovar, questionar-se, sair da zona de conforto e do modo automático, como a segunda docente pontua. Novamente, alguns sujeitos mencionaram que acabaram lembrando certos conceitos que haviam estudado há alguns anos, mas que, por falta de colocá-los em prática, foram sendo deixados de lado. Enquanto isso, outra participante pontuou que alguns conceitos nunca haviam sido trabalhados durante a sua formação acadêmica.

Por fim, os próximos dois comentários ilustram alguns tópicos que vários participantes também destacaram:

**Figura 172 - Seleção de comentários (avaliação sobre o curso)**



Fonte: A autora

Comentários como esses são muito motivadores, pois evidenciam que as tarefas propostas cumpriram a sua função e que os objetivos desse estudo foram alcançados. É muito gratificante saber que a primeiro docente, a partir de sua participação no curso, “*despertou seu interesse sobre gramática*”, o que a impulsionou a se matricular em dois novos cursos, já que, segundo ela mesma afirmou, eles foram instigados a buscar novas estratégias que possibilitasse melhorar a sua práxis. Em se tratando do segundo comentário, pode-se perceber que, além do participante afirmar que o curso superou as suas expectativas, ele também ressalta a necessidade de haver mais cursos semelhantes ao que lhes estava sendo ofertado. Quanto às atividades e às estratégias utilizadas pela pesquisadora, os participantes classificaram como “*dinâmicas e divertidas*” de um lado, e de outro, “*bem embasadas e constantemente desafiadoras*”, o que pode ser considerado como um encerramento com chave-de-ouro desta seção.

### 4.3 Resultados e discussões

Em conformidade com o que foi realizado no primeiro estudo, nesta seção, serão tecidas reflexões acerca dos dados expostos e analisados. Para tanto, serão retomados os objetivos e as hipóteses delineadas para o Estudo 2. Ademais, são apresentadas algumas considerações abrangendo os fatores extralinguísticos que, inicialmente, acreditava-se que poderiam influenciar no desempenho dos participantes, tais como o nível de formação e o tempo de contato com a língua portuguesa, por exemplo. Vale lembrar que, para a realização da análise estatística, utilizou-se o software SPSS versão 27.0 (*Statistical Product and Service Solutions*), com vistas a desenvolver o tratamento estatístico dos dados. Como em nenhum dos casos analisados o valor de  $p$  foi maior ( $>$ ) que 0,05, ou seja, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, optou-se por apresentar apenas dados estatísticos descritivos.

#### Objetivo geral do Estudo 2:

Verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da compreensão textual de professores que ensinam a língua portuguesa como língua adicional a sujeitos hispano-falantes.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* Ainda que não tenha sido possível realizar um estudo comparativo como era pretendido, foi possível notar que muitos participantes que, inicialmente, possuíam dificuldades para ler e compreender determinados textos, em especial quando esses possuíam muitas palavras desconhecidas ou de baixa frequência de uso, passaram a fazer uso de algumas estratégias de leitura que antes eles não tinham o costume de utilizar, como, por exemplo, analisar a raiz ou os afixos que haviam sido acrescentados a certas palavras, o que possibilitou aos sujeitos inferir os significados de palavras desconhecidas, uma vez que “as raízes (morfemas lexicais ou lexemas) são portadoras da significação básica das palavras de um grupo lexical e constituem o núcleo comum das palavras do grupo” (MOTA, 2014, p. 201, 202).

#### Objetivo específico 1:

Investigar como os elementos morfológicos são trabalhados em escolas uruguaias, especificamente no município de Rivera, local onde a oferta da disciplina de língua portuguesa é expressiva.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* Embora alguns professores tenham sido sucintos em suas respostas, foi possível identificar que raramente eles costumavam abordar em suas aulas assuntos relacionados à gramática de uma maneira geral. Alguns participantes informaram que simplesmente não trabalhavam com aspectos morfológicos, enquanto outros afirmaram trabalhar somente quando havia necessidade. Além disso, pôde-se observar que o trabalho com tais categorias gramaticais, quando ocorria, costumava ser de forma implícita, ou seja, os alunos apenas utilizavam a língua-alvo e, em muitos casos, eram expostos a essa língua somente de forma passiva, sem refletir sobre suas peculiaridades estruturais, o que corrobora um cenário pautado no ensino de textos e gêneros textuais (identificação e produção) e, em poucos casos, na análise de erros (correção sem reflexão). Conforme apontado por alguns participantes, nem eles próprios haviam sido orientados a desenvolver um trabalho diferente disso, muitos não conhecem com profundidade suficiente o objeto com o qual trabalham, como eles mesmos disseram, sabem *fazer* (ensinar), mas não sabem *como* nem *por quê*.

#### Objetivo específico 2:

Averiguar se os participantes deste estudo, por meio da aplicação de diferentes tarefas de consciência morfológica, são capazes de reconhecer elementos mórficos (derivacionais e flexionais) da língua-alvo.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* Pode-se dizer que este objetivo foi alcançado, já que os participantes foram capazes de reconhecer e diferenciar os elementos-alvo. Tais dados comprovam que, apesar de algumas tarefas terem apresentado certas limitações, ainda assim, os docentes conseguiram não apenas realizá-las com êxito, mas, sobretudo, desenvolver um pensamento mais crítico quanto aos seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

#### Objetivo específico 3:

Verificar se houve melhora nos desempenhos apresentados pelos participantes no primeiro e no último encontro, com base na reaplicação das mesmas tarefas propostas inicialmente (atividade diagnóstica).

*Resultado:* objetivo alcançado parcialmente.

*Considerações:* Tendo em vista que muitos participantes, ao invés de reescreverem suas respostas com outra cor de caneta ou em outra folha, acabaram rasurando ou apagando o que haviam escrito, não é possível afirmar que esse objetivo tenha sido alcançado plenamente, já que não se pôde verificar se houve evolução no desempenho de todos os participantes (antes e depois) e em que medida esses

desempenhos melhoraram após o término das sessões de intervenção. Por esse motivo, considera-se que esse objetivo tenha sido alcançado em parte, o que pode ser comprovado por meio de alguns comentários emitidos pelos próprios docentes, quando afirmam, por exemplo, que nunca haviam refletido sobre determinados aspectos antes da aplicação das tarefas propostas. Além disso, alguns participantes realizaram a atividade de reescrita de maneira correta, como lhes havia sido solicitado, isto é, reescreveram suas respostas sem excluir as antigas, o que permitiu à pesquisadora concluir que sim, eles conseguiram melhorar o seu desempenho com base nos tópicos trabalhados durante o curso FIC. Cumpre destacar que, nesse caso, a metodologia de obtenção dos dados deve ser revista em um próximo estudo, a fim de evitar a invalidação dos dados.

#### Objetivo específico 4:

Examinar se os fatores “nacionalidade”, “local de residência”, “familiaridade com sujeitos brasileiros”, “língua mais utilizada diariamente e no meio familiar”, “língua materna”, “local de alfabetização”, “tempo de contato com a língua-alvo”, “contato extra laboral”, “nível de formação acadêmica”, “tempo de experiência profissional”, “trabalho com aspectos morfológicos”, “nível de proficiência”, “contato prévio com o conceito de consciência morfológica” e “tipo de tarefa” podem ter influência sobre os desempenhos dos participantes.

*Resultado:* objetivo alcançado parcialmente.

*Considerações:* Levando em consideração que esse objetivo era composto por diversos fatores extralinguísticos, cada um desses será analisado, mais adiante, de maneira detalhada. Por ora, pode-se dizer que esse objetivo foi alcançado parcialmente, por diversas razões que serão destacadas posteriormente

#### Objetivo específico 5:

Propor a elaboração e a aplicação de tarefas envolvendo elementos morfológicos, de modo que os docentes coloquem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o que pode contribuir tanto para a aprendizagem desses profissionais, como também de seus alunos.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* De modo geral, é possível afirmar que esse objetivo foi plenamente alcançado, visto que os participantes foram capazes não apenas de elaborar diversas atividades voltadas à mobilização dos conhecimentos morfológicos de seus alunos,

mas, sobretudo, de levá-los a refletir sobre tais aspectos, o que, segundo eles, foi bastante divertido e gratificante para todos os envolvidos.

#### Objetivo específico 6:

Possibilitar a esses profissionais maior autonomia e segurança no seu fazer docente.

*Resultado:* objetivo alcançado.

*Considerações:* Para avaliar se esse objetivo foi ou não alcançado, é necessário recorrer aos comentários emitidos pelos participantes. Com base nas informações coletadas, pode-se dizer que sim, os docentes passaram a se sentir mais seguros para abordar alguns temas relacionados aos tópicos trabalhados durante o curso, tanto é que muitos desses profissionais acabaram incluindo esses “conteúdos” em seus planos de aula, sendo que antes esses tópicos sequer eram mencionados.

Relacionadas diretamente aos objetivos, as hipóteses foram fundamentais para prever os resultados que poderiam ser obtidos nesta pesquisa, bem como possíveis explicações para o fenômeno abordado. Diante disso, na sequência, são reapresentadas as hipóteses previstas para o Estudo 2 e os resultados alcançados em torno dessas. É importante destacar que, tendo em vista o caráter exploratório desta pesquisa, este estudo, assim como o primeiro, centrou-se mais na análise de tendências do que de hipóteses propriamente dita, o que permitiu prever possíveis resultados, identificar padrões de comportamento e definir novas estratégias.

#### Hipótese 1:

A aplicação de tarefas de mobilização de consciência morfológica possibilita aos participantes compreender melhor a língua que eles ensinam, já que esse tipo de atividade permite que certos conhecimentos linguísticos implícitos passem a ser utilizados de forma mais consciente (KARMILOFF-SMITH, 1992; 2012; PANNUTI, 2006; LORANDI, 2011; MACHADO; BRAGA, 2019), o que, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual em português como língua adicional (CARLISLE, 1995; COLÉ et al., 2003; CORREA, 2005; MOTA, 2009; DUARTE, 2010; GUIMARÃES et al., 2014 SOARES, 2016).

*Resultado:* tendência identificada.

*Considerações:* Conforme mencionado, ao longo das sessões de intervenção, foi possível constatar que os participantes foram capazes de reconhecer e diferenciar com maior facilidade os elementos-alvo, bem como utilizar seus conhecimentos



morfológicos como estratégia de leitura quando estavam diante de palavras morfologicamente complexas ou desconhecidas. Além disso, pôde-se notar que os informantes desenvolveram um pensamento mais crítico no que diz respeito à sua formação e à sua prática docente, como pode ser visualizado por meio de diversos comentários emitidos pelos próprios sujeitos (Apêndice 20), em especial, quando esses afirmam que nunca haviam refletido sobre determinados aspectos morfológicos antes da aplicação das tarefas propostas.

#### Hipótese 2:

Raramente os professores abordam aspectos morfológicos de forma explícita em suas aulas (ILARI, 2010; CUNHA, 2014; BASÍLIO, 2018). De um modo geral, tanto na formação desses profissionais quanto em suas práticas docentes, o trabalho com aspectos gramaticais como um todo vem sendo negligenciado, o que faz com que esses educadores dediquem grande parte de suas aulas a questões envolvendo majoritariamente o texto em sua macroestrutura e os gêneros textuais/discursivos.

