

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
FACULDADE DE LETRAS

Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares

**PADRÕES EMERGENTES DE DOMINÂNCIA LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS E INGLÊS:
O impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros
falantes de língua inglesa como L2**

Belo Horizonte- MG

2017

Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares

**PADRÕES EMERGENTES DE DOMINÂNCIA LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS E INGLÊS:
O impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros
falantes de língua inglesa como L2**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte- MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Valadares, Marcus Guilherme Pinto de Faria.

V136p

Padrões emergentes de dominância linguística em português e inglês [manuscrito] : impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros falantes de língua inglesa como L2 / Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares. – 2017.

146 f., enc. : il., (color)

Orientador: Ricardo Augusto de Souza.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 120-137.

Anexos: f. 138-146.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Línguas – Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Línguas – Estudo e ensino – Inovações tecnológicas – Teses. 5. Letramento – Teses. I. Souza, Ricardo Augusto de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



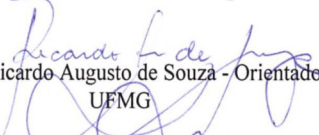
FOLHA DE APROVAÇÃO

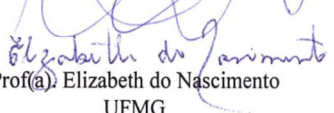
PADRÕES EMERGENTES DE DOMINÂNCIA LINGÜÍSTICA EM PORTUGUÊS E INGLÊS: O impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros falantes de língua inglesa como L2

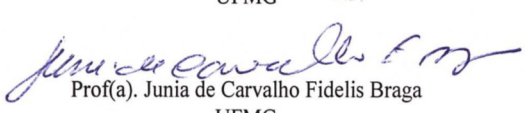
MARCUS GUILHERME PINTO DE FARIA VALADARES


Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

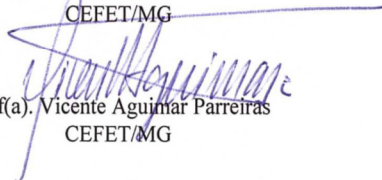
Aprovada em 07 de abril de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ricardo Augusto de Souza - Orientador
UFMG


Prof(a). Elizabeth do Nascimento
UFMG


Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga
UFMG


Prof(a). Ana Elisa Ferreira Ribeiro
CEFET/MG


Prof(a). Vicente Aguiar Parreiras
CEFET/MG

Belo Horizonte, 7 de abril de 2017.

*Dedico esta tese a minha mãezinha linda,
fonte de amor e exemplo de força e superação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Ricardo Augusto de Souza, pelos ensinamentos profissionais e pessoais, incentivo, dedicação, orientação cuidadosa e exemplo de caráter e profissionalismo.

À minha mãe, pela contribuição inestimável em todos os aspectos da minha vida.

Ao meu pai, pelos casos engraçados, pelo companheirismo e pela atenção e cuidado com meus cães.

Aos meus irmãos, pela presença.

A todos os meus cães, pela alegria e pelo amor incondicional.

Ao Thales Carvalhais Oliveira, pela atenção, amizade e companheirismo.

Ao amigo Alexandre Miranda, pelo carinho e atenção com minha mãe.

À tia Sida, pelas conversas divertidas.

Aos amigos Leandro Couto, Bernardo Ferrara e Ana Paula Natividade pela amizade e pelos momentos de bate-papo e descontração.

Aos meus alunos, pela valorização do meu trabalho e pelo incentivo à docência.

À Cíntia Antão de Santana, pela colaboração nos trabalhos acadêmicos e pelo bom humor contagiante.

À Claudia Murta, pela amizade, troca de conhecimentos e parceria nos trabalhos acadêmicos.

À Giselli Mara da Silva, pelas discussões frutíferas em nosso grupo de estudo.

À Ana Cláudia Silva, pelas conversas, incentivo e inspiração que começaram no extinto projeto TECMEN.

Aos colegas da Pós-Graduação, do Ingrede e do Laboratório de Psicolinguística, pela troca de conhecimentos e experiências.

À Juliane Venturelli, pela paciência e pela grande ajuda com as análises estatísticas.

Aos funcionários do POSLIN, pela fineza, educação e excelente trabalho prestado.

À professora Virgínia, pelos ensinamentos, amizade, bom humor, inspiração e ajudas ininterruptas desde o Ensino Médio do Colégio Padre Eustáquio.

À professora Rita, pela delicadeza de cada palavra nas aulas de inglês, incentivo para aprender e seguir o caminho da docência, e pela história que abre a tese, lida em sala de aula quando eu era adolescente.

À professora Vera Menezes, pelo exemplo de profissionalismo, honestidade, generosidade, sensatez e dedicação ao ensino e à pesquisa, e também pelos inúmeros ensinamentos.

À professora Júnia de Carvalho Fidélis Braga, pelos ensinamentos durante meu estágio docência no projeto Ingrede e pelas contribuições preciosas no momento da qualificação.

À professora Elizabeth do Nascimento pelas contribuições valiosas no momento da qualificação.

À Marisa Mendonça Carneiro, pelos ensinamentos, e pelo exemplo de dedicação e trabalho no projeto Ingrede.

À professora Maria Luiza, pelas aulas divertidas e prazerosas, e pelos conhecimentos psicolinguísticos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os divulgadores e participantes da pesquisa, pela colaboração.

A todos os meus professores e ex-professores, pelo papel em minha formação.

Aos participantes da banca, pela disposição na leitura do trabalho.

The importance of learning a second language

One morning, a wise old mother cat was walking through the neighborhood with her two baby kittens. Suddenly they saw a huge dog standing in front of them. The kittens were terrified and in their tiny little voices cried: “Mew, mew, mew, mew”. The big dog stared at them and growled, “Grrrrr!, Grrrrr!, Grrrrr!, Grrrrr!”.

The mother cat stood very still, looked him in the eye, opened her mouth, and said: “Grrrrrrrrr!, “Grrrrrrrrr!”. The dog was astonished. “Grrrrrrrrr!, “Grrrrrrrrr!” he answered and quickly walked away.

The mother cat smiled and turned to her kittens. “Now”, she said, “I hope you understand the importance of learning a second language.

Autor desconhecido

RESUMO

A diversidade de aparatos tecnológicos, com acesso à Internet, permite-nos desempenhar atividades que, outrora limitadas ao mundo físico e predominantemente em português, devido à clara realidade brasileira, agora podem ser desenvolvidas em âmbito global e marcadas por uma forte inserção em práticas linguísticas em língua inglesa.

Nesse cenário, questionamos se as práticas socioculturais de letramento, impactadas pela presença desses artefatos culturais tecnológicos no nosso cotidiano, estariam, em alguma instância, conduzindo os padrões de dominância linguística para uma nova configuração e, conseqüentemente, resultando no avanço da proficiência em língua inglesa de brasileiros em contato com essas tecnologias. A questão central que orienta este trabalho, portanto, é avaliar a prevalência do uso da língua inglesa em contextos de letramento digital de uma amostra de brasileiros usuários do inglês como L2, com estudo em nível superior incompleto ou acima e, em grande parte, da região sudeste, e o impacto dessas práticas midiáticas em um marcador explícito de aprendizagem de língua inglesa de mensuração de amplitude lexical. A concepção de dominância linguística, tal como definida por Heredia (1997) em consonância com o Princípio da Complementaridade (CP), de Grosjean (1998, 2016), é usada para operacionalizar o construto em termos de frequência e de domínios específicos de uso, servindo de base para elaboração do Questionário de Levantamento de Usos de Línguas, instrumento para o perfilamento dos participantes. A proficiência, por sua vez, é operacionalizada por meio de um teste de amplitude lexical em língua inglesa, denominado *Vocabulary Size Test* (NATION e BEGLAR, 2007). Os resultados apontam a prevalência do inglês em práticas de uso ligadas à música, aos games e conteúdos audiovisuais, como filmes, seriados e outros programas. O português, em contrapartida, apresenta-se como língua dominante em atividades de leitura, busca por informações, produção de textos, troca de mensagens e conversas. As análises estatísticas mostram correlação positiva e significativa entre a inserção em práticas de uso em língua inglesa e a nota do VST, e evidencia que os respondentes com maior envolvimento em atividades de letramento digital em inglês tendem a ter melhor resultado no teste do VST.

Palavras-chave: práticas de letramento (digital), dominância linguística, Princípio da Complementaridade, aprendizagem incidental de vocabulário.

ABSTRACT

The diversity of technological devices, with Internet access, allows us to carry out activities that, once limited to the physical world and predominantly in Portuguese, due to the clear Brazilian reality, can now be developed at a global level and marked by a strong insertion in linguistic practices in the English language. In this scenario, we question whether literacy sociocultural practices, impacted by the presence of technological cultural artifacts in our everyday life, would be, in some instance, leading linguistic dominance patterns into a new configuration and, consequently, resulting in the improvement of English language proficiency of Brazilians in contact with these technologies. Therefore, this work aims at evaluation the prevalence of the use of English in digital literacy contexts - of a sample of Brazilian users of English as L2, with an incomplete higher education level or above and, to a large extent, located in the Southeast - and the impact of these mediated practices in an explicit marker of English language learning of lexical amplitude measurement. The concept of language dominance, as defined by Heredia (1997) in combination with the Principle of Complementarity (CP), Grosjean (1998, 2016), is used to operationalize the construct in terms of frequency and specific domains of use, providing the basis for the creation of the Languages Uses Survey Questionnaire, a tool for profiling the participants. The proficiency, in turn, is implemented by means of a measure of vocabulary breadth in English, assessed by the Vocabulary Size Test (NATION and BEGLAR, 2007). The results point out the prevalence of English in practices of use related to music, games and audiovisual contents, such as films, series and other TV programs. Portuguese, on the other hand, presents itself as the dominant language in activities of reading, information search, text production, message exchange and conversations. Statistical analyzes show that there is a positive and significant correlation between the involvement in digital literacy practices in English and the VST scores, and indicate that respondents with greater involvement in digital text recordings in Portuguese.

Keywords: *(digital) literacy practices, linguistic dominance, Complementarity Principle, incidental vocabulary learning.*

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1.1 Questões da pesquisa	24
1.2 Estrutura da tese	25
2 Práticas de Letramento (Digital)	26
2.1 O conceito de letramento (digital)	26
2.2 Fechamento	32
3 Bilinguismo, dominância e Princípio da Complementaridade	33
3.1 Bilinguismo: definições e distinções	33
3.2 O conceito de dominância	35
3.3 A verificação do construto	39
3.4 Princípio da Complementaridade	40
3.5 Fechamento	44
4 Aprendizagem incidental de vocabulário, frequência e contexto de uso	46
4.1 Aprendizagem incidental de vocabulário	46
4.2 Frequência e contexto de uso na aprendizagem de vocabulário	49
4.3 Fechamento	53
5 Metodologia	54
5.1 Webquestionário de autoavaliação	54
5.2 Elaboração do questionário	55
5.3 Avaliação de amplitude lexical	58
5.4 Vocabulary Size Test	60
5.5 Coleta de dados	60
5.6 Perfil dos participantes	62
6 Práticas de letramento (digital), dominância linguística e impacto na proficiência	66
6.1 Práticas de letramento (digital) e dominância em português e em inglês	66
6.1.1 Item 1	66
6.1.2 Item 2	67
6.1.3 Item 3	68
6.1.4 Item 4	69
6.1.5 Item 5	70
6.1.6 Item 6	71
6.1.7 Item 7	72
6.1.8 Item 8	73
6.1.9 Item 9	74

6.1.10 Item 10	75
6.1.11 Item 11	76
6.1.12 Item 12	77
6.1.13 Item 13	78
6.1.14 Item 14	79
6.1.15 Item 15	80
6.2 Estatística descritiva escores do VST	81
6.3 Correlação entre os itens do questionário de levantamento de uso e o VST	82
6.3.1 Correlação entre os itens 1-11 do questionário	84
6.3.2 Correlação entre o item “Leio artigos de jornais e revistas” e o Vocabulary Size Test	87
6.3.3 Correlação entre o item “Leio por prazer e como atividade de lazer” e o Vocabulary Size Test	88
6.3.4 Correlação entre o item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito” e o Vocabulary Size Test	88
6.3.5 Correlação entre o item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado” e o Vocabulary Size Test	89
6.3.6 Correlação entre o item “Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas” e o Vocabulary Size Test.....	90
6.3.7 Correlação entre o item “Escuto música” e o Vocabulary Size Test.....	91
6.3.8 Correlação entre o item “Jogo games nos quais há falas” e o Vocabulary Size Test.....	92
6.3.9 Correlação entre o item “Escrevo qualquer tipo de texto” e o Vocabulary Size Test.....	93
6.3.10 Correlação entre o item “Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)” e o Vocabulary Size Test	94
6.3.11 Correlação entre o item “Tento aprender a letra de músicas das quais gostei” e o Vocabulary Size Test.....	95
6.3.12 Correlação entre o item “Converso com pessoas que falam a língua fluentemente” e o Vocabulary Size Test.....	96
6.3.13 Correlação entre o Inserção Média e o Vocabulary Size Test.....	97
6.4 Correlação entre o item dos vídeos e o <i>Vocabulary Size Test</i>	98
6.4.1 Correlação entre os itens 12-15 do questionário.....	99
6.4.2 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português” e o VST	100
6.4.3 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português” e o VST	101