*Resultado:* tendência identificada.

*Considerações:* Essa tendência pode ser facilmente identificada, posto que a maior parte dos sujeitos investigados afirmou que raramente trabalhava com esse tipo de tópico e, quando o faziam, costumava ser de forma implícita, ou seja, os conceitos gramaticais não eram trabalhados explicitamente, quando muito, eram abordados em alguma questão proposta acerca de um determinado texto, que, por sua vez, tinha como intuito promover discussões sobre o gênero textual e a tipologia a qual esse texto pertencia (como se a “gramática” não estivesse presente nesse texto). Em geral, percebeu-se que o termo “gramática” soava como um tabu para muitos participantes, como se fosse algo que não poderia ser mencionado e, muito menos trabalhado em sala de aula, o que, até certo ponto, foi difícil de ser desmistificado, mas que, por fim, pôde ser concretizado.

#### Hipótese 3:

Tendo em vista que a maioria desses profissionais nunca teve contato com tarefas de consciência morfológica, grande parte deles poderá encontrar dificuldades para realizar as atividades, principalmente quando essas contiverem graus mais altos de complexidade.

*Resultado:* tendência parcialmente identificada.

*Considerações:* Mesmo que alguns participantes tenham obtido baixos desempenhos nas tarefas avaliativas, como, por exemplo, no caso dos dois sujeitos<sup>36</sup> que obtiveram apenas 45 acertos dentre 97 questões propostas, ainda assim, pode-se dizer que a maioria dos docentes alcançou excelentes resultados, já que 23 (n=30) obtiveram médias acima de 70 acertos. Por outro lado, cabe destacar que alguns encontraram dificuldades para realizar determinadas atividades, principalmente as tarefas 3 (grupo de palavras x palavra intrusa) e 8 (polissemia em palavras terminadas em *-inho* e *-ão*), como eles mesmos apontaram, o que justifica o fato dessa tendência ter sido considerada como parcialmente observada.

#### Hipótese 4:

Professores que tenham participado de todos os encontros ofertados no curso FIC, bem como realizado todas as tarefas propostas, tendem a apresentar melhores desempenhos na reaplicação da atividade diagnóstica, quando comparados os índices de acertos obtidos no primeiro e no último encontro do curso.

*Resultado:* tendência não identificada.

*Considerações:* Como já foi mencionado, infelizmente, não foi possível analisar se houve melhora nos desempenhos dos participantes após a reaplicação das tarefas, uma vez que a maioria deles simplesmente apagou ou rasurou as respostas dadas no primeiro encontro, quando, na verdade, havia sido solicitado que eles reescrevessem suas respostas com outra cor de caneta ou em outra folha. Ademais, não foram observadas vantagens significativas por parte de quem obteve 100% de frequência, em comparação aos sujeitos que não comparecem a alguns encontros, por exemplo.

#### Hipótese 5:

Fatores como “nível de formação”, “tempo de contato com a língua” e “tempo de experiência profissional” podem influenciar no desempenho dos participantes, uma vez que, quanto mais elevado for o nível de escolaridade de um sujeito e, quanto maior for o tempo de contato com a língua-alvo, maiores são as chances de se obter bons resultados, em comparação, aos docentes que possuem pouco tempo de contato com essa língua, ou ainda, pouco tempo de experiência profissional ou de formação na área (ALVES, 2009; D’ALESSIO; JAICHENCO, 2006).

*Resultado:* tendência não identificada.

---

<sup>36</sup> Vale destacar que ambos os participantes possuíam apenas 1 ano de experiência na área, o que, embora possa ter influenciado em seus desempenhos, não pode ser considerado como a única explicação para tal situação, visto que outros sete participantes também se enquadravam nesse perfil.

*Considerações:* Embora os participantes que obtiveram os melhores índices de aproveitamento também tenham sido os mesmos que obtiveram cinco das oito maiores médias no questionário 1 (foi atribuído um ponto a cada fator considerado como possível facilitador), não é possível afirmar que tais fatores tenham sido determinantes quanto ao desempenho apresentado pelos docentes, até porque três dos seis sujeitos que mais cometeram erros, também obtiveram algumas das maiores médias em ambos os questionários.

#### Hipótese 6:

Dada a dificuldade para realizar as tarefas propostas, nem todos os professores conseguirão elaborar e aplicar tarefas de consciências morfológica em suas respectivas turmas, o que justifica o fato dessa atividade ser realizada em grupo. Quanto à aplicação dessas tarefas, alguns participantes podem encontrar dificuldades para compreender a proposta.

*Resultado:* tendência parcialmente identificada.

*Considerações:* Não foi observado nenhum tipo de resistência quanto à realização dessa atividade. Contudo, vale ressaltar que essa etapa foi realizada em grupo e, por consequência, não foi possível acompanhar se todos os integrantes se empenharam da mesma forma ou se alguém se negou a desempenhar alguma função. No que tange às dificuldades, pôde-se observar que alguns participantes não haviam compreendido o que lhes havia sido proposto. No entanto, apesar de tais dificuldades, é possível dizer que todos eles conseguiram elaborar, em certa medida, algum tipo de atividade visando a mobilização dos conhecimentos morfológicos de seus alunos.

#### Hipótese 7:

Após a conclusão do curso, os participantes poderão se sentir mais seguros para tratar sobre aspectos morfológicos em sala de aula e mais confiantes quando tiverem de ler e compreender textos na língua portuguesa (SOARES, 2016; BASÍLIO, 2018).

*Resultado:* tendência identificada.

*Considerações:* Essa tendência pôde ser facilmente confirmada com base nos comentários emitidos pelos próprios participantes. Muitos docentes afirmaram que o curso foi muito enriquecedor para a sua formação e que, a partir disso, sentiram-se mais seguros e capazes de elaborar atividades mais diversificadas e reflexivas, principalmente no que se refere aos conteúdos gramaticais, o que antes não costumava fazer parte de suas aulas, em virtude das limitações impostas pelos programas institucionais, como alguns fizeram questão de pontuar.

Antes de findar esta seção, serão retomados os fatores extralinguísticos que, inicialmente, pensava-se que poderiam influenciar no desempenho dos participantes. Para tanto, cada fator será retomado em separado e, logo após, serão rerepresentadas as hipóteses previstas e os resultados obtidos. Diante disso, na sequência, são rerepresentados os fatores extralinguísticos analisados no Estudo 2:

### Nacionalidade

Levando em conta a variável em pauta, esperava-se que os sujeitos brasileiros tivessem maior facilidade para realizar as tarefas propostas, seguidos dos participantes que possuíam dupla nacionalidade, haja visto que eles tendem a manter maior contato com a língua-alvo em comparação aos participantes que possuem apenas a nacionalidade uruguaia, o que poderia resultar em certa vantagem no que concerne à leitura e à compreensão em língua portuguesa.

*Resultado:* fator determinante.

*Considerações:* Esse fator se mostrou determinante neste estudo, uma vez que, dentre as dez tarefas propostas na atividade diagnóstica, em nove delas os participantes com nacionalidade brasileira obtiveram as maiores médias de acertos, como se pode ver abaixo:

**Tabela 28 - Fator Nacionalidade (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Brasileira	4	<b>2,8</b>	0,5	<b>13,8</b>	0,4	<b>7,0</b>	2,3	<b>9,8</b>	0,5	<b>10,0</b>	0,0
Doble chapa	12	2,2	1,3	10,3	2,9	4,0	3,2	9,0	1,3	9,6	0,7
Uruguaia	14	2,2	0,9	10,3	2,2	3,1	2,9	8,8	1,1	9,2	1,2

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Brasileira	4	<b>14,0</b>	0,0	<b>12,3</b>	2,1	6,0	1,2	<b>8,0</b>	0,8	<b>5,0</b>	0,0
Doble chapa	12	11,7	3,6	9,5	4,2	5,1	2,8	6,0	3,6	4,6	1,4
Uruguaia	14	11,6	2,8	9,8	2,7	<b>6,4</b>	0,9	7,4	2,4	<b>5,0</b>	0,0

Fonte: A autora

Ademais, dentre os oito melhores índices gerais obtidos pelos docentes, quatro deles pertenciam a brasileiros, ou seja, pode-se dizer que os brasileiros alcançaram excelentes resultados nas tarefas propostas, com total de acertos variando entre 86 e 90 (dentre 97 questões propostas). Portanto, nesse caso, o fator *nacionalidade* contribuiu significativamente para a obtenção de melhores desempenhos.

### Local de residência

Partiu-se do pressuposto de que os sujeitos que residissem em Santana do Livramento/BR teriam vantagem em comparação aos sujeitos que residiam em território uruguaio.

*Resultado:* fator determinante.

*Considerações:* Os dados obtidos em torno desse fator demonstram que esse teve influência sobre o desempenho dos participantes, posto que, dentre as dez melhores médias, oito foram alcançadas por sujeitos que alegaram residir em Santana do Livramento/RS, conforme exposto na sequência:

**Tabela 29 - Fator Local de Residência (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Santana do Livramento	10	<u>2,5</u>	1,0	<u>11,8</u>	2,2	<u>4,3</u>	3,2	<u>9,6</u>	0,5	<u>9,7</u>	0,7
Rivera	20	2,2	1,1	10,3	2,7	3,9	3,2	8,7	1,3	9,4	1,0

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Santana do Livramento	10	<u>12,7</u>	3,4	<u>10,5</u>	3,4	5,4	2,3	6,9	2,8	<u>5,0</u>	0,0
Rivera	20	11,6	2,8	9,8	3,4	<u>6,1</u>	1,8	<u>7,0</u>	3,0	4,8	1,1

Fonte: A autora

### Familiaridade com sujeitos brasileiros

Acreditava-se que os participantes que possuísem familiares brasileiros tenderiam a manter maior contato com a língua portuguesa e, por consequência, isso poderia resultar em uma leve vantagem em comparação aos participantes que não possuíam nenhum grau de parentesco com falantes nativos de língua portuguesa.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Nesse caso, esse fator não se mostrou determinante, já que, dentre os 23 participantes que haviam afirmado possuir algum grau de parentesco com sujeitos brasileiros, apenas sete (Apêndice 19) se destacaram por terem alcançado os melhores índices de aproveitamento, enquanto outros cinco (dentre seis) coincidiram com os sujeitos que haviam obtido os desempenhos mais baixos. Nessa mesma direção, quando analisadas as médias gerais, chegou-se aos seguintes dados:

Tabela 30 - Fator Familiaridade com sujeitos brasileiros (Estudo 2)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Não	7	<b>2,4</b>	0,8	9,6	2,7	2,1	2,2	<b>9,1</b>	0,9	9,1	1,5
Sim	23	2,2	1,1	<b>11,1</b>	2,5	<b>4,6</b>	3,3	9,0	1,2	<b>9,6</b>	0,7

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Não	7	<b>12,9</b>	1,1	<b>10,7</b>	2,3	<b>6,4</b>	0,5	<b>7,6</b>	3,0	<b>5,0</b>	0,0
Sim	23	11,7	3,4	9,8	3,7	5,7	2,2	6,7	2,9	4,8	1,0

Fonte: A autora

Como é possível visualizar, os participantes que haviam afirmado possuir familiares brasileiros obtiveram os melhores índices de aproveitamento somente em três tarefas (2, 3 e 5). Além disso, o índice de sujeitos que possuía familiares brasileiros corresponde a mais de 80% dos que obtiveram os melhores e os piores desempenhos, o que significa que esse fator não garantiu que os participantes alcançassem bons resultados nas tarefas de consciência morfológica, embora possa ter contribuído em algum caso isolado.

#### Língua mais utilizada no meio familiar

Pensava-se que os docentes que utilizassem a língua portuguesa em seus âmbitos familiares poderiam encontrar mais facilidade para realizar as tarefas propostas.

*Resultado:* fator determinante.

*Considerações:* Com base nos dados analisados, pode-se dizer que esse fator se mostrou interveniente nesse contexto, uma vez que todas as maiores médias foram obtidas por sujeitos que haviam afirmado que a língua portuguesa era a língua mais utilizada em seus lares

Tabela 31 - Fator Língua mais utilizada no meio familiar (Estudo 2)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	16	2,4	0,9	10,8	2,4	3,1	2,9	9,2	0,9	9,3	1,1
Esp. e Port.	5	0,8	1,1	9,0	3,2	2,6	2,3	7,8	1,8	9,2	0,8
Português	9	<b>2,9</b>	0,3	<b>11,8</b>	2,2	<b>6,4</b>	2,9	<b>9,3</b>	0,7	<b>9,9</b>	0,3

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	16	12,3	2,8	10,4	2,6	5,7	2,4	7,0	3,5	<b>5,0</b>	0,0
Esp. e Port.	5	8,2	3,6	6,2	4,7	5,2	2,2	5,4	2,6	4,0	2,2

Português	9	<b>13,4</b>	1,0	<b>11,4</b>	2,4	<b>6,4</b>	0,9	<b>7,7</b>	1,2	<b>5,0</b>	0,0
-----------	---	-------------	-----	-------------	-----	------------	-----	------------	-----	------------	-----

Fonte: A autora

Além do mais, seis dos oito participantes que obtiveram os melhores desempenhos individuais também se enquadram nesse perfil, o que corresponde a 75% dos sujeitos com melhores desempenhos. Por fim, soma-se a esses dados o fato de que nenhum dos seis participantes que obtiveram os piores índices de acertos informou que o português era a língua mais falada em seu meio familiar.

### Língua materna

Pressupunha-se que os participantes que possuíssem o português como língua materna apresentariam melhores desempenhos, haja visto que teriam tido a oportunidade de estar em contato com a língua-alvo desde seus primeiros anos de vida.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Esse fator se mostrou parcialmente determinante neste estudo, posto que dentre as dez melhores médias gerais, nove foram obtidas pelos participantes que haviam declarado que consideravam ambas as línguas (espanhol e português) como maternas. Em contrapartida, os sujeitos que informaram que a sua língua materna era somente o português, destacaram-se apenas na terceira tarefa, conforme pode ser visualizado na continuação:

Tabela 32 - Fator Língua materna (Estudo 2)

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Espanhol	14	2,3	0,9	10,6	2,3	3,8	3,1	9,1	0,6	9,1	1,2
Esp. e Port.	4	<b>2,8</b>	0,5	<b>11,5</b>	1,8	2,8	3,1	<b>9,3</b>	1,0	<b>9,8</b>	0,5
Português	12	2,1	1,3	10,7	3,1	<b>4,7</b>	3,2	8,8	1,6	<b>9,8</b>	0,6

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Espanhol	14	12,1	2,9	10,2	3,3	6,2	1,1	7,4	2,5	<b>5,0</b>	0,0
Esp. e Port.	4	<b>13,5</b>	1,0	<b>10,8</b>	2,1	<b>7,0</b>	0,0	<b>8,3</b>	0,5	<b>5,0</b>	0,0
Português	12	11,3	3,5	9,5	3,9	5,0	2,8	5,9	3,5	4,6	1,4

Fonte: A autora

Quanto aos percentuais individuais, apenas quatro dos oito participantes que obtiveram os melhores índices de acertos haviam declarado que a sua língua materna era o português. Outro dado que confirma essa constatação diz respeito ao fato de que essa também foi a língua materna informada por três dos seis participantes que

apresentaram os piores índices de acertos. Por conseguinte, de acordo com os dados apresentados, pode-se considerar que esse fator foi relativamente determinante, pois, apesar de o português ser a língua materna de 50% dos participantes que obtiveram alguns dos piores desempenhos, quando somada à língua espanhola, percebe-se que ambos os idiomas podem favorecer os participantes, já que em separado, os falantes de língua espanhola tampouco se destacaram nas tarefas analisadas.

#### Língua mais utilizada diariamente

Esperava-se que os participantes que utilizassem a língua portuguesa com maior frequência do que a língua espanhola apresentassem melhores desempenhos nas tarefas avaliativas, já que esses sujeitos estariam em contato diário com a língua-alvo.

*Resultado:* fator determinante.

*Considerações:* Tendo em vista que todas as maiores médias foram obtidas por sujeitos que haviam declarado que o português era a língua mais utilizada diariamente, pode-se dizer que sim, esse fator se mostrou interveniente diante dos resultados obtidos, como se vê abaixo:

**Tabela 33 - Fator Língua mais utilizada diariamente (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Espanhol	16	2,0	1,2	10,7	2,8	3,3	2,8	8,8	1,2	9,1	1,1
Português	14	<b>2,6</b>	0,9	<b>10,9</b>	2,4	<b>4,8</b>	3,5	<b>9,2</b>	1,1	<b>9,9</b>	0,4

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Espanhol	16	11,2	3,7	8,9	3,7	5,6	2,4	6,3	3,4	4,7	1,3
Português	14	<b>12,9</b>	1,8	<b>11,3</b>	2,4	<b>6,1</b>	1,4	<b>7,7</b>	2,1	<b>5,0</b>	0,0

Fonte: A autora

Ademais, soma-se o fato de que seis dos oito participantes que obtiveram as melhores performances (o que corresponde a 75%), também haviam afirmado que a língua que mais costumavam utilizar era a língua portuguesa, o que vem ao encontro dos demais achados.

#### Local de alfabetização

Em linhas gerais, era esperado que os sujeitos que tivessem sido alfabetizados em cidades brasileiras obtivessem desempenhos mais elevados nas tarefas propostas, em comparação aos participantes alfabetizados em solo uruguaio.



*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Em linhas gerais, nesse caso, os dados analisados apontam que seis das maiores médias de acertos (n=10) foram obtidas por participantes que haviam sido alfabetizados em Santana do Livramento/BR, o que sugere uma leve vantagem em comparação aos sujeitos que foram alfabetizados em solo uruguaio, como se vê a seguir:

**Tabela 34 - Fator Local de Alfabetização (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Rivera	22	<u>2,3</u>	0,9	10,3	2,6	3,5	3,1	8,7	1,2	9,4	1,0
Santana do Livramento	8	2,1	1,4	<u>12,0</u>	2,4	<u>5,4</u>	3,1	<u>9,9</u>	0,4	<u>9,6</u>	0,7

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Rivera	22	<u>12,1</u>	2,7	9,7	3,6	<u>6,5</u>	0,9	<u>7,5</u>	2,2	4,8	1,1
Santana do Livramento	8	11,6	4,0	<u>10,8</u>	2,5	4,1	3,0	5,3	3,9	<u>5,0</u>	0,0

Fonte: A autora

Cabe salientar que, inicialmente, acreditava-se que esse fator poderia ter impactado no desempenho dos participantes de forma mais expressiva, uma vez que cinco dos oito docentes que haviam alcançado os melhores índices de aproveitamento também haviam sido alfabetizados em território brasileiro. Contudo, em se tratando dos participantes que obtiveram os desempenhos mais baixos, três dentre seis deles também haviam sido alfabetizados no Brasil. Logo, não é possível afirmar que esse fator tenha sido determinante, embora haja indícios de que esse possa ter contribuído, em certa medida, para a obtenção de melhores resultados.

#### Tempo de contato com a língua-alvo

De modo geral, partiu-se da premissa de que quanto mais tempo de contato o participante tivesse tido com a LP ao longo de sua vida, maiores seriam as chances dele obter bons resultados nas tarefas de avaliação de consciência morfológica.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Apesar de muitos participantes terem assegurado que mantinham contato com a LP *desde sempre* ou *desde criança*, esse fator não se mostrou determinante neste estudo, haja vista que mais de 80% dos participantes que

obtiveram tanto os melhores índices de aproveitamento quanto os piores, haviam afirmado possuir contato com o referido idioma há mais de 25 anos. Além disso, seis das dez maiores médias foram registradas por sujeitos que possuíam contato com a língua portuguesa há menos de 5 anos, o que vai totalmente de encontro com o que era esperado, como se pode ver:

**Tabela 35 - Fator Tempo de contato com a língua-alvo (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Acima de 25 anos	22	2,3	1,2	10,7	2,8	<u>4,6</u>	3,3	<u>9,1</u>	1,3	9,5	1,0
Entre 10 e 15 anos	1	2,0	0	<u>13,0</u>	0,0	1,0	0,0	9,0	0	<u>10,0</u>	0
Entre 5 e 10 anos	6	2,2	0,8	10,3	2,3	2,8	2,3	8,7	0,8	9,2	0,8
Menos de 5 anos	1	<u>3,0</u>	0	<u>13,0</u>	0,0	0,0	0,0	9,0	0	<u>10,0</u>	0

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Acima de 25 anos	22	11,7	3,5	9,5	3,6	5,7	2,2	6,8	3,0	4,8	1,1
Entre 10 e 15 anos	1	<u>14,0</u>	0	<u>14,0</u>	0	4,0	0	8,0	0	<u>5,0</u>	0
Entre 5 e 10 anos	6	12,7	1,0	10,8	2,2	6,5	0,5	7,0	3,0	<u>5,0</u>	0,0
Menos de 5 anos	1	11,0	0	11,0	0	<u>7,0</u>	0	<u>9,0</u>	0	<u>5,0</u>	0

Fonte: A autora

#### Contato extra laboral e frequência

Nesse caso, esperava-se que, quanto maior fosse o contato extra laboral com a língua-alvo, maiores seriam as chances de os participantes obterem melhores desempenhos.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Como somente um único participante assegurou não manter contato com a língua portuguesa fora de seu ambiente de trabalho, é possível afirmar que esse fator não se mostrou determinante para este estudo.

#### Nível de formação acadêmica

Nessa circunstância, acreditava-se que, quando mais avançado fosse o nível de formação acadêmica dos docentes, maiores seriam as chances deles obterem desempenhos mais elevados, tanto em termos de leitura e compreensão textual, como

também no que se referia à identificação e à produção de elementos morfológicos, uma vez que já teriam desenvolvido em sua língua materna, a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203).