6.4.4	Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês” e o VST	102
6.4.5	Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda” e o VST	103
6.5	Comparação das médias para os grupos definidos como baixa e alta inserção ...	104
6.5.1	Estadia inferior a um mês ou não experiência em países de língua inglesa	106
6.5.1.1	Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores.....	106
6.5.1.2	Cursos livres de idiomas/aulas particulares.....	107
6.5.1.3	Convivência e/ou interação com falantes do inglês	108
6.5.1.4	Ensino fundamental e médio público	109
6.5.1.5	Ensino fundamental e médio privado.....	109
6.5.2	Estadia inferior a um mês ou não experiência em países de língua inglesa	110
6.5.2.1	Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores.....	110
6.5.2.2	Cursos livres de idiomas/aulas particulares.....	111
6.5.2.3	Convivência e/ou interação com falantes do inglês	112
6.5.2.4	Ensino fundamental e médio público	113
6.5.2.5	Ensino fundamental e médio privado.....	113
	CONCLUSÃO.....	115
7.1	Retomada das perguntas da pesquisa.....	115
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXOS	138

Lista de Ilustrações

Figura 1- Ilustração do Princípio da Complementaridade.....	41
Figura 2 – Exemplo do <i>Vocabulary Size Test</i>	59
Figura 3- Imagem de entrada do questionário	61
Figura 4- Imagem de entrada do <i>Vocabulary Size Test</i>	61
Figura 5- Sexo	62
Figura 6- Idade	63
Figura 7- Escolaridade.....	63
Figura 8- Região	64
Figura 9- Leio artigos de jornais e revistas.....	67
Figura 10-Leio por prazer e como atividade de lazer	68
Figura 11- Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito	69
Figura 12- Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado.....	70
Figura 13- Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas	71
Figura 14- Escuto músicas.....	72
Figura 15- Jogo games nos quais há falas	73
Figura 16- Escrevo qualquer tipo de texto	74
Figura 17- Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares).....	75
Figura 18- Tento aprender as letras de música das quais gostei.....	76
Figura 19- Converso com pessoas que falam a língua fluentemente	77
Figura 20- Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português	78
Figura 21- Assisto a programas / filmes / seriados em inglês com legenda em português	79
Figura 22- Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês	80
Figura 23- Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda.....	81
Figura 24- Distribuição dos escores do VST.....	82
Figura 25- Leio artigos de jornais e revistas.....	87
Figura 26- Leio por prazer e como atividade de lazer	88
Figura 27- Pesquisa por informações cujo conteúdo é escrito	89
Figura 28- Pesquisa por informações cujo conteúdo é falado.....	90
Figura 29- Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas	91
Figura 30- Escuto músicas.....	92
Figura 31- Jogo games nos quais há falas	93
Figura 32- Escrevo qualquer tipo de texto	94
Figura 33- Troco mensagens eletrônicas	95

Figura 34- Tento aprender a letra de músicas das quais gostei	96
Figura 35- Converso com pessoas que falam a língua fluentemente	97
Figura 36- Inserção Média.....	98
Figura 37- Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português	101
Figura 38- Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português	102
Figura 39- Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês	103
Figura 40- Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda.....	104
Figura 41- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	107
Figura 42- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	108
Figura 43- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	109
Figura 44- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	111
Figura 45- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	112
Figura 46- Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção	113

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1- Tabela de Validade de Conteúdo	57
Tabela 1- Estatísticas descritivas dos escores VST.....	82
Quadro 2- Escala de conversão 1	82
Quadro 3- Valor de coeficiente e tipo de correlação.....	83
Quadro 4- Matriz de correlação de Pearson	83
Quadro 4- Escala de conversão 2	98
Quadro 6- Escala de conversão 3	99
Quadro 7- Correlação entre itens 12-15 e VST.....	99

INTRODUÇÃO

A discussão de toda a efervescência tecnológica e midiática, como sua inserção nas várias esferas da sociedade (MARCUSHI, 2005; HJARVARD, 2012), as mudanças paradigmáticas na forma de lidar com a informação e a comunicação (ALZAMORA, 2007; PRIMO, 2007; O'RELLEY, 2007; JENKINS e DEUZE, 2008), servem de pano de fundo para repensar questões de aprendizagem de L2, de contato linguístico e, conseqüentemente, de bilinguismo na sociedade contemporânea. Para Fitzgerald e Debski (2006), a sobrevivência de uma língua está diretamente ligada ao seu uso; sendo que a Internet, como uma importante arena de comunicação e relacionamento, tem impactado positivamente a aprendizagem e a manutenção de línguas, visto que ela viabiliza uma diversificada gama de recursos autênticos e atualizados, e intensifica oportunidades de uso.

O bilinguismo (ou multilinguismo) surge do encontro entre usuários de línguas distintas, em outras palavras, de contato linguístico. (HAMERS e BLANC, 2000; WEI, 2000; MEYERS-SCOTTON, 2006) Hamers e Blanc (2000) mostram que a facilidade entre esses contatos foi intensificada pelo processo globalizatório e seus efeitos, fazendo com que esse fenômeno linguístico tomasse ainda mais destaque na sociedade contemporânea. Todavia, a possibilidade de comunicação mediada por computador ampliou expressivamente a oportunidade de interação entre línguas e (GAO, 2006) culturas anteriormente possíveis.

Souza (2000) afirma que a comunicação síncrona mediada por computador oportuniza a prática da língua alvo. Segundo o estudo, o ciberespaço, mais especificamente as salas de bate papo, funciona como uma arena de ensaio em que os usuários de uma língua têm a possibilidade de treinamento do discurso que se dará, presencialmente, face a face. O argumento é sustentado por traços de elementos orais que incorporam no texto. Não é por acaso que aprendizes buscam

outras formas de aprendizagem que vão além do ambiente formal da sala de aula. Por outro lado, Warschauer et al. (2010) declaram que a comunicação na Internet viabiliza formas de interação distintas das encontradas anteriormente, o que potencializa o encontro, e modifica as maneiras de contato, entre as pessoas.

A respeito do ensino /aprendizagem de línguas, Souza e Almeida (2012) enfatizam a relevância do papel da Internet, impulsionada pelo baixo custo, pela facilidade e rapidez, no acesso a insumos promotores de práticas linguísticas, como também na produção de ambientes e conteúdos facilitadores desse contato. Uma gama extensa de experiências surge nesse espaço por meio de ambientes claramente instrucionais e também de outros dispositivos mediadores, adaptados pelos usuários dessa tecnologia, que permite que qualquer um engaje-se em práticas de uso na língua estrangeira.

Contudo, a trajetória do ensino de línguas não está restrita ao contexto da internet, mas, ao contrário, sempre esteve marcada pelo surgimento de novos artefatos tecnológicos, propiciadores importantes de contato linguístico e exposição à língua fora dos limites da escola. (PAIVA, 2006, 2009) A importância das novas tecnologias na aprendizagem encontra sentido nas palavras de Nelson (2004), que mostra que as salas de aula não são entidades independentes do resto do mundo, como acreditava-se anteriormente. Os aprendizes, fora das fronteiras das escolas, engajam-se em outras formas de aprendizagem em processo de multiplicação e reciclagem de conhecimento e de habilidade.

Paiva (2009) fala sobre a dificuldade de se aprender uma língua estrangeira na América Latina, região predominantemente marcada pelo domínio do português e do espanhol. As oportunidades de contato com falantes de outras línguas no Brasil, por exemplo, são encurtadas pelo isolamento geográfico de um país que possui extensões continentais. As mesmas dificuldades parecem não ser exclusivas do continente latino-americano, relata a autora ao

discorrer sobre narrativas de aprendizes do Japão e da Finlândia. Nesses contextos, os artefatos culturais (rádio, televisão, cinema, revistas, livros, jornais e, agora, os computadores e os celulares) exercem papel crucial na mediação entre aprendizes e nativos, e na exposição à língua.

Apesar da relação histórica entre os artefatos culturais e a aprendizagem de línguas, a internet, como expõe Kerns (2014), juntamente com a globalização, foi a responsável por uma expansão maciça de insumos propiciadores de exposição à cultura e à língua estrangeira, que, agora, estão a distância de um clique.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, a Internet permite o acesso pela pesquisa à uma vasta gama de textos, filmes, música, notícias, informações, recursos pedagógicos, sons e imagens de todo o mundo. Ela também oferece oportunidades sem precedentes para a comunicação direta e barata através de grandes distâncias. Isso leva alguns a pensar que os alunos já não têm de ir para o exterior para procurar a língua estrangeira e a cultura, pois a Internet agora traz o mundo do Outro para a sua área de trabalho¹. (KERNS, 2014, p. 340)

As distintas possibilidades de comunicação síncrona, como videoconferências, salas e aplicativos de bate papo, MMOs² e assíncronas, como e-mails, fóruns, redes sociais, ferramentas de escrita colaborativas, entre outras reconfiguram no ambiente on-line novos encontros sociais, novas comunidades de prática³ e novas possibilidades em relação a aprendizagem (KERNS, 2014). Os recursos disponibilizados on-line e as duas modalidades de

¹ With regard to language learning, the Internet affords searchable access to a vast array of texts, films, music, news, information, pedagogical resources, sounds, and images from around the world. It also affords unprecedented opportunities for direct and inexpensive communication across huge distances. This leads some to think that students no longer have to go abroad to seek out the foreign language and culture, for the Internet now brings the world of the Other to their desktop. (No original)

² Jogo multijogador massivo online é um tipo de *game* que permite a participação simultânea, por meio de conexão à Internet, de muitos jogadores.

³ O conceito “comunidade de prática” refere-se a um grupo de pessoas que se unem como consequência de um interesse comum. As comunidades de prática caracterizam-se pelo exercício do compartilhamento, diferenciando-se, por exemplo, de comunidades geográficas e de interesse. Os seus membros desenvolvem-se pessoalmente e/ou profissionalmente por meio de interações que estabelecem entre si e de trocas de conhecimentos e experiências. Três dimensões definem as comunidades de prática: o domínio/campo do empreendimento, constantemente renegociado; a noção de comunidade, que estabelece o engajamento mútuo entre os integrantes; e a prática de compartilhamento de recursos (LAVE e WENGER, 1991).

comunicação, distribuídas em uma série de possíveis formas de interação com *outrem*, intensificam as oportunidades de contato com culturas e línguas estrangeiras.

No que toca o favorecimento linguístico, Fitzgerald e Debski (2006) apontam duas situações que parecem emergir: a primeira é a expansão de novos domínios de uso que surgem para ampliar o alcance de línguas minoritárias, anteriormente restritas a comunidades de falas locais, em um nível global. Segundo Mitra e Watts (2002), a Internet enquanto espaço discursivo abre possibilidades de diferentes agentes, antes marginalizados em contextos hierarquicamente estruturados, expressarem-se e competirem com vozes dominantes em um contexto global.

Essa abertura é consequência de uma mudança paradigmática intensa na mídia que afeta profundamente a divisão nítida que anteriormente separava as empresas midiáticas e o seu público, sendo que este, outrora puramente consumidor, assume também o papel de produtor e distribuidor da informação. (JENKINS e DEUZE, 2008) Os aspectos tecnológicos característicos da Web 2.0, segunda geração de serviços na rede, contribuiu para “potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para interação entre os participantes do processo.” (PRIMO, 2007, p. 1) O antigo modelo informacional massivo, sustentado por grandes centros distribuidores que controlavam a produção e transmissão de conteúdo, passa a coexistir com um modelo descentralizado e colaborativo (ALZAMORA, 2007; PRIMO, 2007), caracterizada por O’Reilly (2007), como *architecture of participation*, em português, arquitetura de participação. Sendo assim, a publicação, típica do modelo transmissionista dos meios de comunicação de massa, faz menos sentido que a ideia de participação, claramente percebida nas arquiteturas do *Facebook*⁴, do *YouTube*⁵ e da *Wikipedia*⁶.

⁴ <https://www.facebook.com/>

⁵ <https://www.youtube.com/>

⁶ <https://www.wikipedia.org/>

Nesse contexto de “ecologia de mídia híbrida” (JENKINS e DEUZE, 2008), muitos (novos) atores envolvem-se de forma ativa no processo de criação e compartilhamento de conteúdo, transformando o ambiente midiático, ao mesmo tempo em que são modificados por ele.