*Resultado:* fator determinante.

*Considerações:* Como já foi exposto na seção 3.5, dentre os 30 professores que participaram deste estudo, apenas seis haviam informado que possuíam pós-graduação (em andamento ou completa). Levando em consideração tais dados, pode-se considerar que esse fator tenha influenciado no desempenho dos participantes, já que 50% dos participantes que alcançaram as melhores médias de acertos (leia-se como quatro dentre oito), enquadravam-se no perfil de pós-graduados ou pós-graduandos. Semelhantemente, quando analisados os percentuais gerais obtidos pelos docentes, chegou-se aos seguintes dados:

**Tabela 36 - Fator Nível de Formação (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Ensino superior	4	2,0	1,4	8,5	3,3	<b>6,3</b>	1,9	8,0	1,8	9,8	0,5
Pós-graduação	6	<b>2,7</b>	0,5	<b>12,5</b>	2,1	4,8	3,6	<b>9,5</b>	0,5	<b>10,0</b>	0,0
Técnico/Magistério	20	2,2	1,1	10,7	2,3	3,3	3,0	9,1	1,1	9,3	1,1

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Ensino Superior	4	11,0	3,2	5,8	4,2	<b>6,8</b>	0,5	7,8	2,2	3,8	2,5
Pós-Graduação	6	<b>13,3</b>	1,2	<b>12,0</b>	1,7	6,2	1,3	<b>8,3</b>	0,5	<b>5,0</b>	0,0
Técnico/Magistério	20	11,8	3,3	10,3	3,0	5,6	2,3	6,4	3,3	<b>5,0</b>	0,0

Fonte: A autora

Como é possível observar, neste estudo, os dados sugerem que esse fator tenha sido determinante para a obtenção de bons desempenhos, visto que nove dentre as dez maiores médias de acertos foram alcançadas por sujeitos que possuíam pós-graduação (concluída ou em andamento).

#### Tempo de experiência profissional

Este estudo partiu da premissa de que, quanto mais tempo de experiência os participantes tivessem com relação ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA), melhores seriam os seus desempenhos.

*Resultado:* fator parcialmente determinante.

*Considerações:* Nesse cenário, esse fator se mostrou parcialmente significativo, já que seis das melhores médias gerais foram obtidas por docentes que possuíam entre 5 e 10 anos de experiência profissional, ao passo que os participantes que declararam possuir até 1 ano de experiência se destacaram em um único caso (na tarefa 3, em que foi registrado empate), como é possível visualizar logo abaixo:

**Tabela 37 - Fator Tempo de Experiência Profissional (Estudo 2)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
1 ano	9	2,2	1,3	10,1	3,1	<u>5,1</u>	3,4	9,0	1,4	<u>9,6</u>	0,7
Entre 2 e 4 anos	9	2,1	1,1	11,0	2,4	2,3	2,7	8,7	1,3	9,2	1,4
Entre 5 e 10 anos	12	<u>2,4</u>	0,9	<u>11,1</u>	2,3	4,4	2,9	<u>9,3</u>	0,8	<u>9,6</u>	0,7

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
1 ano	9	11,2	3,9	9,8	4,3	5,7	2,3	6,2	2,9	4,4	1,7
Entre 2 e 4 anos	9	11,6	3,4	<u>10,2</u>	3,9	<u>6,0</u>	1,2	<u>7,6</u>	3,0	<u>5,0</u>	0,0
Entre 5 e 10 anos	12	<u>12,8</u>	1,7	10,0	2,3	5,8	2,3	7,0	2,9	<u>5,0</u>	0,0

Fonte: A autora

Quando analisados individualmente, observou-se que 50% dos participantes que obtiveram as maiores médias de acertos (quatro dentre oito) haviam declarado possuir entre 5 e 10 anos de experiência nesse contexto educativo. No entanto, quando se levou em conta o número total de sujeitos que se enquadravam nesse perfil (n=12), o índice alcançado pelo grupo de docentes supracitado correspondeu a um terço do total, sendo que dois dos seis sujeitos que obtiveram os desempenhos mais baixos (leia-se como 33% desse grupo) também haviam alegado ter esse mesmo período de experiência, o que revela que esse fator, embora não possa ser considerado como determinante em sua plenitude, pode ter contribuído levemente para a obtenção de melhores resultados.

#### Trabalho com aspectos morfológicos

Estimava-se que os professores que desenvolvessem em suas aulas tópicos relacionados à morfologia e aos seus elementos constituintes, principalmente se essa abordagem ocorresse de forma explícita, teriam vantagem para realizar as tarefas

propostas, quando comparados aos docentes que não costumavam trabalhar com esse tipo de categoria gramatical.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Esse fator não se mostrou determinante neste estudo, o que pode ser constatado por meio dos percentuais gerais obtidos pelos participantes:

**Tabela 38 - Fator Trabalho com aspectos morfológicos (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Não	9	<b>2,9</b>	0,3	<b>11,4</b>	2,5	3,9	2,3	<b>9,0</b>	1,1	<b>9,9</b>	0,3
Sim	21	2,0	1,1	10,5	2,7	<b>4,0</b>	3,5	<b>9,0</b>	1,2	9,3	1,1

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Não	9	<b>13,2</b>	0,8	<b>11,2</b>	2,8	5,6	2,2	<b>7,6</b>	3,0	<b>5,0</b>	0,0
Sim	21	11,4	3,5	9,5	3,5	<b>6,0</b>	1,9	6,7	2,9	4,8	1,1

Fonte: A autora

Vale frisar que dentre os 21 participantes que afirmaram utilizar esse tipo de abordagem em suas aulas, apenas quatro dos oito docentes que obtiveram as melhores médias se enquadravam nesse perfil, ao passo que cinco dos seis participantes do grupo que obtiveram as médias mais baixas também haviam informado que costumavam trabalhar com conteúdos relacionados à morfologia. Tais dados evidenciam que esse fator não foi determinante para o desempenho dos participantes, até porque praticamente todos os sujeitos que obtiveram os desempenhos mais baixos haviam pontuado nesse quesito.

#### Nível de proficiência autodeclarado

Levando em conta esse fator, era esperado que, quanto maior fosse o nível de proficiência autodeclarado pelos participantes (leia-se como  *muito bom*), maiores seriam as chances de alcançar bons resultados nas tarefas de consciência morfológica.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Assim como no primeiro estudo, esse fator não se mostrou determinante. Embora 26 participantes tenham declarado possuir bons níveis de proficiência em língua portuguesa (sendo que 18 consideravam seu nível como *bom* e 8 como *muito bom*), quando analisadas somente as performances dos docentes que alcançaram as maiores médias, observou-se que apenas um dos oito sujeitos que

apresentaram os melhores desempenhos havia classificado seu nível de proficiência como  *muito bom*. Além do mais, os percentuais gerais expostos na sequência evidenciam que as maiores médias de aproveitamento foram obtidas justamente pelos participantes que haviam classificado seu nível de proficiência como  *regular*, o que vai totalmente de encontro com o que era esperado:

**Tarefa 39 - Fator Tempo de Experiência Profissional (Estudo 2)**

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T1 (n=9)	DP	Média T2 (n=14)	DP	Média T3 (n=10)	DP	Média T4 (n=10)	DP	Média T5 (n=10)	DP
Regular	4	<b>2,5</b>	0,6	<b>12,3</b>	1,1	<b>5,5</b>	3,5	<b>9,5</b>	1,0	9,0	2,0
Bom	18	2,2	1,2	10,7	3,0	3,8	3,1	8,9	1,2	9,4	0,8
Muito bom	8	2,4	1,1	10,3	2,0	3,8	3,2	9,0	1,1	<b>9,8</b>	0,5

Rótulos de Linha	Contagem de Participante	Média T6 (n=14)	DP	Média T8 (n=14)	DP	Média T9 -a (n=7)	DP	Média T9 -b (n=10)	DP	Média T10 (n=5)	DP
Regular	4	12,5	1,9	9,8	2,1	<b>7,0</b>	0,0	<b>8,5</b>	0,6	<b>5,0</b>	0,0
Bom	18	11,4	3,5	9,8	3,7	5,6	2,2	6,4	3,2	4,7	1,2
Muito bom	8	<b>13,0</b>	2,1	<b>10,6</b>	3,3	5,8	1,8	7,3	2,6	<b>5,0</b>	0,0

Fonte: A autora

Diante dos dados apresentados, não é possível afirmar que exista uma relação direta entre os níveis de proficiência autodeclarados pelos informantes e seus respectivos desempenhos. Cabe salientar que, por se tratar de uma questão subjetiva, os dados coletados basearam-se apenas na autodeclaração dos docentes, isto é, nos níveis de proficiência que cada um deles acreditava ter na língua-alvo.

#### Contato prévio com o conceito de consciência morfológica

Nesse caso, acreditava-se que o fato de alguns participantes terem tido contato prévio com o conceito de consciência morfológica poderia ser considerado como um elemento facilitador, especialmente, quando esses sujeitos tivessem de realizar as tarefas de consciência morfológica.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Pode-se dizer que os resultados analisados revelam justamente o contrário do que era esperado, uma vez que cinco dos seis participantes que obtiveram os piores desempenhos (o que corresponde a 83,3%) haviam afirmado já ter tido contato com o conceito de consciência morfológica, ao passo que, no outro grupo (que obteve as melhores médias), somente três dos oito docentes alegaram ter escutado ou lido algo previamente sobre consciência morfológica. Nessa mesma linha,

as maiores médias gerais foram obtidas por sujeitos que haviam declarado nunca ter tido contato prévio com o referido conceito, como se vê abaixo:

**Tarefa 40 - Fator Contato prévio com o conceito de CM (Estudo 2)**

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T1 (n=9)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T2 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T3 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T4 (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T5 (n=10)</b>	<b>DP</b>
Não	14	<u>2,6</u>	0,5	<u>11,5</u>	2,4	<u>4,7</u>	3,3	<u>9,2</u>	0,8	<u>9,5</u>	1,2
Sim	16	1,9	1,3	10,1	2,7	3,4	3,0	8,8	1,4	9,4	0,7

<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Contagem de Participante</b>	<b>Média T6 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T8 (n=14)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -a (n=7)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T9 -b (n=10)</b>	<b>DP</b>	<b>Média T10 (n=5)</b>	<b>DP</b>
Não	14	<u>13,1</u>	1,1	<u>10,4</u>	2,2	<u>6,1</u>	2,0	<u>7,4</u>	2,4	<u>5,0</u>	0,0
Sim	16	11,0	3,8	9,6	4,2	5,6	2,0	6,5	3,3	4,7	1,3

Fonte: A autora

Esses dados podem indicar que talvez alguns participantes possam ter se sentido muito confiantes e, por não terem compreendido o conceito adequadamente, acabaram obtendo resultados abaixo do que eles esperavam, o que corrobora a premissa de que conhecer a teoria não significa necessariamente saber aplicá-la.