[...] esta "democratização" do uso da mídia sinaliza a ampliação de oportunidades para os indivíduos e as comunidades de base para contar histórias e acessar histórias os outros estão contando, para apresentar argumentos e ouvir argumentos feitos em outros lugares, para compartilhar informações e aprender mais sobre o mundo a partir de uma multiplicidade de outras perspectivas⁷. (JENKINS e DEUZE, 2008, p.6)

Voltando a questões de práticas linguísticas mediadas, Morgan e Peter (2015), em estudo sobre o impacto de aparelhos móveis e de recursos da web 2.0 na manutenção de línguas minoritárias de crianças e adolescente australianos, enfatizam o favorecimento da Internet na formação de espaços discursivos, assim como idealizado por Mitra e Watts (2002), propiciadores de uso da língua de suas comunidades linguísticas fora desses contextos. Os autores aproximam a ideia de espaços discursivos ao conceito de domínios linguísticos de uso, de Fishman (1972), para explicar como o ciberespaço tem criado, assim como os domínios físicos que simultaneamente propiciavam e controlavam o uso da língua, domínios virtuais de prática linguística, e de construção e representação identitária.

A Internet como ambiente de prática é também descrita no trabalho de Fitzgerald e Debski (2006) sobre australianos-poloneses residentes na cidade de Melbourne, Austrália, que relataram usar oito domínios da Internet em polonês. Ainda que o uso do inglês predomine em tarefas desenvolvidas em ambiente digital, a pesquisa sugere que o uso do polonês pelos participantes em atividades mediadas pelas novas tecnologias, aliadas a outras formas de interação, como cartas, telefonemas, viagens contribuem para a manutenção da cultura e da língua polonesa nessa comunidade.

⁷ [...] this ‘democratization’ of media use signals a broadening of opportunities for individuals and grassroots communities to tell stories and access stories others are telling, to present arguments and listen to arguments made elsewhere, to share information and learn more about the world from a multitude of other perspectives.(No original)

Outras pesquisas sobre práticas de letramento multilíngue, no âmbito de línguas minoritárias, também têm se voltado para a relação positiva entre tecnologia e manutenção linguística em diferentes contextos de línguas indígenas (BENTON, 1996; ALMASUDE, 1999, HAAG e COSTON, 2002) e de comunidades linguísticas (CRUICKSHANK, 2004; BORLAND e SCIRIHA, 2005, FITZGERALD e DEBSKI, 2006; PAUWELS, 2005; LAM, 2009; WALKER, 2009; WARSCHAUER e DE FLORIO-HANSEN, 2003, DEBSKI, 2012, SZÉCSI e SZILÁGYI, 2012, PÉTER, 2013) .

A segunda perspectiva de favorecimento linguístico, sugerida por Fitzgerald e Debski (2006), é a expansão da influência das línguas de países tecnologicamente desenvolvidos como é claramente o caso do inglês, que se estabelece como língua franca nesse contexto tecnológico e globalizante. A relação entre as demais línguas usadas nas comunicações mediadas por computador e o inglês é desproporcional (WARSCHAUER et al., 2010). Este fato não poderia ser diferente, visto que a língua inglesa, por uma série de questões políticas, sociais e econômicas, ocupa *status* privilegiado em vários campos, desempenhando funções diversas e penetrando em domínios variados (GRADDOL, 1997; BERNS et al., 2007; KACHRU, 2009).

Para se ter uma ideia:

Ela [a língua inglesa] domina nas áreas de ciência e tecnologia, diplomacia e relações internacionais, esportes e competições internacionais, a mídia (áudio, visual, eletrônica, impressa), negócios e comércio, design e moda, viagens e turismo, a indústria do entretenimento, e do ensino superior⁸. (BERNS et al., 2007, p.19)

Para Yano (2009), a tecnologia de comunicação mediada por computador é facilitadora de interação em escala global e à medida que esse contato entre as pessoas torna-se mais próximo, frequente e profundo, a necessidade de uma língua comum emerge, assumindo o inglês esse papel.

⁸ It dominates in the fields of Science and technology, diplomacy and international relations, sports and international competitions, media (audio, visual, electronic, print), business and commerce, design and fashion, travel and tourism, the entertainment industry, and higher education. (No original)

Segundo Gao (2006) o advento da Internet intensificou a dominância do inglês pelo mundo. O estudo mostra a influência da língua inglesa, beneficiada pelo ambiente digital, na língua chinesa (no vocabulário, na gramática e no discurso) e sua inserção na cultura da China. A imagem do uso do inglês ligada a uma identidade internacional estimula o uso da língua e, conseqüentemente, a sua influência na *Englshization*⁹ do mandarim e da aculturação do inglês. Ainda segundo o autor, o estudo de contato linguístico na Internet distingue-se do fenômeno original, na medida em que não envolve nenhum fluxo migratório (imigração e emigração).

O livro *In the Presence Of English: Media and European Youth* desempenha papel de destaque na área sobre o impacto do inglês. No aprendizado de línguas, a escola – mostra Berns et al. (2007), em ampla pesquisa sobre a relação entre jovens europeus, a mídia e a aquisição de língua inglesa – é apenas uma das fontes de contato com a língua inglesa. Imersos em um mundo onde o inglês está profundamente conectado à mídia, estando presente na Internet, no rádio, nos jornais, nas músicas, nos jogos, nos filmes, e muitos outros, o inglês adquirido pelos jovens é, possivelmente, uma mistura fruto de todos esses contatos e não simplesmente daquele aprendido na escola.

No Brasil, os trabalhos de Silva (2012) e Rodrigues (2014) vão ao encontro das ideias apresentadas no contexto europeu na medida em que apontam indícios da influência das tecnologias de informação e comunicação no uso do inglês e, portanto, no aprimoramento, na manutenção e na aprendizagem da língua. Os sujeitos de ambas as pesquisas entendem as práticas midiáticas – jogar *games*, assistir a vídeos (programas de TV, filmes e seriados), escutar música, navegar na Internet – mediadas pelos novos artefatos culturais como

⁹ O termo refere-se à penetração do inglês na mudança de outra língua. No caso de Gao (2006), do mandarim chinês.

fomentadoras de propiciamentos linguísticos e sociais e, por isso, espaço propício para o contato com a língua inglesa em contexto natural e autêntico.

Essa ambiguidade, que, simultaneamente, acentua o domínio da língua inglesa no contexto internacional e também cria novos domínios para novas práticas de manutenção de línguas marginalizadas, é fruto do enfrentamento entre homogeneização e heterogeneização cultural, central na interação global contemporânea, fenômeno denominado de glocalização. Como mostra Kumaravadivelu (2006), a partir das palavras de Appadurai (1995) e Robertson (1992), o mundo vive uma tensão criativa e caótica da disputa simultânea entre homogeneização e heterogeneização, que faz com que o global se localize e que o local se globalize. Essas “forças de globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periférica. O global está em conjunto com o local, e o local é modificado para acomodar o global.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134)

A Internet potencializou essa negociação dinâmica entre global e local, ao se compor como zona de contato onde as práticas de letramento cotidianas acontecem. Nesse contexto, o indivíduo dispõe de um espaço discursivo que o coloca em contato com diversos grupos em uma escala global, permitindo que ele construa suas relações sociais e sua identidade numa perspectiva transnacional. Ademais, o ambiente que a Internet oferece, tudo indica, é o local propício para o aprendizado informal e a manutenção de línguas, que, no enfrentamento entre global e local, efervesce sua variedade e o hibridismo. (KOUTSSOGIANNIS e MITSIKOPOULOU, 2004)

Nessa perspectiva, questiono o papel da Internet como tecnologia de mediação e experiências multilíngues. A questão central que orienta este trabalho, portanto, é avaliar a prevalência do uso da língua inglesa em contextos de letramento digital de uma amostra de brasileiros usuários do inglês como L2, com estudo em nível superior incompleto ou acima e, em grande parte, da

região sudeste, e o impacto dessas práticas midiáticas em um marcador explícito de aprendizagem de língua inglesa de mensuração de amplitude lexical.

1.1 Questões da pesquisa

O problema de pesquisa apresentado é conduzido por meio das três questões norteadoras:

- 1) Quais práticas socioculturais de letramento, mediadas (ou não) por novos aparatos tecnológicos, os bilíngues brasileiros usuários de inglês como L2 desenvolvem em língua portuguesa e/ou em língua inglesa?
- 2) Há balanceamento/equilíbrio nos usos das L1¹⁰ e L2¹¹ (ou prevalência de uma das duas línguas) no desenvolvimento das práticas socioculturais de letramento?
- 3) Há impacto na proficiência (operacionalizada através da medição do tamanho do léxico mental) em língua inglesa decorrente de práticas de uso extensivo do inglês em atividades mediadas pelas novas tecnologias digitais?

As questões apresentadas são respondidas a partir da implementação de um questionário de perfilamento de bilíngues e de um teste de amplitude lexical, denominado *Vocabulary Size Test* (NATION e BEGLAR, 2007), ambos disponibilizados de forma on-line, com os seguintes objetivos específicos:

- 1) Criar um questionário de perfilamento de bilíngues, tendo como base a ideia de dominância específica e o princípio da complementaridade, de Grosjean (1989, 2008, 2015)

¹⁰ Refere-se à primeira língua.

¹¹ Refere-se à segunda língua.

- 2) Mapear as práticas sociais de letramento (padrões de uso), mediadas por diferentes suportes, em língua inglesa e em língua portuguesa desempenhadas por brasileiros usuários do inglês como L2.
- 3) Comparar as práticas de letramento (padrões de uso) em língua inglesa e em língua portuguesa sob o prisma do princípio da complementaridade, de François Grosjean.
- 4) Correlacionar proficiência (tamanho do léxico mental), mensurada pelo *Vocabulary Size Test*, com as práticas de letramento, mediadas pelo uso das tecnologias digitais, realizadas em língua inglesa.

1.2 Estrutura da tese

Este manuscrito está organizado em sete capítulos. O primeiro introduz o tema propulsor para o desenvolvimento da tese, seguido das questões de pesquisa, dos objetivos e da estrutura do trabalho. Os capítulos segundo, terceiro e quarto apresentam a revisão bibliográfica, versando o segundo sobre estudos ligados aos conceitos de letramento e letramento digital; o terceiro sobre as diferentes concepções de bilinguismo e dominância linguística, e o conceito de princípio da complementaridade; e o quarto sobre aprendizagem incidental, frequência e contexto de uso na aprendizagem de vocabulário. No quinto capítulo, são apresentadas a metodologia desenvolvida na pesquisa, os instrumentos utilizados e o processo da coleta de dados. O sexto capítulo explora a análise e interpretação dos dados e, por último, o sétimo capítulo traz as conclusões finais com o fechamento da tese.

2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO (DIGITAL)

O capítulo a seguir discute o conceito de letramento e a sua evolução na sociedade para atender a diversidade de práticas socioculturais que emergem na contemporaneidade, especialmente aquelas mais recentes que nascem no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação.

2.1 O conceito de letramento (digital)

Para lidar com a complexidade inerente à sociedade moderna, são necessários conceitos igualmente complexos e abrangentes que consigam explicar suas peculiaridades (KLEIMAN, 2005). Nos meados da década de 1980, surge, entre os pesquisadores dedicados aos estudos das práticas de uso da leitura e da escrita, a necessidade de um conceito que ultrapassasse as ideias ligadas ao termo alfabetização e, conseqüentemente, tratasse de questões mais complexas e avançadas que aquelas relacionadas ao ensino / aprendizagem sistemático do código de escrita (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005). Nasce, então, o conceito de letramento¹² para lidar com as mais diversas facetas que compõem as práticas da leitura e da escrita.

Soares (2004) revela que, em momento histórico semelhante ao surgimento do letramento no Brasil, emergem conceitos para atender demandas¹³ semelhantes às da sociedade brasileira em contextos socioeconômicos e culturais distintos dos nossos. As definições de *Illetrisme* na

¹² A leitura e a escrita, sob a perspectiva dos autores que trabalham com o conceito de letramento, tornam-se parte de um processo de aprendizagem contínuo e instável que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo por meio de inserções em práticas sociais de uso. Nesse sentido, tornar-se letrado é uma ação cambiante que demanda constante participação na sociedade em práticas nas quais a leitura e a escrita são necessárias.

¹³ A sociedade contemporânea desenvolve diferentes convenções de interação social em que a leitura e a escrita são necessárias para inserção do indivíduo. Ser letrado envolve saber lidar com as diferentes linguagens empregadas nas diversas práticas sociais que, com o avançar dos anos, especialmente com o espraiamento das novas tecnologias, parece impor novas necessidades com maior frequência.

França, *literacia*, em Portugal, *literacy*¹⁴, nos Estados Unidos e na Inglaterra, surgem também para tratar desses fenômenos que ultrapassam os campos da alfabetização. Como mostram Ribeiro e Coura-Sobrinho (2009), o constante surgimento de novas formas de escrever, novos gêneros, novos suportes, novas necessidades em relação à escrita e à leitura, etc. requeria um conceito complexo e potencialmente sem limites como o de letramento. O avanço do termo está no fato de ele incorporar uma ideia mais plástica e ampla que a terminologia anterior, pois desenvolve-se ligado à sociedade e toda sua complexidade, como se percebe na especificação de ambos a seguir.

Comumente a definição de letramento acontece em confronto ao conceito de alfabetização, possivelmente pela restrição que este carrega. Tfouni (1995, 2010), por exemplo, define o conceito de letramento em contraste ao de alfabetização, enfatizando o caráter social do primeiro em detrimento do traço individual do segundo¹⁵. Dessa forma, o letramento é voltado para os processos sócio-históricos de aquisição de um sistema de escrita introduzido de forma generalizada em uma sociedade e incorpora também a alfabetização. Esta, por outro lado, trata da aquisição individual da escrita decorrente do processo que ocorre, geralmente, por meio da escolarização formal. A alfabetização, portanto, lida com a aprendizagem de habilidades de escrita, leitura e práticas de linguagem enquanto o letramento é entendido como os impactos histórico e social em uma sociedade ao tornar-se letrada.

Igualmente, Kleiman (2005, 2007a, 2007b, 2008) conceitua letramento em comparação com a ideia de alfabetização, mas, além do impacto na sociedade, descrito anteriormente, a autora

¹⁴ O termo *literacy*, segundo Lankshear e Knobel (2011), já se encontrava dicionarizado em língua inglesa antes da década de 1980, mas era usado para tratar de contextos informais de educação, considerados espaços marginalizados e sem relação com instituições de ensino, voltados para o ensino de leitura e escrita para adultos com problemas de origens diversas.

¹⁵ Segundo Kleiman (2007a, 2007b), em termos pedagógicos, a alfabetização trabalha a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas para atingir uma competência ideal, em outras palavras, a prática individual de domínio do código.

incorpora ao termo as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos – função e uso – envolvidos.

Segundo Kleiman (2005), alguns pesquisadores, opondo-se ao conceito, consideram que o termo alfabetização já englobaria a ideia de letramento. A autora, no entanto, julga esse pensamento como simplista, na medida em que o letramento traz consigo uma série de associações e significados outrora inexistentes, como a incorporação da oralidade e de linguagens não-verbais. Em contrapartida, a alfabetização, ainda que com suas diferenças em relação ao letramento, faz parte deste e, ainda que não seja suficiente, é necessária para que o sujeito seja visto como letrado em sua plenitude.

A alfabetização ocorre por meio de um ensino sistemático que busca a aquisição do sistema alfabético e ortográfico. Por outro lado, o letramento não necessariamente envolve o conhecimento do código da escrita. Um indivíduo não-alfabetizado pode ser considerado letrado, mesmo que não de forma global, se ele é capaz de reconhecer a função dos gêneros textuais em questão, como, por exemplo, uma propaganda, um recado, um rótulo, etc. participando, mesmo que de forma periférica, das práticas sociais da comunidade letrada em que ele se insere. (KLEIMAN, 2005)

O conceito, na visão de Soares (2002), incorpora às demais concepções o pressuposto de que o indivíduo que participa de forma competente nas práticas sociais e nos eventos de letramento é provido das características necessárias para usufruir de um estado ou condição de pertencimento em uma sociedade letrada. Dessa forma, letramento é definido como:

“[...] o *estado*¹⁶ ou *condição* de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. [...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes

¹⁶ As palavras estão destacadas como no original.

conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, 145)

As habilidades e atitudes que anteriormente eram necessárias para outorgar ao indivíduo o estado ou condição de sujeito letrado na cultura do papel parecem ser insuficientes frente às mudanças advindas das tecnologias pós-tipográficas. (SOARES, 2002) As práticas sociais de diferentes esferas da vida humana, bem definidas até então em suas conjunturas particulares, sofreram a influência de mudanças significativas na sociedade contemporânea, sendo convertidas em novos formatos que, de forma célere, não cessam de eclodir. Essas novas práticas sociais que surgem, de forma geral, estão ligadas a transformações paradigmáticas na maneira de se produzir, distribuir, trocar e receber textos com a instituição das tecnologias digitais, que também incluem a presença de textos multimodais, ou seja, a combinação de textos escritos, imagens, vídeos, etc. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011) Para se ocupar de forma efetiva os diversos contextos da sociedade contemporânea, é necessário desenvolver habilidades e competências específicas para transitar por esses novos contextos socioculturais instaurados pela crescente presença das novas tecnologias de comunicação e informação. (XAVIER, 2009; ARAÚJO, 2010)

Segundo Kress (2003), é impraticável pensar em letramento de forma descontextualizada de questões sociais, tecnológicas e econômicas. Nesse sentido, o autor aponta duas transformações que acarretam grande impacto para a ideia de letramento, na medida em que seus usos e seus efeitos, como as formas de representação e comunicação associadas as práticas tradicionais são reconfiguradas por essas mudanças. A primeira é a transição de dominância do livro para a tela e a segunda é a passagem de dominância da escrita para a imagem. O efeito do arranjo entre as duas provocam grandes mudanças nas configurações da tecnologia da escrita e, conseqüentemente, tem grande efeito nos mais variados aspectos da vida humana e na nossa relação com o conhecimento.

Os efeitos cognitivos, sociais e culturais provocados nos sujeitos em contato com essas novas tecnologias requer um conceito que ultrapasse aquele que caracteriza o letramento tradicional. Soares (2002, p. 156) esclarece que “diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*¹⁷.” A pluralização do termo é proposta pela autora para englobar os diferentes fenômenos que ele representa, como também os distintos aspectos cognitivos, sociais e culturais decorrentes da especificidade de cada letramento, inclusive aquele que surge com a emergência dos aparatos digitais. O que para Soares (2002) é denominado de letramentos, no plural, aparece em diferentes áreas do saber, como a comunicação, a educação e a linguística, com outros nomes, como multiletramentos, novos letramentos, letramento informacional, letramento multimídia, letramento digital, etc., para discutir, de forma geral, o mesmo problema. (RIBEIRO e COURASOBRINHO, 2009) No Brasil, autores como Xavier (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005), Buzato (2006), Dias e Novais (2009), entre outros, optam pelo termo letramento digital.

O letramento digital, para Snyder (2010, p. 271), é a “habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador.” As transformações de ordem tecnológicas impõem constantes mudanças nas habilidades e competências necessárias para participar de forma eficiente nos ambientes digitais, no entanto, algumas características elencadas são permanentes e consideradas pela autora como essenciais, como saber pesquisar na internet, conseguir navegar pelos hipertextos, e ser capaz de avaliar e reunir conhecimento de forma crítica. Dentre elas, a criticidade na avaliação e na seleção do conteúdo disponível em ambiente on-line é levantada por Snyder (2010) como a mais importante de todas, pois, ao contrário dos meios convencionais, o mediador tem o seu papel de selecionador de informação enfraquecido na internet. Por isso, é

¹⁷ As palavras estão destacadas como no original.

fundamental que o usuário seja capaz de ter discernimento e conseguir filtrar o conteúdo em benefício próprio.

Para Ribeiro e Coura-Sobrinho (2009, p. 37), “letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais,” independente da tecnologia digital. Nesse sentido, ser letrado envolve a leitura dos diversos gêneros textuais disponíveis on-line, mas também a capacidade de manuseio das ferramentas tecnológicas.

A urgência do desenvolvimento de habilidade de manipulação dos artefatos tecnológicos não é restrita às denominadas novas tecnologias, mas se espalha por cada suporte da escrita, como lembram Ribeiro e Coscarelli (2007) a respeito do processo árduo de aprendizagem de operações motoras necessárias para o manuseio do lápis e da caneta. Como esses, a língua escrita e o estado de letrado estão intrinsecamente ligados ao manejo dos suportes que marcam historicamente a sociedade grafocêntrica, como ocorre com o couro, o papiro, o caderno, o livro e, agora, com os computadores, os *tablets* e os celulares.

Coscarelli e Novais (2010) enfatizam a complexidade que o suporte materializa no momento da leitura, ao demandar do leitor a identificação de elementos, como links, janelas, ícones, entre outros no processo da tarefa. Cafiero e Coscarelli (2007), na descrição do domínio básico do computador, indicam habilidades como manuseio do mouse, posicionamento do cursor, entrada e saída dos programas, navegação entre as páginas, escolha de suportes de áudio, vídeo, etc. Com o atual avanço dos dispositivos eletrônicos e digitais, acrescentamos a habilidade do uso dos dedos na substituição do mouse.

Dias e Novais (2009) concordam com a importância da manipulação da parte física dos artefatos. Porém, destacam a necessidade do desenvolvimento de habilidades que englobem uma percepção abrangente da cibercultura e das práticas socioculturais de letramento que esse

ambiente envolve. Sendo assim, os autores propõem uma matriz de letramento digital detalhada, com as competências e habilidades demandadas do leitor nesse âmbito, mas que, de forma abrangente, é dividida em quatro descritores: “utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.” (DIAS e NOVAIS, 2009, p. 7)

Nas palavras de Ribeiro e Coura-Sobrinho (2009), pessoas denominadas, até o momento, como letradas, puderam adquirir o letramento digital naturalmente por meio do contato com as novas tecnologias. Xavier (2006), por sua vez, ao falar de crianças e adolescentes que nascem já no imersos na cibercultura, conta que muitos indivíduos adquirem o letramento digital antes mesmo de começarem a escola, momento em que entram em contato com o sistema alfabético e o letramento tradicional.

2.2 Fechamento

Neste capítulo, buscou-se salientar algumas das discussões que envolvem o conceito de letramento, especialmente aquelas que surgem como resposta às demandas das novas tecnologias de informação e comunicação. O impacto dos novos aparatos tecnológicos em nosso *modus vivendi* e as habilidades e competências necessárias para se inserir nessas novas práticas de letramento levam-nos a refletir sobre as consequências dessas relações na experiência bilíngue de sujeitos imersos nesse contexto. No caso deste trabalho, brasileiros falantes do português em contato linguístico com o inglês que, por intermédio de suportes tecnológicos, mantêm possibilidades de aprendizagem e manutenção de língua inglesa.

3 BILINGUISTO, DOMINÂNCIA E PRINCÍPIO DA COMPLEMENTARIDADE

O capítulo a seguir trata primeiramente das diferentes definições de bilinguismo. Em seguida, o construto dominância é discutido no tocante a sua definição e sua mensuração. Por último, o conceito de Princípio da Complementaridade é apresentado, sendo proposto sua adoção como componente importante de dominância.

3.1 Bilinguismo: definições e distinções.

A ideia de bilinguismo ampliou-se desde o começo do século XX (MACKEY, 2000), especialmente nas últimas três décadas, que foram marcadas por uma extensa produção nos estudos de bilinguismo, passando a definição por uma profunda mudança conceitual (AMARAL, 2011). Desde então, a concepção de bilinguismo foi estabelecida de diversas maneiras, algumas diametralmente opostas – como o comando perfeito de duas línguas, por um lado, e a competência mínima em uma segunda língua, por outro – e várias outras dispersas entre as duas posições mais extremas. Nenhuma delas, no entanto, consegue representar totalmente o fenômeno em sua totalidade. (HAMERS e BLANC, 2000; MYERS-SCOTTON, 2005)

Uma definição clássica seria a de Bloomfield (1933), que entende o bilíngue como o indivíduo que possui domínio completo e nativo de duas (ou mais) línguas. Muitos pesquisadores (MYERS-SCOTTON, 2005, STEINER e HAYES, 2008; GROSJEAN, 1989, 2008, 2015, para citar alguns) vão de encontro a esta concepção de bilinguismo, na medida em que raros são os casos de bilíngues que se enquadram nesse perfil (bilíngues equilibrados¹⁸). Baker (2011) ainda

¹⁸ Indivíduos que possuem domínio simétrico das duas línguas.

considera a definição como incerta, pois não há clareza do que vem a ser domínio completo, tampouco há referência de nativo a se seguir.

Em posição oposta, Macnamara (1967), citado por Hamers e Blanc (2000), considera que para ter *status* de bilíngue, o indivíduo precisa, além da língua dominante, ter apenas domínio mínimo de qualquer uma das habilidades linguísticas em outra língua, mesmo sendo apenas em uma dessas habilidades, como, por exemplo, grau ínfimo de competência na leitura. O termo bilinguismo incipiente (DIEBOLD, 1961) enquadra-se bem nessa perspectiva, pois toma como bilíngues indivíduos em contato inicial com outra língua.

Guiando-se para uma posição não-polarizada, Steiner e Hayes (2008), por exemplo, ao tratar de crianças bilíngues, suas experiências no ambiente e suas necessidades, definem bilinguismo como “a habilidade de falar, ler, escrever, ou mesmo entender mais de uma língua¹⁹.” (STEINER e HAYDES, 2008, p. 3)

Segundo Baker (2011), estabelecer uma linha divisória de classificação entre monolíngues e bilíngues está longe de ser uma tarefa trivial. A categorização, que é feita de forma arbitrária, envolve o julgamento apurado do responsável a respeito da competência mínima necessária para definição de um sujeito como bilíngue. Nesse sentido, deve-se ter em mente o propósito dessa categorização para evitar a ocorrência de dois possíveis resultados insatisfatórios: o primeiro é a restrição excessiva, que pode ocasionar perda de informações significativas. O segundo seria o oposto, a ampliação descomedida, que pode acarretar informações vagas e dúbias.