#### Tipo de tarefa

Tendo em vista o formato das tarefas propostas, pensava-se que os participantes obteriam desempenhos superiores em tarefas que apresentassem palavras contextualizadas, quando comparadas às tarefas em que as palavras fossem apresentadas de maneira isolada.

*Resultado:* fator não determinante.

*Considerações:* Diferentemente dos demais fatores, este precisa ser analisado a partir dos percentuais gerais obtidos pelos participantes. É possível afirmar que, dentre as cinco maiores médias gerais obtidas pelos docentes, quatro tinham como foco a identificação e a produção de palavras isoladas (a saber: *tarefas 4, 5, 6, 9-a e 10*). Em contrapartida, dentre as três piores médias gerais, duas foram obtidas em tarefas contendo palavras contextualizadas (a saber: *tarefas 1 e 2*), o que indica que o contexto não foi um elemento facilitador. É importante ressaltar que somente três das dez tarefas propostas continham palavras apresentadas dentro de um contexto comunicativo, o que, por sua vez, dificulta o julgamento sobre o fato de terem sido ou não capazes de contribuir para com o desempenho dos participantes. Sendo assim, não é possível afirmar que esse fator tenha sido determinante, posto que um mesmo sujeito poderia apresentar comportamentos diferentes de acordo com o nível de complexidade exigido em cada tarefa, independentemente de envolver palavras

isoladas ou contextualizadas. Logo, os dados analisados evidenciaram que o grau de complexidade de uma dada tarefa tende a ter maior influência do que a forma como os elementos-alvo são disponibilizados, por exemplo.

## **5 ALINHAVOS FINAIS...**

O presente capítulo finda esta tese e retoma os passos que foram logrados no que se refere aos possíveis benefícios que a consciência morfológica pode oferecer ao ensino e à aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA). De modo geral, tinha-se como intuito verificar, por meio da aplicação de dez tarefas avaliativas, se a mobilização de conhecimentos morfológicos poderia melhorar a leitura e a compreensão textual de estudantes e professores de PLA. Para tanto, foram realizados dois estudos, os quais tinham objetivos e públicos distintos.

Inicialmente, pretendia-se realizar um único estudo, envolvendo apenas alunos uruguaios, mas, à medida que a pesquisadora passou a manter mais contato com professores que ensinavam a língua portuguesa em escolas uruguaias e, tendo em vista que havia uma grande insatisfação por parte desses profissionais pelo fato de não terem tido uma formação que os preparasse para atuar em um contexto fronteiriço (ROMAINE, 1995; PESAVENTO, 2006; GROSJEAN, 2010; BOLZAN, 2014; STURZA; TATSCH, 2017), optou-se por desenvolver dois estudos.

Diante disso, o Estudo 1 foi desenvolvido com a finalidade de realizar um levantamento sobre o desempenho de estudantes uruguaios em tarefas de consciência morfológica em LP, baseando-se somente em seus conhecimentos prévios, o que permitiu observar os “conhecimentos que os estudantes apresentam sobre a própria língua, fazendo-os refletir sobre as ações de linguagem que praticam nas interações sociais (...), assim como, sobre as dimensões culturais, simbólicas e ético-existenciais implicadas nessas interações (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 81). Por se tratar de um estudo exploratório (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011), é possível afirmar que o referido estudo foi muito importante para esta pesquisa, uma vez que, a partir dele, pôde-se testar parte dos procedimentos previstos e dos instrumentos, possibilitando, assim, identificar os pontos fracos e fortes do projeto.

No que diz respeito aos participantes que compuseram o primeiro estudo, contou-se com a participação de 60 alunos uruguaios, sendo 34 deles estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, 9 do Ensino Técnico Subsequente e 17 do Ensino Superior. Quanto aos fatores extralinguísticos observados neste estudo, grande parte não se mostrou determinante para o desempenho dos estudantes. Dentre os fatores que se mostraram parcialmente determinantes, destacam-se apenas *a modalidade de ensino e a familiaridade com sujeitos brasileiros*.



No que concerne ao fator *nacionalidade*, apesar de não ter sido determinante para o desempenho dos participantes, pode ser considerado de grande valia para este trabalho, já que, diferentemente do que se costumava imaginar, notou-se que havia somente quatro estudantes com dupla nacionalidade (uruguaia e brasileira). Por essa razão, foi muito importante saber quantos alunos *dobles chapas* estavam matriculados na instituição onde a presente pesquisa foi realizada, pois, ao contrário do que se esperava, eram poucos os sujeitos que se enquadravam nesse perfil, o que diminui as chances deles terem tido contato frequente com a LP antes de ingressar nessa instituição e pode explicar, pelo menos em parte, o alto índice de evasão que se costuma observar entre esses alunos. Outro fator que merece destaque envolve o *estudo prévio da língua portuguesa*, posto que menos da metade dos participantes alegou ter estudado a língua-alvo antes de ingressar no IFSUL, o que indica que muitas escolas uruguaias ainda não ofertam a disciplina de língua portuguesa nas grades curriculares do ensino fundamental (*enseñanza primaria*).

Em linhas gerais, a análise dos fatores extralinguísticos apontou que nenhum fator isolado foi determinante para os desempenhos dos participantes, mas sim a soma deles. Seguindo nessa perspectiva, pode-se dizer que, embora o *tipo de tarefa* não tenha sido considerado com um fator interveniente, quando se leva em conta a disposição dos elementos-alvo (de forma isolada ou contextualizada), observou-se que o grau de complexidade das tarefas foi sim determinante e, por esse motivo, o fator em pauta deveria ter levado em consideração esse aspecto e não o formato das tarefas propostas. Cabe destacar que, após o término das tarefas que compuseram a atividade diagnóstica, os participantes puderam expor suas opiniões. Esse *feedback* foi muito importante, pois algumas questões puderam ser repensadas para o Estudo 2.

No que se refere às limitações observadas por meio do Estudo 1, essas foram bastante variadas. Vale ressaltar que, infelizmente, em razão do curto espaço de tempo entre a realização dos dois estudos, nem todos os pontos ressaltados puderam ser revistos a tempo. No entanto, haja vista que esta pesquisa tem como intuito fornecer subsídios para futuros trabalhos relacionados às temáticas aqui abordadas, considera-se de suma importância destacar o que poderia ser aprimorado quando estudos semelhantes venham a ser realizados.

A primeira limitação observada diz respeito ao tempo destinado à realização das tarefas. Como os participantes do primeiro estudo tiveram de realizar tudo em um único dia (entrega dos termos de consentimento e assentimento, preenchimento de formulário e realização da atividade diagnóstica), acredita-se que esses sujeitos poderiam ter obtido melhores desempenhos caso as etapas fossem realizadas em

dias diferentes. Portanto, concluiu-se que, em se tratando da aplicação de tarefas cujo formato não costuma fazer parte do cotidiano do público-alvo e, mais ainda, quando essas tarefas são propostas em uma língua não-materna, o cuidado e a atenção para com os participantes devem ser redobrados, pois, mesmo apresentando exemplos, constatou-se que alguns estudantes não compreenderam o que lhes havia sido solicitado em determinadas questões.

No tocante às tarefas, notou-se que algumas careciam revisão. Na tarefa 2 (notícias lacunadas), por exemplo, após a análise das respostas dos participantes, percebeu-se que, em alguns dos fragmentos propostos, as lacunas poderiam ser preenchidas por verbos conjugados em tempos diferentes do que era esperado. Na sequência, na tarefa 3 (grupo de palavras x palavra intrusa), alguns participantes se confundiram com a palavra *casarão* e, por isso, acabaram interpretando-a como o verbo *casar* no futuro do indicativo, ao invés de uma casa grande ou antiga. Já na tarefa 7 (caça-palavras), mesmo não tendo caráter avaliativo, os estudantes acabaram perdendo muito tempo buscando as palavras indicadas e isso acabou comprometendo o tempo de realização das próximas atividades. Por fim, a décima tarefa (ditado verbal) também gerou muitas dúvidas nos participantes. Embora a pesquisadora tenha apresentado oralmente exemplos aos participantes, ainda assim, muitos acabaram conjugando os verbos em pessoas e tempos verbais diferentes do que havia sido solicitado, o que teve de ser revisto posteriormente.

Passemos agora ao Estudo 2.

O segundo estudo, por sua vez, contou com a participação de 30 professores (dentre eles brasileiros, uruguaios e *double chapas*) que ensinavam a língua portuguesa como língua adicional (PLA) a aprendizes uruguaios, residentes do departamento de Rivera/UY e demais localidades vizinhas. Nesse caso, além de contribuir para a leitura e a compreensão de textos desse público (MOTA, 2009; DUARTE, 2010; SOARES, 2016, almejava-se também ampliar as possibilidades de ensino da língua portuguesa como LA, com o intuito de auxiliar esses profissionais em suas práticas pedagógicas. Para tanto, verificou-se os conhecimentos que esses formadores possuíam na língua portuguesa, especialmente, no que se referia à consciência morfológica.

Conforme mencionado, muitos desses docentes nunca haviam tido acesso a subsídios teóricos e práticos voltados ao ensino de PLA e, por isso, acabavam tendo de ensinar a língua portuguesa do mesmo modo como se estivessem ensinando a falantes brasileiros, o que estava trazendo poucos resultados exitosos. Dadas as circunstâncias mencionadas, este estudo teve como ponto de partida a necessidade de aperfeiçoamento apontada por esses profissionais em relação à sua formação

acadêmica (FLORES, 2001; MOURA, 2010). Nesse sentido, acreditava-se que, desenvolver um trabalho que levasse em consideração os aspectos morfológicos da língua portuguesa poderia não apenas auxiliar na ampliação do repertório linguístico desses sujeitos, mas, sobretudo, atenuar as dificuldades e dúvidas que eles possuíam, proporcionando-lhes, assim, mais segurança quando estivessem ensinando PLA, haja vista que “um dos grandes desafios da educação bilíngue é a questão da formação de professores” (BOLZAN, 2014, p. 10).

Em relação aos fatores extralinguísticos, diferentemente do primeiro estudo, dentre quinze fatores analisados, cinco deles se mostraram determinantes para o Estudo 2, a saber: *nacionalidade, local de residência, língua mais utilizada no meio familiar, língua mais utilizada diariamente e nível de formação acadêmica*. Com base nos dados analisados, constatou-se que sujeitos brasileiros, residentes de Santana do Livramento/BR, que utilizam mais a língua portuguesa do que a língua espanhola em seus lares e no seu dia a dia, e que possuam algum tipo de pós-graduação, tendem a apresentar melhores desempenhos, principalmente quando combinados esses fatores. Quanto ao *tipo de tarefa*, foi possível perceber que um mesmo sujeito pode apresentar comportamentos diferentes de acordo com o nível de complexidade exigido em cada tarefa, independentemente de envolver palavras isoladas ou contextualizadas, o que indica que o grau de complexidade de uma tarefa tende a ter maior influência sobre o desempenho dos participantes do que a forma como os elementos são dispostos.