Os estudos do bilinguismo, afirma Grosjean (1989, 2008), foram permeados por uma visão monolíngue, cuja versão mais conservadora é bem representada pela definição de Bloomfield (1933). Essa perspectiva, criticada pelo autor, figura o bilíngue em termos monolíngues,

¹⁹ “[...] the ability to speak, read, write, or *even understand* more than one language.

considerando este o modelo de comparação no qual o outro deve (ou deveria) enquadrar-se, como descrito a seguir.

De acordo com uma versão forte deste ponto de vista, o bilíngue tem (ou deveria ter) duas competências linguísticas separadas e isoláveis; estas competências são (ou deveriam ser) semelhantes às de dois monolíngues correspondentes; portanto, o bilíngue é (ou deveria ser) dois monolíngues em uma só pessoa²⁰. (GROSJEAN, 2008, p. 10)

Frente a essa visão, Grosjean (1989, 2008) propõe uma perspectiva holística do bilinguismo, que refuta comparações baseadas em um padrão monolíngue ao mesmo tempo em que considera o bilíngue como usuário plenamente competente da língua. Sendo assim, o bilíngue é um indivíduo pleno, de natureza singular, que desenvolve competências em duas línguas, e na combinação entre elas, para desempenhar suas necessidades comunicativas em seus diferentes contextos de comunicação. Dessa forma, ele não pode ser simplesmente decomposto em dois monolíngues, pois possui configurações linguísticas próprias, que são erigidas pela coexistência de dois sistemas linguísticos em constante interação.

Destarte, Grosjean (2008) define os termos bilíngue e bilinguismo levando em consideração o uso da língua. Dessa forma, “o bilinguismo é o uso regular de duas ou mais línguas (ou dialetos), e os bilíngues são aquelas pessoas que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas²¹.” (GROSJEAN, 2008, p. 10)

3.2 O conceito de dominância

Segundo Grosjean (2015), dominância é um construto complexo que abarca uma série de fatores e aparece comumente no campo do bilinguismo para se referir a bilíngues que não se encaixam no perfil de usuários equilibrados. Para além da simples oposição aos indivíduos que

²⁰ According to a strong version of this view, the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person. (No original)

²¹ Bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives. (No original)

possuem paridade em suas habilidades linguísticas na L1 e na L2, a variedade de fatores que compõe a dominância acaba tornando um entrave no momento de defini-la. Não há concordância em relação à definição de dominância, como também ao método de mensurá-la (YIP e MATTHEWS, 2006). Gertken et al. (2014) esclarece que por trás das distintas formas de se mensurar dominância, existe também diferentes concepções do construto, cuja definição sofre alterações tendo como base a linha teórica daqueles envolvidos em seu processo de mensuração, como também questões de carácter contextual e de viabilidade. Dentre os componentes abarcados pela dominância, são destacados por Gertken et al. (2014, p. 208): “proficiência, fluência, facilidade de processamento, pensar em uma língua, identificação cultural, frequência de uso, entre outros²²”.

Para Yip e Matthews (2006), dominância é comumente vista em termos de proficiência. Os construtos dominância e proficiência tendem a se mesclar na medida em que ambos apresentam questões avaliativas semelhantes (BIRDSONG, 2006; LIM et al. 2008; GERTKEN et al., 2014) e os seus resultados tendem a se correlacionar (BIRDSONG, 2006, p. 47). No entanto, a diferença entre os dois construtos deve ser estabelecida. (BIRDSONG, 2006, 2014).

Dominância é avaliada no que se refere às habilidades processuais enquanto proficiência é determinada em relação às habilidades de leituras, escrita, fala e escuta (BIRDSONG, 2006). Ainda, a primeira depende, para sua avaliação, de referências internas e da relação entre duas (ou mais) línguas na mente do bilíngue. Por outro lado, a segunda é marcada por padrões geralmente ligados às habilidades controladas por monolíngues nativos, seguindo parâmetros que estão além do bilíngue (BIRDSONG, 2014). Como mostram Gertken et al. (2014), dominância é, acima de tudo, inerente a natureza do bilinguismo enquanto proficiência é

²² “Proficiency, fluency, ease of processing, ‘thinking in a language, cultural identification, frequency of use and so forth [...]”

também avaliada em contextos monolíngues. Vale lembrar que dominância é um componente de proficiência e, como tal, não se diferencia dos demais (BIRDSONG, 2014).

Dando seguimento, outros componentes, além de proficiência, surgem como forma de avaliar e também definir dominância. Nos trabalhos de Cutler et al. (1989, 1992) dominância é operacionalizada em relação aos benefícios advindos do uso da L1 em detrimento à L2. Em estudo de bilíngues falantes do inglês e do francês, a língua dominante é determinada a partir da predileção à uma das duas línguas expressa em resposta à pergunta: “se você tivesse que perder uma de suas línguas para salvar sua vida, qual você manteria?” A língua escolhida pelo participante é caracterizada como a dominante.

O método adotado por Cutler et al. (1992) é alvo da crítica de Grosjean (2008), que enfatiza a falta de evidências a respeito da validade da pergunta na avaliação de dominância. A carência de informações adicionais sobre os dois grupos de sujeitos, que tiveram a pergunta como meio de separação dos participantes, dificulta a possibilidade de replicagem dos estudos com grupos semelhantes. É o caso de Kearns (1994), citado por Grosjean (2008), que, ao repetir o método de avaliação de dominância com participantes igualmente de alta proficiência, obteve resultados contrários ao do estudo anterior.

As controvérsas decorrentes de Cutler et al. (1989, 1992), fala-nos Flege et al. (2002), promovem duas questões acerca da seleção de participantes: a primeira refere-se à maneira de se determinar dominância, que é marcada por diferentes formas de avaliação, não havendo conformidade a respeito do procedimento mais aceito. A segunda, por sua vez, trata da relação entre o construto dominância e outras variáveis no processo de separação de sujeitos nas pesquisas com bilíngues, como histórico linguístico, função e uso.

Para Birdsong (2006), as métricas de dominância presentes nos estudos psicolinguísticos são mais significativas para as discussões atuais. Nesse contexto, dominância é determinada a partir

da assimetria entre as performances do indivíduo na L1 e na L2, sendo a língua dominante aquela cujo processamento é caracterizado como mais eficiente. A língua dominante apresenta, portanto, diferenças quantitativas superiores no processamento, expressas na velocidade, na fluência, na automaticidade, etc., em comparação com a não dominante.

Dominância, nas palavras de Heredia (1997), é caracterizada pela frequência de uso, sendo a língua dominante a mais operante no contexto do bilíngue. Na mesma linha, Harris et al. (2006, p. 264) consideram que a língua dominante é aquela que é “mais altamente ativada e pode ser a língua padrão para falar e pensar.”²³ Em outras palavras, a língua dominante apresenta-se de forma mais acessível no cotidiano. Nessa perspectiva, a segunda língua, como esclarecem Harris et al. (2006), pode vir a ser mais dominante que a primeira, mesmo que esta seja mais proficiente segundo testes gramaticais e de vocabulário. É o caso de imigrantes que passam por longos períodos de imersão em suas L2.

Gertken et al. (2014), ao estabelecer os fatores que impactam a dominância, incorporam aspectos atitudinais aos componentes psicolinguísticos e àqueles relacionados à proficiência. Para reforçar nesse sentido, Pavlenko (2004, p. 188) afirma que dominância é um corolário “de trajetórias linguísticas complexas de indivíduos que fazem escolhas sobre o idioma a ser usado, quando e com quem.”²⁴ Por isso, precisa ser compreendida como parte de uma agência humana e de um contexto social.

É necessário destacar que, entre a pletera de definições apresentadas, a concepção de dominância em que esta pesquisa se ancora é fruto do imbricamento entre o construto tal como concebido por Heredia (1997) e o princípio da complementaridade²⁵, de Grosjean (2008, 2016).

²³ “[...] the language that is most highly activated and can be the default language for speaking and thinking.” (No original)

²⁴ [...] of complex linguistic trajectories of individuals who make choices about what language to use, when and with whom. (No original)

²⁵ O Princípio da Complementaridade será tratado adiante.

Em outras palavras, dominância será operacionalizada em termos de frequência de uso, de maior presença no cotidiano. Ademais, o construto não será determinado de forma global, mas dividido em domínios específicos, sendo mensurado segundo práticas socioculturais de letramento (padrões de uso).

3.3 A verificação do construto

A verificação do construto dominância linguística no indivíduo bilíngue gera impacto para diferentes áreas do saber, como a pesquisa acadêmica, a educação, as políticas públicas, o comércio e os contextos clínicos, fazendo com que a mensuração adequada desse construto assuma papel decisivo nesses cenários (GERTKEN et al., 2014). A operacionalização de dominância auxilia na escolha de sujeitos elegíveis para participar desses estudos (BEDORE et al. 2012).

Uma característica que une globalmente o fenômeno do bilinguismo é a multiplicidade de experiências (DUNN e FOX TREE, 2009). Os pesquisadores coadunam-se ao reconhecer a importância do desenvolvimento de métodos de mensuração eficazes para dominância, na medida em que diferenças individuais inviabilizam a comparabilidade entre estudos (TREFFERS-DALLER e KORYBSKY, 2015). A variabilidade de experiências e contextos de aquisição de L2, no entanto, dificultam a determinação da língua dominante, que possui uma gama extensa de métodos de mensuração (LIM et al., 2008; BEDORE et al., 2012; TREFFERS-DALLER e KORYBSKY, 2015), que podem ser realizados por meio de diferentes formas de autoavaliação (CUTLER et al. 1989, 1992; LI et al., 2006; LIM et al., 2008; GERTKEN et al., 2014, para mencionar alguns) e testes objetivos (FLEGE et al., 2002; TREFFER-DALLER, 2011, entre outros).

Apesar de os bilíngues enquadrarem-se em um largo espectro de heterogeneidade segundo suas habilidades em relação às L1 e L2, os participantes, critica Dunn e Fox Tree (2009), ainda são classificados e divididos de maneira polarizada, como ocorrem em definições dos tipos bilíngue ou não bilíngue, equilibrado ou não equilibrado, dominante ou não dominante. Outro impasse apontado pelos autores está no fato de muitas pesquisas tratarem do bilíngue em sua forma totalizante quando, na verdade, limitam os estudos a apenas uma das várias facetas do bilinguismo. Se a dicotomização de sujeitos pode funcionar de maneira satisfatório em algumas pesquisas, deve-se ter ciência da influência do nível de domínio de cada indivíduo em suas línguas em relação à performance.

Para Grosjean (2008), a multiplicidade de técnicas usadas para selecionar bilíngues, as escolhas controversas de seleção e a falta de informação a respeito dos participantes provocam um impasse para os estudiosos do bilinguismo, que são, muitas vezes, incapazes de comparar e replicar estudos por falta de padrões e diretrizes que guiem tais estudos. Sendo assim, pesquisadores (BEDORE et al., 2012; DUNN e FOX TREE, 2009; GROSJEAN, 2008) têm buscado discutir dominância no intuito de promover diretrizes e parâmetros que guiem os métodos de avaliação do construto e contribuam para o aumento de comparabilidade e replicabilidade de estudos no campo do bilinguismo.

3.4 Princípio da complementaridade

O construto dominância, como visto anteriormente, envolve uma gama variada de fatores. Dentre eles, Grosjean (1989, 2008, 2015) considera importante a adoção de uma perspectiva que inclua o princípio da complementaridade entre os seus componentes.

As configurações linguísticas do bilíngue são transformadas segundo suas necessidades em relação as suas línguas e o papel que cada uma delas desempenha socialmente. As situações

comunicacionais nas quais o bilíngue engaja-se envolvem conhecimentos linguísticos específicos, determinados por objetivos, contextos e interlocutores variados. Qualquer mudança em um desses aspectos pode envolver novas necessidades no repertório desse indivíduo, sendo necessária uma reconfiguração do quadro linguístico. São essas necessidades particulares que o bilíngue demanda para suas línguas que Grosjean (2008) denomina como princípio da complementaridade. (GROSJEAN, 2008)

Os cenários que envolvem a coexistência de mais de uma língua dificilmente demandam o uso de ambas em todas as situações. Da mesma forma, não é frequente que uma língua apenas possa ser usada em todos os contextos em que os bilíngues inserem-se. As línguas coexistem de forma complementar, ocupando espaços em que forem necessárias (WEI, 2000; GROSJEAN, 2008).