No que se refere aos níveis de consciência morfológica, de acordo com os preceitos inerentes ao modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992; 2012; LORANDI, 2011; SAGGIOMO 2013; LORANDI; MARQUES, 2014), pode-se dizer que, em geral, os participantes do segundo estudo alcançaram bons resultados nas tarefas 1 e 3, uma vez que, no primeiro caso, obtiveram uma média geral de 7,4 acertos (n=9), enquanto na terceira tarefa o grupo docente obteve média geral de 19,3 acertos (n=30). Quando somadas, as duas tarefas totalizam 166 respostas no nível *explícito* 3 e apenas 17 em nível *implícito*. Esse tipo de análise é muito importante porque demonstra o que de fato os participantes sabem, pois não basta apenas marcar uma alternativa correta, por exemplo, também é necessário explicá-la, permitindo assim, a obtenção de informações que dificilmente seriam apreendidas caso fosse realizada uma análise puramente quantitativa.

Quanto às limitações identificadas no primeiro estudo, algumas delas foram solucionadas no Estudo 2. Em contrapartida, outras limitações também foram identificadas nesse estudo, tais como o fato de os participantes não terem realizado corretamente a atividade diagnóstica na fase de reaplicação. Dito de outra maneira, ao

receber de volta a referida atividade no último encontro, ao invés de reescrever suas respostas com outra cor de caneta ou em outra folha, muitos docentes simplesmente apagaram o que haviam escrito ou rasuraram e escreveram as novas respostas por cima, o que, lamentavelmente, inviabilizou a comparação dos desempenhos obtidos no primeiro e no último encontro do curso, como era pretendido. Ademais, no caso da tarefa 3, percebeu-se que os resultados poderiam ter sido outros caso o enunciado da tarefa tivesse sido elaborado de forma mais clara, o que, sem dúvida, será levado em consideração nas próximas pesquisas.

Cabe salientar que, em decorrência da pandemia de COVID-19, além da limitação a livros físicos, também não foi possível realizar um estudo que estava previsto para ocorrer em parceria com a *Universidad Complutense de Madrid*, o que sem dúvida, teria tornado esta pesquisa mais rica e abrangente. Entretanto, embora não tenha sido possível realizar um estudo comparativo entre os desempenhos apresentados pelos docentes, pode-se dizer que o Estudo 2 alcançou o seu propósito. Conforme exposto, inicialmente, alguns participantes haviam demonstrado dificuldades para ler e compreender determinados textos, em especial quando esses possuíam palavras morfológicamente complexas ou desconhecidas (SOARES, 2016; BASÍLIO, 2018). Porém, à medida que as sessões de intervenção foram ocorrendo, esses mesmos sujeitos passaram a recorrer a estratégias de leitura que antes eles não tinham o costume de utilizar, como, por exemplo, analisar os afixos ou as raízes de certas palavras (MOTA; LIMA, 2008; MOTA, 2014), o que permite que os morfemas já armazenados no léxico funcionem como unidades intermediárias, tornando a leitura mais rápida e eficiente (CUETOS, 2013; JAICHENCO; LÁZARO et al., 2013; SUÁREZ-COALLA; WILSON, 2013; D'ALESSIO; JAICHENCO, 2016). Essa prática foi se tornando habitual ao longo dos encontros e, por isso, espera-se que os docentes tenham incorporado tais estratégias ao seu dia a dia.

Diante das circunstâncias apontadas, é possível afirmar que, apesar de todas as limitações, o Estudo 2 alcançou grande parte dos seus objetivos, visto que, por meio da aplicação de diferentes tarefas, foi possível mobilizar os conhecimentos morfológicos dos docentes, o que, por consequência, poderá auxiliá-los em seu processo de leitura e compreensão de textos em língua portuguesa, bem como muní-los para que possam se sentir mais preparados quando forem abordar sobre esses aspectos em sala de aula.

Sabe-se que esta pesquisa poderia ter sido realizada de várias maneiras, que outros testes poderiam ter sido elaborados (MOTA, 2015, p. 348), porém, sabe-se também que um contexto bilíngue é altamente dinâmico e, nesse cenário, há um

constante e enorme desafio para os pesquisadores desenvolverem “tarefas e procedimentos de pesquisa que sejam sensíveis o suficiente para capturar as várias dimensões relevantes do bilinguismo, dada à enorme variação individual no que se refere à experiência bilíngue” (FINGER, 2015, p. 53), o que, desde um ponto de vista pessoal, é exatamente isso que torna este estudo único, com suas singularidades e limitações. Portanto, nesta pesquisa, tentou-se evidenciar que ser um aprendiz mais eficiente “não está ligado somente ao que une ou distancia a estrutura das línguas – pois o foco não pode estar somente nos dados observáveis” (KRAUSE-LEMKE, 2010, p. 10), uma vez que, conforme observado nos dois estudos, a estrutura de uma língua não garante sucesso na aprendizagem, mas sim o “engajamento subjetivo do sujeito à língua que aprende” (ibid), ou seja, o quanto que ele irá se envolver e se dedicar à aprendizagem da língua-alvo.

Em linhas gerais, a tese defendida nesta pesquisa é a de que a consciência morfológica pode oferecer inúmeros benefícios para o ensino e a aprendizagem de LA, não se restringindo apenas ao processo de alfabetização, haja vista que “a contribuição da consciência morfológica para a compreensão de leitura se expressa por meio da apresentação de pistas semânticas que ampliam o conhecimento semântico/lexical do aluno” (FERRAZ; SANTOS, 2019, p. 5). Tendo em conta que aprendizes de línguas adicionais também testam suas hipóteses e realizam generalizações, torna-se mais do que necessária a “aplicação de atividades em sala de aula que estimulem o desenvolvimento da consciência morfológica e o desenvolvimento proficiente em compreensão de leitura” (ibid, p. 15). Se a consciência morfológica pode ser concebida como uma importante aliada durante o processo de alfabetização em língua materna, quando se trata de contextos bilíngues (FINGER, 2015), principalmente em se tratando de línguas próximas como o português e o espanhol, essa habilidade pode se tornar ainda mais eficaz, visto que por meio dessa os aprendizes podem compreender de modo consciente as regras e o funcionamento de ambas as línguas. Para tanto, defende-se nesta pesquisa, que as duas línguas sejam ensinadas de forma explícita, por meio da qual sejam evidenciadas as semelhanças e diferenças entre os padrões sintáticos, semânticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos de cada língua, para que, assim, os sujeitos possam fazer uso dessas línguas de maneira mais segura, eficiente e consciente.

Em síntese, tentou-se mostrar que, quanto mais consciente um aprendiz estiver sobre as semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua-alvo, mais preparado ele estará para utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em cada um desses idiomas. Conhecer melhor a língua que se está

aprendendo e/ou ensinando, assim como a própria língua materna, pode possibilitar ao usuário não apenas se expressar melhor em ambas as línguas, mas também compreender o que lhe é dito e, sobretudo, o que não está sendo dito de forma explícita e que, muitas vezes, esconde-se por detrás de um aparente e inofensivo sufixo diminutivo, por exemplo, como pudemos presenciar no caso da suposta “gripezinha” que acabou transformando a vida de uma nação inteira. Por isso, defende-se que a compreensão leitora é extremamente importante para “o desenvolvimento da consciência crítica no aluno, indispensável ao exercício da cidadania” (FERRAZ; SANTOS. 2019, p. 4). Nesse sentido, considera-se que a compreensão leitora seja “a habilidade mais importante adquirida na escola. Dificuldades ao adquirir essa habilidade comprometem a vida do estudante em praticamente todas as matérias escolares” (MOTA, 2015, p. 347).

Por essa razão e por todos os pontos já expostos, é mais do que necessária a realização de pesquisas como esta, ainda mais em nosso país, onde os estudos abrangendo o desenvolvimento e a avaliação da consciência morfológica são tão escassos (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006; MOTA, 2009; MALUF; ZANELLA, 2011; SILVA; MARTINS-REIS, 2017), o que é ainda mais raro em se tratando do ensino de PLA a sujeitos hispano-falantes, já que não foi encontrado nenhum trabalho voltado a essas temáticas. Além disso, cabe destacar que grande parte dos estudos abrangendo a consciência morfológica têm sido desenvolvidos por especialistas de áreas como Psicologia (PAULA, 2007; CONTI, 2011; MOTA, 2015; GAIOLAS; MARTINS, 2017; MIGOT, 2018; FERRAZ; SANTOS, 2019) e Fonoaudiologia (SILVA; MARTINS-REIS, 2017), o que corrobora a necessidade de ampliação de trabalhos delineados para conhecermos melhor “a natureza do processamento morfológico do português” (MOTA, 2009, p. 164).

Não é de hoje que o Brasil se encontra entre os piores países nos rankings mundiais de educação, obtendo as últimas colocações quando se trata de qualidade de educação e muito pouco tem sido feito para reverter esse quadro, principalmente no que diz respeito às políticas públicas. Mas o que isso tem a ver com o ensino de língua adicional? Tudo, pois cada uma dessas ações tem impacto direto na formação de professores e, se esses profissionais não forem incentivados a refletir sobre o que ensinam e a promover a criticidade de seus alunos, quem o fará? Não basta ensinarmos línguas, precisamos, antes de tudo, conhecê-las e utilizá-las a nosso favor (é a nossa arma), visto que a língua perpassa todos os setores da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C.O. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A.R.M.; CARVALHO, A.M; WIEDEMANN, L. (Orgs.) *Português para falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes, 2004. p. 183-191.
- ANDERSEN, E. M. L. *Os verbos no léxico inicial: considerações sobre idade de aquisição e frequência*. Porto Alegre: PUCRS, 2005. (Trabalho não publicado).
- \_\_\_\_\_. Representações lexicais subjacentes: verbos e léxico inicial. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.
- ANDERSON, S. R. *A-morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. Where's morphology? *Linguistic inquiry*, 1982, p. 571-612.
- ÁLVAREZ, C. J., CARREIRAS, M; TAFT, M. Syllables and morphemes: Constrasting frequency effects in Spanish. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 27.2: 2001, p. 545-555
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- \_\_\_\_\_.; BARRETO, F. M. O Processamento e a Produção dos Aspectos Fonético-Fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- ARONOFF, M. *Morphology by itself*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_.; FUDEMAN, K. *What is morphology?* Oxford: Blackwell, 2005.
- BADDELEY, A. A memória e o envelhecimento. In. BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C; EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 310-446.
- BAGNO, M; CARVALHO, O. L. S. *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo, Parábola, 2015.
- BAILER, C; D'ELY, R. C. S; TOMITCH, L. M. B. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUCSP, v. 24, 2011, p. 129-146.
- BASÍLIO, M. M. P. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. *Revista D.E.L.T.A*, Vol. 15, n.º especial, 1999, p. 53-70.
- \_\_\_\_\_. Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições. *Veredas*, Juiz de Fora, EDUFJF, v. 4, n.º. 2, 2000.

BASÍLIO, M. M. P. Morfologia e suas diferentes abordagens. In. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2018, p. 11-24.

BASTOS, A. S.; SPENGLER, A. L. *O uso do sufixo diminutivo na fala do curitibano*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nº 2, 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/educacao/academico/graduacao/cursos/letras/textotalento.php?codtalento=56>>. Acesso em: 29-10-2004.

BARBOSA, A. P. S.; BRASIL, E. A. D.; DUTRA, A. K. B. *Normas técnicas para trabalhos acadêmicos*. Canoas: Ed. ULBRA, 4ª ed., 2013.

BARNETT, W. S; DIAMOND, A; MUNRO, S; THOMAS, J. Preschool program improves cognitive control. *Science*, 2007.

BAUER, L. *A glossary of Morphology*. Washington: Georgetown University Press, 2004.

BEAU, A. *CQC - Felipe Andreolli na Festa da Angélica (12/05/08)*. Vídeo do Youtube, publicado em 14/05/2008. Disponível em <<https://youtu.be/mU5BrRBkxkc>> Acesso em 04/05/2019.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Gloria Novak e Maria Luiza Neri; rev. Isaac N. Salum. Campinas: Pontes, 1991.

BERKO, J. The child's learning of English morphology. *Word*, 1958, 14, p. 150-177.

BEYERSMANN, E. Early morphological decomposition of suffixed words: Masked priming evidence with transposed-letter nonword primes. *Applied Psycholinguistics*, 34.5: 2012, p. 869-892.

BILBIA MT ENGARSADA. *Página do Facebook*. Disponível em <<https://www.facebook.com/Bilbiamtengarsada>> Acesso em 17/11/2019.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

BOCHNER, H. Inflection within derivation. *The Linguistic Review*, 1992, p. 411-421.

BOLZAN, D. B. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. *Revista Linguagem, Educação e Memória*, n. 7, 2014, p. 1-14.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, nº 1, 2005, p. 68-80.

BORGES, V. P. *Consciência morfológica em crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização: produção e reconhecimento de morfemas*. 2015. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

BOTELHO, L. S. Breve apresentação histórica dos estudos Morfológicos e suas correntes linguísticas. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, nº 3, Jul/Dez 2007, p. 1-21.



BRASIL. *Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai*. Rivera, 12 de junho de 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. *Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República do Uruguai*. Assunção, 26 de março de 1991.

\_\_\_\_\_. *Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios*. Montevideu, 21 de agosto de 2002.

\_\_\_\_\_. *Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços*, 1º de abril de 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892 de 29 Dez 2008*. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

\_\_\_\_\_. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santana-do-livramento/panorama>. Acesso em 15/10/2018.

BYBEE, J. *Morphology: the relations between meaning and form*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1985.

CARLISLE, J. Morphological awareness and early reading achievement. In. L. Feldman (Org.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995, p. 189-211.

\_\_\_\_\_. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, p. 169-190.

\_\_\_\_\_.; FLEMING, J. Lexical processing of morpho-logically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 2003, p. 239-253.

\_\_\_\_\_. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: an integrative review. *Reading Research Quarterly*, v. 45, 2010, p. 464-466.

CAMACHO, R. G Morfologia e a Teoria da Sociolinguística. . In. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2018, p. 51-76.

CAMANI, E. B. N. A influência da Língua Espanhola – como elemento presente – em textos que retratam a formação sócio-histórica do sujeito sul-rio-grandense. *X Encontro Estadual de História – O Brasil no Sul: cruzando fronteiras entre o nacional e o regional*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): de 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279477560\\_ARQUIVO\\_XEncEstdeHistoriaANPUH-Emanuele.pdf](http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279477560_ARQUIVO_XEncEstdeHistoriaANPUH-Emanuele.pdf). Acesso em 15/10/2018.

CARVALHO, A. M. Rumo a uma definição do português uruguaio. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*. RILI, v. 1 n<sup>a</sup> 2, 2003. p. 125-149.

CASTILHO, A. T. de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, A.; NUNES, T.; STRECHT-RIBEIRO, O. Relação entre consciência gramatical na língua materna e progresso na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Da investigação às práticas - Estudos de Natureza educacional*, vol. V, n<sup>o</sup> 1. Porto: 2004, p. 51-64.

CEIP. Conselho de Educação Inicial e Primária. *Seguir avanzando en la enseñanza de portugués*. Notícia publicada em 6 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/1142-seguir-avanzando-en-la-ensenanza-de-portugues>. Acesso em 14/11/2018.

CHIAPPINI. L.; MARTINS. M. H.; PESAVENTO. S. J. Fronteiras da Paz. In: CHIAPPINI. L.; MARTINS. M. H.; PESAVENTO. S. J. (Orgs.). *Pampa e cultura: de Fierro a Netto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CHOMSKY, N. A. Remarks in nominalization. In: \_\_\_\_\_. *Studies on Semantic in Generative Grammar*. Mouton: The Hague, 1970, p. 11-61.

\_\_\_\_\_. *New Horizons in the study of language and mind*. Cambridge: University Press, 2000.

COLÉ, P; MAREC-BRETON, N; ROYER, C.; GOMBERT, J. Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonie*, 2003, p. 57-60.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. São Paulo: Artmed, 2011.

CONTI, C. F. *A relevância da consciência metalinguística na ortografia de palavras morfológicamente complexas na língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa em Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: reflexão e crítica*: 18(1), 2005, p. 91-97.

CORREA, M. F. *Como os adultos aprendem a ler? Evidências de um estudo com adultos pouco alfabetizados e crianças com a mesma habilidade de leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CRYSTAL, D. *Dictionary of language and languages*. London: Penguin Books, 1994.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3<sup>a</sup> ed., 2001.

CUNHA, H. C. M. Diminutivo: o grau que afaga ou afasta. *Revista Philologus*, Ano 20, Nº 60 Supl. 1: *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL (Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos), 2014, p. 992-1000.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora da UnB, 2002.

D'ALESSIO, M. J.; JAICHENCO, V. Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura: investigaciones psicolingüísticas en español. *Signo y Seña*, nº 29, 2016, p. 235-251.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em 11 de novembro de 2018.

DEACON, S.; KIRBY, J. Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phono-logical awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 2004, p. 223-238.

DI SCIULLO, A.; WILLIAMS, E. *On the definition of word*. Cambridge: The MIT Press, 1987.

DOMÍNGUEZ, A.; ALIJA, M.; RODRÍGUEZ-FERREIRO J.; CUETOS, F. 2010. The contribution of prefixes to morphological processing of Spanish words. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22.4: 2010, p. 569-595.

DUARTE, T. F. C. *A relação morfologia-ortografia: um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

DUÑABEITIA, J. A.; KINOSHITA, S.; CARREIRAS, M.; NORRIS, D. Is morpho-orthographic decomposition purely orthographic? Evidence from masked priming in the same-different task. *Language and Cognitive Processes*, 26.4-6: 2011, p. 509-529.

DUÑABEITIA, J. A.; PEREA, M.; CARREIRAS, M. Do transposed-letter similarity effects occur at a morpheme level? *Evidence for morpho-orthographic decomposition*. *Cognition*, 105: 2007, p. 691-703.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. *Nos falemo Brasileiro*. Dialectos Portugueses en el Uruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

EMILIO, A. Diminutivo x grau normal: um fenômeno estilístico no enfoque da abordagem variacionista. *Revista da ABRALIN*, vol. II, nº 1, 2003, p. 9-49.

FANJUL, A. P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edlesa grupo Didascalía S.A., 1997.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 10, n. 2, 2019, p. 03-19.

FERREIRA, I. A. O português no contexto do Mercosul. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001, p. 39-47.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, vol. 30, nº 4, 1995a, p. 145-162.

\_\_\_\_\_. A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 1995b. p. 49-80.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (Orgs.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015, p. 47-60.

FLORES, B. B. Bilingual Education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. In: *Bilingual Research Journal*, v. 25, 2001, p. 275 – 299.

FODOR, J. A. *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge: MIT Press, 1983.

FRASES DE CRIANÇAS. *Página do Instagram*. Disponível em <<https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>> Acesso em 16/11/2019.

FURTADO, R. *Descobrendo a Faixa de Fronteira: a trajetória das elites organizacionais do executivo federal*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

GAIOLAS, M. S., MARTINS, M. A. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 35(2), 2017, p. 117-124.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Londres: Lawrence Erlbaum, 1994.

GOMBERT, J. *Metalinguistic Development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GONÇALVES, C. A. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GRAN CURSOS ONLINE. *Página do Facebook*. Disponível em <<https://pt-br.facebook.com/grancursosonline>> Acesso em 17/11/2019.

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

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, S. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.19, 2003, p. 33-45.

\_\_\_\_\_. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 2011, p. 23-32.

\_\_\_\_\_. ; PAULA, F.; MOTA, M.; BARBOSA, V. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, vol. 25, n.2, 2014, p.201-212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v25n2/0103-6564-pusp-25-02-0201.pdf>. Acesso em 09/12/2018.

GUTIERREZ BOTTARO, S. E. El fenómeno del bilingüismo en la comunidad fronteriza uruguayo-brasileña de Rivera. In: *Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100053&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100053&lng=en&nrm=abn). Acesso em 11/11/2018.

HAGEN, V.; MIRANDA, L.; MOTA, M. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 12, nº 3, p. 135-148, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-6872010000300011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-6872010000300011) Acesso em 09/12/2018.

HALLE, M. Prolegomena to a theory of word formation. *Linguistic Inquiry*, 1973, p. 2-16.

HATCH, E. M. Discourse analysis and second language acquisition. In. HATCH, E. M. *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury House, 1978, p. 401-435.

HUDSON, R. Morfologia e a Teoria da Linguística Cognitiva. In. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2018, p. 85-102.

IFSUL. *Integração: Uma realidade*. Educação Técnica na Fronteira. Pelotas, 2011.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do Léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 2010.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JAICHENCO, V.; WILSON, M. El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*: 2013, p. 85-99.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 1986, p. 95-147.

\_\_\_\_\_. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT, 1992.

\_\_\_\_\_. *From Constructivism to Neuroconstructivism: The Activity-Dependent Structuring of the Human Brain*. In: MARTI, E. RODRÍGUEZ, C. AFTER PIAGET. New Brunswick: Transaction Pub, 2012.

KRASHEN, S. D. The monitor model for second-language acquisition. In. GINGRAS, R. C. (org). *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 1-76.

KRAUSE-LEMKE, C. A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, nº 52/1, 2010.

LAMPRECHT, R. R. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In. TASCÁ M. (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para professores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, nº 42, v. 4, 2009, p. 459-475.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 1997, p.141-165.

LÁZARO, M.; SÁINZ J. The effect of family size on Spanish simple and complex words. *J Psycholinguist*. 2012, p. 181-193.

\_\_\_\_\_.; CAMACHO, L.; BURANI, C. Morphological processing in reading disabled and skilled Spanish children. *Dyslexia*: 2013, p. 178-188.

LEBLER, C. D; SILVA, F. S. O uso do diminutivo inho e suas possíveis significações pelo viés da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e da Linguística Formal. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, 2020, p. 101-111.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

\_\_\_\_\_.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEHTONEN, A; BRYANT, P. Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 26, 2005, p. 137-155.