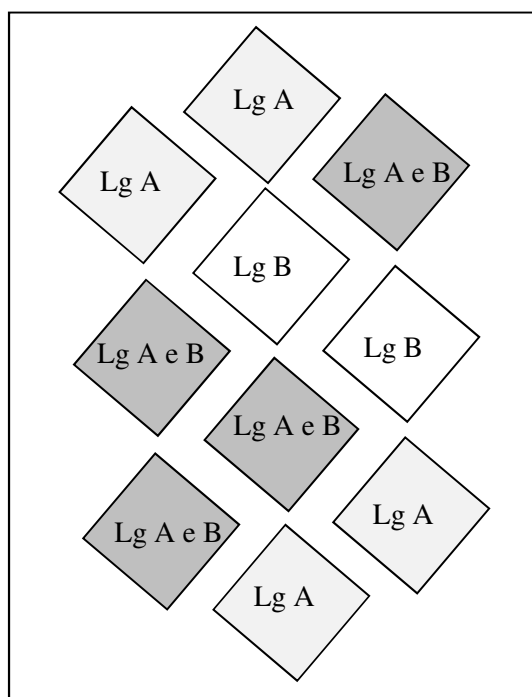


Figura 1 – Ilustração do princípio da complementaridade²⁶

O diagrama acima, que ilustra o princípio da complementaridade, mostra os domínios em que um suposto bilíngue insere-se, sendo cada um deles ocupado por uma língua, Lg A ou Lg B, ou

²⁶ Adaptada de: GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, USA, 2008, p 23.

duas, Lg A e Lg B. Alguns domínios são compartilhados por duas línguas enquanto outros são específicos a apenas uma delas. Os motivos que subjazem o contato linguístico geram no indivíduo bilíngue necessidades linguísticas específicas para lidar com cada um desses domínios. Todos os bilíngues podem ser caracterizados dessa forma, sendo que cada um deles terá um padrão próprio, determinado pelos diferentes aspectos da vida em que suas línguas são demandadas. “Bilíngües geralmente adquirem e usam suas línguas para fins diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes. Diferentes aspectos da vida com frequência exigem diferentes línguas.”²⁷ (GROSJEAN, 2008, p. 23)

Para Grosjean (2008), o princípio da complementaridade apresenta três consequências: a primeira refere-se ao nível de fluência em determinada habilidade linguística, que estará intimamente ligada à utilidade dessa habilidade e da língua a que se refere, e ao seu uso, sendo limitada por domínios. A segunda, por sua vez, mostra que bilíngues normais não possuem habilidade tradutora em todos os domínios, visto que esferas dominadas por apenas uma língua impossibilita que o sujeito encontre traduções equivalentes na língua que não se encontra presente nesse espaço. A terceira consequência envolve a configuração linguística do bilíngue que, diante de novas necessidades linguísticas, provocadas por situações comunicacionais, interlocutores e usos distintos daqueles demandados até então, precisará passar por uma nova reconfiguração.

Amaral (2011) acredita também que, no âmbito educacional bilíngue, o princípio da complementaridade tenha grandes consequências. Ao discorrer sobre educação bilíngue no contexto indígena brasileiro, o autor recomenda que os professores trabalhem a pluralidade em sala de aula e ofereçam situações de uso em que as línguas sejam de fato necessárias. Outro

²⁷ Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages. (No original)

ponto que parece sofrer impacto do princípio da complementaridade é a forma em que os bilíngues são avaliados, mostra Grosjean (2016) ao criticar os testes que são implementados para mensurar as competências desses indivíduos. Seja no âmbito científico ou prático/pedagógico, a visão holística do bilíngue como um sujeito de necessidade diferenciadas em relação à língua e, por isso, com competências linguísticas peculiares, são raramente consideradas.

Em citação aos trabalhos de Weinrich (1953), Mackey (1962) e Dodson (1981), Grosjean (2016) revela que as questões dos domínios linguísticos e das funções incorporadas pelas línguas já eram observadas nos estudos de linguistas e sociolinguistas do bilinguismo. Diversos trabalhos constataam a distribuição de funções para as línguas empregadas por bilíngues segundo contextos específicos de uso, como revelam os estudos de Timm (1980) sobre os falantes de bretão e francês na região de Brittany (França), de Sahgal (1991) sobre o uso da língua materna, do inglês e do hindi no contexto multilíngue da Índia, de Clyne e Kipp (1999) sobre comunidades de falantes de espanhol, árabe e chinês na Austrália, de Velásquez e Pereira (2011) sobre o uso das línguas espanhol-guarani no Paraguai. No Brasil, os estudos concentram-se no uso do português e de uma segunda língua em regiões de enclaves linguísticos, como é o caso de Tressmann (1998, 2007) sobre uma comunidade pomerana no Espírito Santo, de Ogliari (2003) sobre uma comunidade ucraniana no Paraná, de Mello (2011) sobre uma colônia de canadenses e americanos em Goiás, de Rodrigues (2015) sobre o par português-dialeto italiano no Espírito Santo. Exceção a estes casos é a pesquisa de Barbosa (2008) sobre a região fronteiriça dos municípios de Tabatinga (Brasil) e de Letícia (Colômbia). Essas pesquisas apontam para o funcionamento complementar das línguas no repertório do bilíngue, o que permite que ele seja capaz de percorrer diversos domínios e relacionar-se com diferentes tipos de falantes de maneira eficiente.

Além de evidências no campo da sociolinguística, o princípio da complementaridade também mostra suas influências em alguns resultados da psicolinguística do bilinguismo, como na percepção (CARROLL e LUNA; 2011), na produção (GASSER, 2000; JACCARD e CIVIDIN, 2001), na memória (MARIAN e NEISSER, 2000) e na aquisição (BIALYSTOK et al., 2010; 2012 e POULIN-DUBOIS et al., 2013). Segundo Grosjean (2015), ainda que sejam minguados os estudos em torno da questão do princípio da complementaridade, eles têm mostrado a importância desse fator no construto dominância.

Nesse sentido, é oportuno perceber que dominância sob a perspectiva de domínios específicos, em detrimento de uma ideia global do construto, pode ser mais apropriada para entender o bilíngue em sua complexidade e segundo suas necessidades. A consequência se dá na descrição e separação dos sujeitos, na interpretação dos dados e na replicabilidade dos estudos.

3.5 Fechamento

Este capítulo tratou dos conceitos, as vezes diametralmente opostos, de bilinguismo. Posteriormente, mostrou-se as diferentes facetas da dominância linguística em relação à definição e à mensuração do construto. Por fim, o conceito de Princípio da Complementaridade é considerado, dentre os vários componentes de dominância, como determinante para entender, sob uma perspectiva de domínios específicos, as complexas configurações de bilinguismo.

Entender a dominância linguística a partir das lentes do Princípio da Complementaridade, em outras palavras, em termos específicos determinados por objetivos, contextos e interlocutores diversos, leva-nos a pensar sobre possibilidades de reconfiguração dessa dominância no contexto brasileiro. Outrora marcada pela primazia da língua portuguesa em um território de proporções continentais e pela dificuldade de contatos linguísticos autênticos e frequentes em língua estrangeira, refletimos sobre a possibilidade de uma inversão de dominância linguística,

em termos específicos, ocasionada pela inserção dos indivíduos em práticas socioculturais desenvolvidas em língua inglesa e intermediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Uma das propostas deste trabalho, portanto, é operacionalizar o construto dominância por meio do Questionário de Levantamento de Usos de Línguas, produzido para o projeto Marcadores Comportamentais e Neurofisiológicos de Proficiência, do Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da UFMG. As respostas obtidas na aplicação do questionário compõem parte da base de dados da tese. Vale destacar que o instrumento mencionado foi erigido a partir da concepção de dominância presente em Heredia (1997) como frequência de uso em consonância com a perspectiva de domínios específicos, tal como sugere o Princípio da Complementaridade, de Grosjean (2008, 2016).

4 APRENDIZAGEM INCIDENTAL DE VOCABULÁRIO, FREQUÊNCIA E CONTEXTO DE USO

O capítulo a seguir apresenta uma discussão sobre a ideia de aprendizagem incidental de vocabulário em comparação com as aprendizagens intencional, implícita e explícita. Posteriormente, questões relacionadas à frequência e ao contexto de uso na aquisição de vocabulário e de língua em termos gerais são apresentadas.

4.1 Aprendizagem incidental de vocabulário

Após uma longa história de omissão de seu papel como parte integrante dos processos de ensino, aprendizagem e teste de línguas (MILTON, 2009), o vocabulário, tanto em primeira (L1) como em segunda língua (L2), ainda que no segundo caso de forma mais modesta, tornou-se alvo de crescente interesse nas últimas décadas (MILTON, 2009; BORDAG et al., 2015; RAMOS, 2015).

Sabe-se hoje que o vocabulário desempenha papel primordial na aquisição de L2 (MILTON, 2009, RAMOS, 2015). No entanto, o repertório lexical necessário para um envolvimento de sucesso em língua estrangeira precisa ultrapassar as barreiras do ensino / aprendizagem formal de vocabulário, cuja construção e expansão representam um desafio nos diferentes estágios de aquisição (ENDER, 2014). Muitos autores (GASS, 1999; HUCKIN e COADY, 1999; HUSTIJJN, 2001; GRABE, 2009, para mencionar alguns) coadunam-se ao afirmar que uma proporção significativa de vocabulário é adquirida incidentalmente, como subproduto da inserção dos usuários em atividades variadas, sendo improvável que todo, ou a maior parte desse vocabulário, seja adquirido de forma intencional e, portanto, explícita.

A distinção entre a aprendizagem incidental e a aprendizagem intencional de vocabulário está ligada à ideia de intencionalidade. A primeira acontece quando um indivíduo adquire, sem ter a intenção, novos itens lexicais em determinada atividade, como lendo (mais comumente citada) um livro, assistindo a programas de televisão, escutando rádio, etc. Por outro lado, a segunda, como o próprio nome sugere, ocorre a partir da aquisição deliberada de novos vocábulos, como no caso de uma lista de palavras que antecede determinada atividade em um livro didático (ELLIS, 1994; BARCROFT, 2009; ENDER, 2014).

Uma hipótese de aprendizagem de vocabulário incidental é que nós adquirimos o novo item de vocabulário sem intenção de fazê-lo - talvez notemos que é uma palavra nova (Schmidt, 1990), mas nós nos atentamos a compreensão da passagem como um todo, e a memória para a nova palavra acontece como resultado natural deste processo, sendo desnecessário um esforço consciente para aprender.²⁸ (ELLIS, 1994, 219)

Segundo Rieder (2003), a ideia de aquisição incidental de vocabulário ocupa posição de destaque no campo da aprendizagem de L2. No entanto, a área de aquisição de vocabulário depara-se com constantes impasses terminológicos decorrentes da diversidade conceitual que, nem sempre, encontra delimitação precisa na literatura, como, por exemplo, os termos incidental versus intencional, implícito versus explícito, aprendizagem indutiva versus dedutiva²⁹, etc.

O termo aprendizagem incidental é comumente confundido com o de aprendizagem implícita, devido a não intencionalidade na retenção de informação do primeiro (ENDER, 2014). No entanto, a aprendizagem implícita, como mostra Hustijn (2005), deve ser definida, primeiramente, em relação ao seu par: a aprendizagem explícita. A aprendizagem ocorre de forma implícita quando não há a intenção consciente de se trabalhar conceitos e regras que

²⁸ “An incidental vocabulary learning hypothesis is that we acquire the new vocabulary item without intent so to do - perhaps we notice that it is a novel word (Schmidt, 1990) but we attend to understanding the passage as a whole, and memory for the new word comes as natural result of this process, a conscious effort to learn being unnecessary.” (No original)

²⁹ Neste trabalho, trataremos apenas dos pares aprendizagem incidental versus aprendizagem intencional, e aprendizagem implícita versus aprendizagem explícita. Para aprofundamento entre esses e outras partes, consulte Hustijn (2001).

ajudem na busca de regularidades da informação, acontecendo, portanto, de forma inconsciente. Por outro lado, a aprendizagem explícita busca capturar essas regularidades de forma consciente.

A aprendizagem implícita é um processo natural, simples e inconsciente que leva o sujeito à aquisição de conhecimento por meio de estímulos complexos ofertados pelo ambiente. Por outro lado, a aprendizagem explícita acontece de maneira mais consciente a partir de construções e de testes de hipóteses (ELLIS, 1994). Em outras palavras, enquanto a aprendizagem implícita da língua acontece durante a compreensão e produção natural da comunicação, a aprendizagem explícita surge em decorrência da necessidade de negociação de significado e de construção da comunicação, sendo um esforço consciente (ELLIS, 2005).

Para Schmidt (2001) consciência e atenção não são termos equivalentes e, por isso, a falta de consciência decorrente na aprendizagem implícita não significa a ausência de atenção, na medida em que esta é parte inerente de qualquer processo de aprendizagem. Nesse sentido, Rieder (2003) conclui que a falta de consciência está ligada às operações no momento da aprendizagem, não à atenção em relação ao estímulo que, independente da forma de aprendizagem, está presente.

A não intencionalidade, marca da aprendizagem incidental, não pode ser interpretada como falta de consciência no processo de aquisição lexical, referente à aprendizagem implícita, visto que, como mostra Ellis (1994a), ainda que não exista a intenção de aquisição de itens lexicais, é possível (mas nem sempre) a presença de consciência em relação às novas palavras, que são adquiridas naturalmente, enquanto a atenção está voltada para a mensagem como um todo. Sendo assim, a aprendizagem incidental, como esclarece Rieder (2003), pode ser composta tanto pela aprendizagem implícita (mas não exclusivamente) como também pela aprendizagem explícita.

Esta explicação terminológica finalmente nos permite relacionar os termos implícito e incidental [...] ao considerar a aquisição incidental de vocabulário como sendo composta de processos de aprendizagem implícitos (que ocorrem sem a consciência do aluno) e / ou de processos de aprendizagem explícitos (que acontecem com a intenção de aprendizagem, mas envolvem, no entanto, consciência on-line e formação de hipóteses)³⁰. (RIEDER, 2003, p. 28)

Em suma, os pares terminológicos aprendizagem incidental e intencional, e aprendizagem implícita e explícita não podem ser sobrepostos. Se por um lado toda aprendizagem implícita é incidental, sendo a relação contrária não necessariamente verdadeira, a aprendizagem explícita, por sua vez, é passível de ser tanto incidental como intencional (LAUFER e HULSTIJN, 2001; ENDER, 2014). Ainda, as aprendizagens incidental e intencional não são necessariamente excludentes, podendo a aquisição de vocabulário, mais que ocupar uma posição diametral, pode ocorrer em um contínuo entre as duas extremidades (BARCROFT, 2009).

4.2 Frequência e contexto de uso na aprendizagem de vocabulário

A aprendizagem de vocabulário com foco mais intencional, sugere Barcroft (2009) pode ser mais eficiente que uma aprendizagem de orientação incidental, na medida em que a primeira possibilita o uso de diferentes técnicas para a apropriação de novas palavras. No entanto, o acesso intencional a palavra pode conter limitações se os contextos em que os itens se encontram são restritos. Como contraponto, a aprendizagem incidental, possibilitada pela variedade de contextos, pode oferecer acesso às diferentes propriedades de uma palavra.

Importantes benefícios de aprender novas palavras pelo contexto têm sido amplamente reconhecidos [...]. O contexto do discurso falado ou da leitura pode proporcionar aos alunos acesso à variedade de propriedades do que significa conhecer uma palavra, incluindo propriedades morfológicas, sintáticas, locucionais, sociolinguísticas e pragmáticas³¹. (BARCROFT, 2009, p. 86)

³⁰ “This terminological clarification finally enables us to relate the the terms implicit and incidental [...] by viewing incidental vocabulary acquisition as being composed of implicit learning processes (which happens without the learner’s awareness) and/or of explicit learning processes (which take place without learning intention but nevertheless involve online awareness and hypothesis formation).” (No original)

³¹ “Important benefits of learning new words from context have been widely acknowledged [...]. The context of spoken discourse or reading can provide learners with access to the variety of properties of what it means to know a word, including morphological, syntactic, collocational, sociolinguistic, and pragmatic properties.” (No original)

A aprendizagem de vocabulário em L1 e em L2 acontece majoritariamente de forma incidental (HULSTJIN, 1996, 2013; NATION, 2013). “[...] o ensino explícito não pode explicar a enorme quantidade de palavras que os aprendizes precisam saber. Este é o momento quando a aquisição incidental pela escrita e fala entram em jogo.³²” (PELLICER-SÁNCHEZ, 2016, p. 98) O inconveniente quando se trata da aquisição em L2 é a precariedade de contextos que possibilitem o usuário contato suficiente para a aprendizagem incidental de vocabulário, sendo necessária a interferência formal de professores na oferta de suporte extra para que tal orientação de aprendizagem ocorra (NATION, 2013).

Os falantes nativos adquirem a língua a partir de uma grande variedade de contextos durante um longo período de uso. Os usuários de uma língua estrangeira, na contramão, enfrentam o desafio de adquirir a língua alvo por meio de uma amostra restrita e de um tempo reduzido de exposição, fazendo com que as construções linguísticas se erijam a partir da experiência com um input “incompleto, incerto e ruidoso.” (ELLIS, 2002, p. 18). Contudo, as pesquisas de Berns et al. (2007), em larga escala no contexto europeu, Silva (2014) e Rodrigues (2014), em escala expressivamente menor no cenário brasileiro, entre outras que tratam da aquisição de L2 amparadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, parecem evidenciar novos contextos que assegurem e oportunizem a aprendizagem incidental de vocabulário, como também da língua como um todo, com os avanços tecnológicos e digital.

Para Gass e Selinker (2008, p. 446), “aprender vocabulário não é um caso de uma só vez.³³” Seria irreal, segundo os autores, pensar que apenas um encontro com uma palavra fosse suficiente para que o usuário tivesse total domínio sobre ela. Em vez disso, seu pleno

³² “However, explicit teaching cannot account for the enormous amount of words that learners need to know. This is when incidental acquisition from written and spoken input comes into play.” (No original)

³³ “Learning vocabulary is not a one-time affair.” (No original)

conhecimento requer um contato que se estabeleça em contextos diversos, em um processo de recursividade, desde o seu primeiro encontro até o seu uso.

A noção de entrincheiramento, “grau em que a formação e ativação de uma unidade cognitiva é rotinizada e automatizada³⁴” (SCHMID, 2007), ajuda-nos a perceber como o uso afeta a codificação e decodificação de conceptualizações, na medida em que o grau de entrincheiramento de uma unidade linguística e a frequência de uso se correlacionam. Em outras palavras, a frequência em que os eventos linguísticos se estabelecem podem ocasionar um impacto – positivo ou negativo – na organização cognitiva de uma determinada unidade linguística, por exemplo.

Na mesma linha, Hulstjin (2013), inspirado no termo cunhado por Baddeley (1997), “ensaio elaborativo”, explica que as informações recentes precisam criar conexões com aquelas mais antigas em um processo de constante reativação para serem incorporadas na memória. Uma palavra, por exemplo, pode ser mais susceptível de ser incorporada no léxico mental do indivíduo se ele a encontra em contextos variados que promovam possibilidades de fortalecimento dessa com outras já conhecidas. Igualmente, a falta de encontros ou de uso de uma determinada palavra, ou informação, pode significar o seu esquecimento.

Nesse sentido, a diversidade de contextos possibilita uma variedade de encontros a partir de um fator importante na aquisição de vocabulário: a repetição. De forma geral, e não somente no tocante a aprendizagem de palavras, o aumento do número de vezes que se encontra determinado objeto facilita a sua aprendizagem, especialmente se estes contatos ocorrem em diferentes contextos de exposição (WEBB, 2007; HUSTJIM, 2013; NATION, 2013, 2014). No entanto, não há consonância quando se trata do número de repetições necessárias para se assegurar a aprendizagem e retenção de uma palavra, visto que vários são os fatores que

³⁴ “[...] degree to which the formation and activation of a cognitive unit is routinized and automated.” (No original)

interagem com a frequência (CHEN e TRUSCOT, 2010. NATION, 2014), tampouco o tipo de input – oral ou escrito – que oferece melhor chance de sucesso (NATIONS, 2014).

A frequência de exposição desempenha um papel elementar na aquisição de vocabulário, como também na aprendizagem da língua em termos gerais. Todos os domínios de uma língua – fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivos, gramaticalidade, compreensão, produção, etc. – são construídos a partir da regularidade de padrões que são processados a partir do contato com o ambiente (ELLIS, 2002, 2012). Nesse sentido, “os aprendizes precisam descobrir a língua.³⁵” (ELLIS, 2002, p. 144)

Gass e Mackey (2002) e Gass e Selinker (2008), no entanto, alertam sobre a necessidade de não se tomar a frequência de maneira causal em relação a aprendizagem, devido à variedade de fatores que interagem na aquisição de uma língua. Dessa maneira, os autores sugerem que da mesma forma que um item altamente frequente pode ser apreendido, um item marcado pela infrequência, no caso de usuários mais proficientes, pode destacar-se no contexto, facilitando, por isso, sua aprendizagem.

Contudo, a questão que se coloca não é a de frequência como simples causa da aprendizagem, mas a visão da última como fruto de um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997) de relações que se estabelecem por meio de processos externos (sociedade) e internos (sistema cognitivo) e da relação entre eles na emergência da língua. A partir de um contexto de abordagens baseadas em uso, frequência, aprendizagem e língua estão relacionadas (ELLIS, 2012). A experiência, nessa perspectiva, ocupa um espaço central na promoção de padrões linguísticos que emergem do uso da língua em contextos comunicativos, sendo a frequência um indicador do histórico dessa experiência linguística (ARNON e SNIDER, 2010).

³⁵ “Learners have to figure language out.” (No original)

4.3 Fechamento

Este capítulo apresentou o conceito de aprendizagem incidental em comparação com outras formas de aprendizagem, como a intencional, a implícita e a explícita. Também foi discutida a importância da frequência e do contexto de uso na aquisição de vocabulário e de língua em termos gerais.

Todas essas questões podem nos auxiliar a pensar as tecnologias de informação e comunicação como um ambiente de engendramento de novos contextos de prática em língua estrangeira e de intensificação da frequência de contatos linguísticos. O aumento da exposição à língua e a diversificação dos cenários onde ela acontece possibilita o enriquecimento de contatos que possam resultar na aprendizagem incidental de vocabulário e, portanto, de forma geral, na aquisição de língua estrangeira.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia usada no desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, a metodologia de autoavaliação é apresentada, seguida da descrição do *Questionário de Levantamento de Usos de Línguas* e os processos de teste de validação. Em seguida, é discutida a avaliação de amplitude lexical e, depois, o *Vocabulary Size Test* (NATION e BEGLAR, 2007) é apresentado. Por último, a coleta de dados é relatada e o perfil dos respondentes é descrito.

5.1 Web questionário de autoavaliação

Segundo Gertken et al. (2014), a metodologia de autoavaliação é importante na mensuração de dominância. Li et al. (2014) adiciona à lista, a avaliação de proficiência, contextos e hábitos de uso e experiência linguística.

Os resultados de estudos mostram que há correlação entre a autoavaliação de experiências e habilidades linguísticas, e performance linguística em testes cognitivos e comportamentais (FLEGE et al., 2002; DUNN e FOX TREE, 2009; GOLLAN et al., 2012). Aliado a isso, Pavlenko (2004) afirma que o uso de autoavaliação fornece dados subjetivos e não-linguísticos que métodos convencionais objetivos não conseguem mensurar, como o caso de atitude.

No que se refere a praticidade, vários são os benefícios do emprego da autoavaliação: é respondida de forma fácil e rápida, envolve interpretação, pontuação e cálculos estatísticos simples, pode ser aplicada sem treinamento especializado e respondida fora do ambiente da pesquisa (em outro momento). A consequência é agilidade e eficiência para o estudo e economia de trabalho e tempo para o pesquisador. (GERTKEN et al., 2014)

A metodologia de autoavaliação quando aplicada por meio de web questionários amplia significativamente o seu potencial. Para Wilson e Dewale (2010), web questionários proporcionam a possibilidade de uma coleta grande e diversificada de participantes e, por isso, uma maior confiabilidade e validade na base dos dados. A disponibilização dos questionários no ambiente online, acrescenta Li et al. (2014) promove preservação da privacidade, e simplifica a coleta e o acesso aos dados

5.2 Elaboração do questionário

O *Questionário de Levantamento de Usos de Línguas* foi desenvolvido no intuito de mensurar o construto dominância, segundo o modelo de prevalência de Grosjean (2008, 2016), tendo em mente brasileiros usuários do inglês como L2. Após algumas discussões sobre os pontos contemplados, as elaborações e as reformulações, o primeiro esboço do questionário foi finalizado com 32 itens, que abarcavam quatro dimensões: informações biográficas, uso da língua (português e inglês) em práticas de letramento, proficiência e histórico linguístico do inglês.

Posteriormente, o questionário foi submetido a um teste de confiabilidade no intuito de avaliar a clareza dos itens e evitar qualquer tipo de ambiguidade. Para isso, 10 voluntários, sem conhecimento prévio do conteúdo do questionário, responderam os 32 itens. Após preenchimento, foi gravado um protocolo verbal retrospectivo, no qual os participantes explicaram o que foi entendido face a cada uma das perguntas.

A gravação do protocolo dos respondentes foi submetida a uma análise de validade aparente³⁶ por 3 avaliadores, que julgaram a compreensão positiva ou negativa dos itens por parte dos

³⁶ Também validade de face, em inglês, *face validity*.

participantes, levando em considerações explicações e exemplos a respeito do item. Os seis primeiros itens tratam de informações biográficas (nome, e-mail, sexo, idade, região e escolaridade) e de claro entendimento, sendo, por isso, desconsiderados na análise de validade aparente. Foi estabelecido um piso total mínimo de 90% de entendimento por item para que este fosse aceito. Apenas um – Leio materiais para fins profissionais (trabalho) e/ou acadêmicos, como manuais, textos técnicos ou científicos, etc. – ficou abaixo dos 90% e, por isso, foi retirado da versão final.

A porcentagem de concordância total foi de 84%, sendo esta medida o número de vezes que os avaliadores concordaram dividido pelo total de avaliações feitas. Entre os 25 itens, 21 foram considerados pelos avaliadores como compreendidos pelos sujeitos em 100%, dois em 97% (itens 1 e 5) e dois em 93% (itens 9 e 10) das vezes.