LEITE, W. De volta para o futuro do presente. *Will Tirando*. Publicado em 7 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/de-volta-para-o-futuro-do-presente/>. Acesso em 06/12/2018.

LEITE, W. Macho não usa diminutivo. *Will Tirando*. Disponível em <<http://www.willtirando.com.br/macho-nao-usa-diminutivo/>> Acesso em 04/05/2019.

LESLIE, A. M. Pretence, autism, and the theory-of-mind-module. *Current Directions in Psychological Science*, n. 1, 1992, p. 18–21.



LIEBER, R. *On the organization of the lexicon*. (Dissertation of Phd). Cambridge: MIT, 1980.

\_\_\_\_\_. *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LIMA, A. S.; DA SILVA, P. H. A. O contexto dos Cursos Binacionais na Fronteira Sant'Ana do Livramento-BR/Rivera-UY. In: DINIS, M. A. P.; MELLO, L. M. de (Orgs). *Cursos binacionais: relatos de uma experiência*. Santana do Livramento: Editora Cia do e-Book, 2015, p. 9-21.

LORANDI, A. Formas morfológicas variantes na aquisição da morfologia: evidências da sensibilidade da criança à gramática da língua. *Letrônica*, Porto Alegre: v.3, n.1, 2010, p. 81-96.

\_\_\_\_\_. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011.

\_\_\_\_\_.; KARMILLOF-SMITH, A. From sensitive to awareness: morphological knowledge and Representational Redescription Model. *Letras de Hoje*, vol. 47, nº 1, 2012, p. 6-16.

\_\_\_\_\_. A consciência morfológica e o modelo de redescrição representacional. I Seminário Internacional De Aquisição Da Linguagem, Porto Alegre/RS, 2011, ANAIS, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/3.pdf>. Acesso em 09/12/2018.

\_\_\_\_\_.; MARQUES, D. M. Consciência morfológica e fonológica: um estudo a partir do modelo de Redescrição Representacional. In. GABRIEL, R; FLÔRES, O. C; CARDOSO, R, et al. *Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura*. Multideia, Curitiba: 2014, p. 249-262.

LÚCIO, P. S.; LIMA, T. H.; JESUÍNO, A. D. S. A.; RUEDA, F. J. Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 9, n. 3, 2018, p. 112-131.

MACHRY DA SILVA, S. M. *Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol*. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 2a. ed. Lisboa/São Paulo: Confluência/ Horizonte. 3vv, 1967.

MACHADO; J; BRAGA, M. A proposta da Redescrição Representacional como referencial para a conceitualização de modelos na educação científica. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 3, 2019, p. 589-606. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132019000300589](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000300589). Acesso em 25/04/2021.

MAIA, M. A. G. S. *A Cultura de Aprender Português como Segunda Língua de Alunos Hispanofalantes do Ensino Fundamental II em Contexto Militar de Ensino*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; MOLINA PAGNEZ, K. S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*., vol.56, n.124, 2006, p. 67-92. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em 09/12/2018.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Alfabetização e metalinguagem: revendo contribuições brasileiras*. Apresentação no Seminário Internacional de Alfabetização, PUC/SP, de 23 a 25 de Maio de 2011.

MANN, V. Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 2000, p. 143-147.

MARGOTTI, F. W.; MARGOTTI, R. C. M. F. *Morfologia do português*. Florianópolis: UFSC, 2011.

MASIF, V. *Gramática espanhola para brasileiros*. São Paulo: Parábola, 2010.

MATTHEWS, Peter. *The concise Oxford dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MATTOSO CÂMARA JR, J. M. *Problemas de Linguística Descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Expansão da Rede Federal*. 2014. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 de outubro 2018.

MELLON, D. Connectionism, HPSG signs and SLA representations: specifying principles off mapping between form and funcion. *Second Language Research*, v. 20, nº 2, 2004, p. 131-165.

MELO, F. A. *O Uso do Lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MICHAELIS. Dicionário online. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 06/12/2018.

MIGOT, J. M. *Desenvolvimento da consciência morfológica e o seu papel no vocabulário, na leitura e na escrita*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2018.

MONTEIRO, J. L. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.



MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOTA, M. M. P. E. *Morfologia portuguesa*. 4ª edição, revista e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, vol. 1, n. 2, p. 86-92, 2007.

\_\_\_\_\_; ANNIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008a.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional. *Interação*, 12(1), p. 115-123, 2008b.

\_\_\_\_\_. (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a.

\_\_\_\_\_. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: MOTA, M. (org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b, p. 41-53.

\_\_\_\_\_. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 14, nº 1, Maringá: 2009c, p. 159-166.

\_\_\_\_\_. Consciência Morfológica, aspectos cognitivos da Linguagem e reconhecimento de palavras. *Interação em Psicologia*, vol.15, nº 1, 2011, p. 21-26. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/15654/16406>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 2015, p. 347-351

MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA, *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*, v. 7, Campinas: Pontes Editores. 2010, p. 269 - 295.

NAGY, W.; BERNINGER, V.; ABBOT, R. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 134-147, 2006.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Improving literacy by teaching morphemes*. London: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_; BINDMAN, M.; BRYANT, P. Morphological strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 1997, p. 637-649.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In Proceedings of the 2. *Congreso Brasileiro de Hispanistas*, São Paulo, 2002.

- PAIVA, V. L. M. de. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PANNUTI, D. V. A redescrição representacional revisitada: o biológico e o cultural na aquisição do conhecimento humano. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 11., 2006, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: EDUFU, p. 854-862, 2006. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_395.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_395.pdf). Acesso em 26/04/2021.
- PAULA, F. V. *Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita* Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PESAVENTO, S. J. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). *Revista del CELSA*. Centro de Estudios Latinoamericanos. Universidad de Varsóvia. v. 8, 2006. p. 9-19.
- PRADE, H. G. Análise contrastiva: a derivação sufixal na língua portuguesa e sua tradução para o inglês e o alemão. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*: Universidade Federal de Santa Maria, n. 2, 2013, p. 84-95. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11415/6890>. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.
- QUEIROGA, B. A. M. de; LINS, M. B.; PEREIRA, M. de A. L. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, 2006, p. 95-100.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.
- RIO-TORTO, G.; RODRIGUES, A. S. PEREIRA, I.; PEREIRA, R.; RIBEIRO, S. Gramática derivacional do português. Coimbra: Universidade da Coimbra, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Prefixação na língua portuguesa contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2019.
- ROAZZI, A.; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5. N. 1, 1989, p. 31-55.
- ROCHA, L.C.A. *Estruturas morfológicas do Português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwel Publishers, 1995.
- RONA, J.P. *El Dialecto "Fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi Librería, 1965.
- ROSA, J. M; NUNES, T. Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and writing*, v. 21, nº 8, 2008, p. 763-781.
- ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. Era uma vez uma gramática que não tinha Morfologia. *Revista Diadorim*: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Número especial, 2013, p. 25-38. Disponível em <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>> Acesso em 27/04/2021.

\_\_\_\_\_. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2015.

SAGGIOMO, F. L. *Bilinguismo e consciência fonológica: implicações no processo de alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

SÁNCHEZ, F.; SILVA, N. R. 'Portunhol' busca sair da exclusão na fronteira entre Brasil e Uruguai. *Jornal El País*. Notícia publicada no dia 24 de julho de 2015. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/23/cultura/1437685636\\_246770.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/23/cultura/1437685636_246770.html). Acesso em 13 de novembro de 2018.

SANTOS, A. O cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, v. 8, n. 2, 2004, p. 217-226.

SCALISE, S. Inflection and derivation. *Linguistics*, 1988, p. 561-581.

SCARAMUCCI, M. V. R; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M. et al (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes, 2004.

SCHWINDT, L. C. (Org.) *Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. *VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*: Rio de Janeiro, 1999.

SCHUMANN, J. H. The Acculturation Model of Second-Language Acquisition. In. GINGRAS, R. C. (org) *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*, Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 27-50.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-261.

SILVA, F. S. da. *Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, A. A. M.; MARTINS-REIS, V. O. Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. *CoDAS*, 29(1), 2017, p. 1-8.

SILVA, M, C, F.; MEDEIROS, A. B. de. *Para conhecer morfologia*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_; Morfologia e a Teoria da Gramática Gerativa. In. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2018, p. 25-40.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Cambridge: Prentice Hall, 1992.

SOARES, A. B.; TEIXEIRA, T. C. C. C.; MOTA, M. M. P. E. Compreensão de leitura de professores: implicações para práticas docentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 1, n. 2, 2010, p. 172-183

SOARES DA SILVA, F; DALL' CORTIVO DEBLER, C. O uso do diminutivo inho e suas possíveis significações pelo viés da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e da Linguística Formal. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020, p. 101-111.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, S. S. *A análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira - nível A1.2*. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Faculdade de Letras, Universidade de Porto, Porto, 2011.

SOUZA, E. R.; VILLALVA, A. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2018.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de.; KOCH, I. V. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez, 2012.

SPENCER, A. *Morphological theory*. Oxford: Brasil Blackwell, 1993.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingência*, 2006, vol. 1, novembro de 2006, p. 1–10.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: reflexão e crítica*: 16(3), 2003, p. 537-546.

\_\_\_\_\_.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em revista*, nº 38. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 157-171.

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Revista Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, junho de 2005, p.47-50. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a21v57n2.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. *Letras e instrumentos linguísticos*. Universidade Estadual de Campinas: Pontes Editores, 2006. p.101-121.

\_\_\_\_\_. TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato* nº 53, 2017, p. 83-98.

SUÁREZ-COALLA, P.; CUETOS, F. The role of morphology in reading in spanish speaking children with dyslexia. *Spanish Journal of Psychology*: 2013, 1-7.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In. GASS, S. M; MADDEN, C. G. (orgs). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985, p. 235-253.

- THOMAS, E. *Sociophonetics: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e Linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto.
- TUNMER, W.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (editors). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.
- UOL. Portal de Notícias. Armas ilegais entram pelo Uruguai e abastecem facções criminosas do Brasil. Flávio Costa e Leandro Prazeres. São Paulo, 03/12/2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/03/armas-ilegais-entram-pelo-uruguai-e-abastecem-faccoes-criminosas-do-brasil.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2018.
- VELASCO, D. G. Morfologia e a Teoria da Gramática Discursivo-Funcional. In. *O objeto de estudo da morfologia: abordagens teóricas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, v. 1, 2018, p. 77-83.
- VERAS, M. *Valores semânticos do diminutivo*. Com a Palavra, o Português, 1º de outubro de 2016. Disponível em: <http://portugues8csu.blogspot.com/2016/10/valores-semanticos-do-diminutivo.html>. Acesso em 17 de fevereiro de 2021.
- VERÍSSIMO, É. *O Tempo e o Vento. O Continente*. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- VERÍSSIMO, L. F. Diminutivos. In. VERÍSSIMO, L. F. (Org.). *Comédia da vida privada*. 101 crônicas escolhidas. Porto Alegre: LP&M, 1994.
- VILLALVA, A. *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
- VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WATSON, J. *Behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.