Para cada item do instrumento, foi calculado o coeficiente de validade de conteúdo (CVC), proposto por Hernandez-Nieto (2002). A avaliação foi realizada segundo uma escala dicotômica, indicando 0 a não compreensão do item e 1 o oposto, a compreensão. A nota de cada avaliador para cada um dos itens foi calculada como sendo o número de sujeitos avaliados como tendo compreendido o comando da questão dividido pelo total de indivíduos avaliados na questão.

A partir das notas dos três avaliadores, calculou-se a nota média de cada item, conforme proposto por Hernandez-Nieto (2002):

$$\text{Nota Média} = (\text{Soma das notas dos três juízes}) / 3$$

A partir dessas médias, calculou-se o CVC para cada item:

$$\text{CVC} = \text{Nota Média} / \text{Valor Máximo}$$

Sendo Valor Máximo, o valor máximo que cada item poderia receber. Neste caso, o valor máximo foi igual a 1.

Para descontar o vício de cada avaliador, foi calculado o erro P para cada item:

$$P = (1/J)^J$$

O CVC final de cada item (CVCc) foi então calculado:

$$CVCc = CVC - P$$

Como mostra o quadro 1, todos os 25 itens apresentaram CVC iguais ou superiores a 0,90.

Valores acima dos aceitáveis por Hernandez-Nieto (2002), que sugere ponto de corte de 0,80.

Item	Av1	Av2	Av3	Nota Média	CVC	P	CVCc
1	1,0	1,0	0,9	0,97	0,97	0,04	0,93
3	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
4	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
5	1,0	1,0	0,9	0,97	0,97	0,04	0,93
6	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
7	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
8	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
9	1,0	0,8	1,0	0,93	0,93	0,04	0,90
10	1,0	0,8	1,0	0,93	0,93	0,04	0,90
11	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
12	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
13	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
14	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
15	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
16	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
17	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
18	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
19	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
20	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
21	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
22	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
23	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
24	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
25	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96
26	1,0	1,0	1,0	1,00	1,00	0,04	0,96

Quadro 1 – Tabela de Validade de Conteúdo

O questionário final, portanto, manteve-se igualmente a primeira versão, com a exceção do item mencionado. Em resumo, 31 itens divididos em quatro esferas: informações biográficas, uso da

língua (português e inglês) em práticas de letramento, proficiência e histórico linguístico do inglês.

5.3 Avaliação de amplitude lexical

Segundo Milton (2010, 2013), a relação entre conhecimento de vocabulário e desempenho em uma língua estrangeira é comprovada por evidências provenientes de uma série de pesquisas sobre o tema. Essa linha de estudos também estabelece escalas de vocabulários, que definem de forma objetiva os distintos níveis de performance linguística e, inclusive, determina quais palavras são necessárias para se atingir as categorias mais altas do quadro CEFR³⁷.

O conhecimento de vocabulário está ligado ao desempenho das quatro habilidades linguísticas, como sugerem os estudos de Laufer (1992), Qian (1999) e Staehr (2008), a respeito da compreensão de leitura, de Astika (1993), Laufer (1998) e Staehr (2008) em relação à habilidade de escrita, de Milton, Wade e Hopkins (2010), Staehr (2008) e Zimmerman (2004) acerca da compreensão auditiva e, por último, de Zimmerman (2004) e de Milton, Wade e Hopkins (2010) sobre a habilidade oral.

A escolha do *Vocabulary Size Test* como teste de proficiência, portanto, tem como suporte esses estudos, que, como mostra Milton (2010, 2013), concebem o vocabulário como um conhecimento multifacetado e que, potencialmente, envolve vários aspectos da língua. Como carregadores primários de significado, o conhecimento de palavras capacita o sujeito a desenvolver-se de forma competente nas distintas habilidades da língua.

³⁷ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em inglês *Common European Framework of Reference for Languages*, é uma ferramenta internacionalmente usada para classificar o conhecimento linguístico dos indivíduos de forma padronizada e objetiva. O CEFR possui três níveis: falante básico, falante independente e falante proficiente. Esses níveis, por sua vez, são divididos em subníveis - A1 (Iniciante), A2 (Básico), B1 (Intermediário), B2 (Independente), C1 (Proficiência operativa eficaz), C2 (Domínio pleno).

5.4 Vocabulary Size Test

O *Vocabulary Size Test* (NATION e BEGLAR, 2007), doravante VST, é um teste de amplitude lexical, que abrange 14 mil famílias de palavras, para usuários não-nativos da língua inglesa. A ferramenta, como marcador de proficiência, permite fazer deduções sobre o tamanho do vocabulário receptivo escrito. O teste é constituído por 14 blocos / níveis (das primeiras às quatorze 1000 famílias de palavras mais frequentes), cada um com 10 questões, compondo um total de 140 questões de múltipla escolha. A organização em blocos permite que o teste seja realizado em uma ordem crescente de dificuldade. A palavra testada em cada questão aparece, primeiramente, isolada e, em seguida, na mesma linha, ela é inserida em uma frase curta que oferece um contexto que não a define. Logo abaixo, quatro sugestões de definições são disponibilizadas e apenas uma deve ser escolhida.

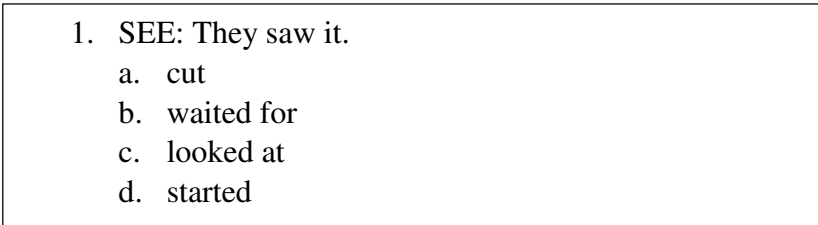
- 
1. SEE: They saw it.
 - a. cut
 - b. waited for
 - c. looked at
 - d. started

Figura 2: exemplo do *Vocabulary Size Test*³⁸

Foi estipulado para o teste de vocabulário o limite de 16 minutos.

5.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas plataformas:

³⁸ Exemplo retirado do teste.

- 1) Para o questionário de autoavaliação, foi usada a plataforma do website *SurveyMonkey*³⁹.
- 2) O teste Vocabulary Size Test, por sua vez, foi realizado na plataforma do EasyTestMaker⁴⁰.

Os *links* de acesso foram divulgados por meio de e-mails, mensagens no *Facebook* e disciplinas de graduação online (Português Instrumental, Inglês Instrumental e Libras⁴¹) da Faculdade de Letras da UFMG.

Os interessados tinham acesso as instruções para realização da tarefa e a indicação dos dois links. Foi pedido que o questionário fosse respondido primeiro e, posteriormente, o teste fosse realizado.

No final das duas tarefas, os participantes tiveram a possibilidade de *feedback* do *Vocabulary Size Test*.

³⁹ <https://www.surveymonkey.com/>

⁴⁰ <https://www.easytestmaker.com/>

⁴¹ As três disciplinas oferecem vagas para vários cursos da UFMG, tendo não somente a Faculdade de Letras como público alvo.

Questionário Levantamento de Práticas Linguísticas

Informações sobre o estudo

Seja bem-vindo!

Você está prestes a participar de um estudo do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

A sua participação consiste em **duas** tarefas:

Tarefa 1: responder ao questionário **Levantamento de Práticas Linguísticas**.

Tarefa 2: realizar o **Teste de Tamanho de Vocabulário** no inglês como segunda língua.

Nesta plataforma, você fará a primeira parte do estudo. O questionário **Levantamento de Práticas Linguísticas**, que contém trinta e um itens.

Ao iniciar o teste, você concorda em fazer parte desta pesquisa, que tem como objetivo estudar as práticas linguísticas e a proficiência em língua inglesa de brasileiros. Salientamos que os resultados gerais desta pesquisa deverão ser publicados em tese de doutorado, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Contudo, asseguramos-lhe que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Agradecemos a sua participação.

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza (orientador/UFMG)

Marcus Guilherme Pinto de Faria Valadares (doutorando/UFMG)
Contato: questionariolevantamentodeuso@gmail.com

1 / 27 4%

[Próx.](#)

Figura 3: Imagem de entrada do questionário

You are about to take the following test:

Vocabulary Size Test 14000

First name

Last name

Access code

Time Limit 16 minutes

[Start Test >>](#)

System Requirements

Any of the following browsers and version or newer. IE 9, Firefox 12, Chrome 20, Opera 12, Safari 5.

Figura 4: Imagem de entrada do Vocabulary Size Test

5.6 Perfil dos participantes

Os itens nome e e-mail foram retirados da análise, pois não são relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Os itens sexo, idade, escolaridade e região compõem as informações referentes ao perfil dos participantes da pesquisa.

O total de respondentes (1102) da coleta, que ocorreu entre os dias 17 de agosto e 14 de novembro de 2015, tem maior concentração de indivíduos do sexo feminino, com 63,4%, que do sexo masculino (36,6%), como mostra a figura 5. A média da idade dos sujeitos, ilustrada pela figura 6, é de 28,5 e desvio padrão igual a 9,01.

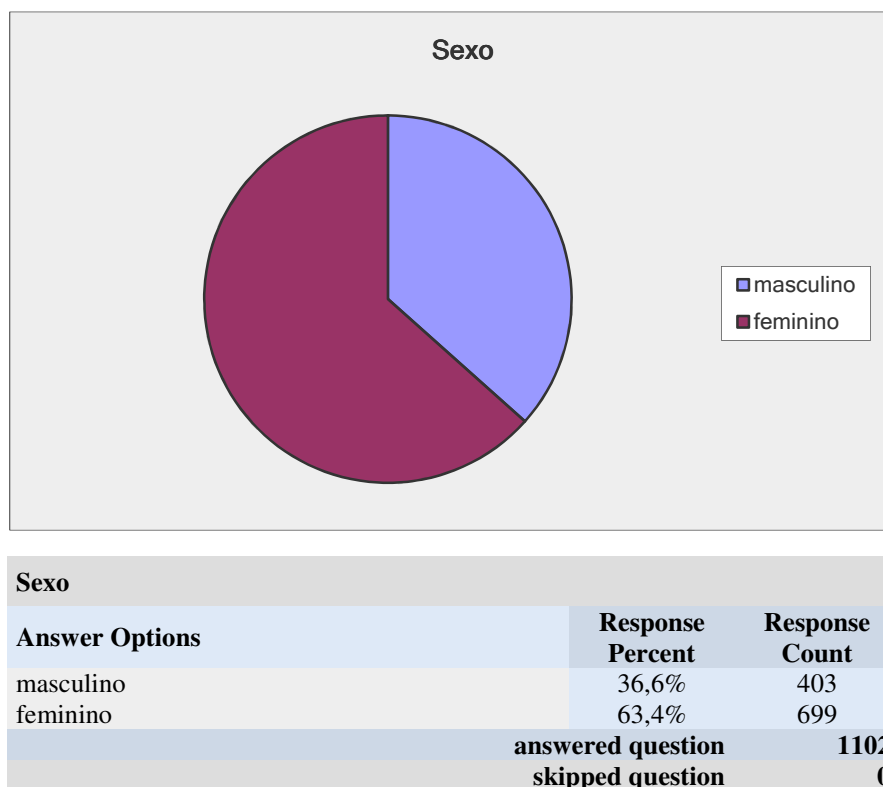


Figura 5: Sexo

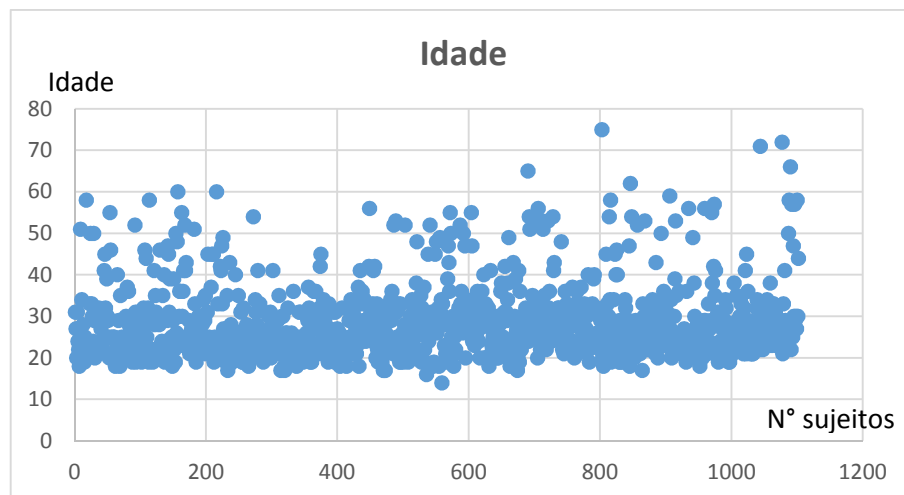
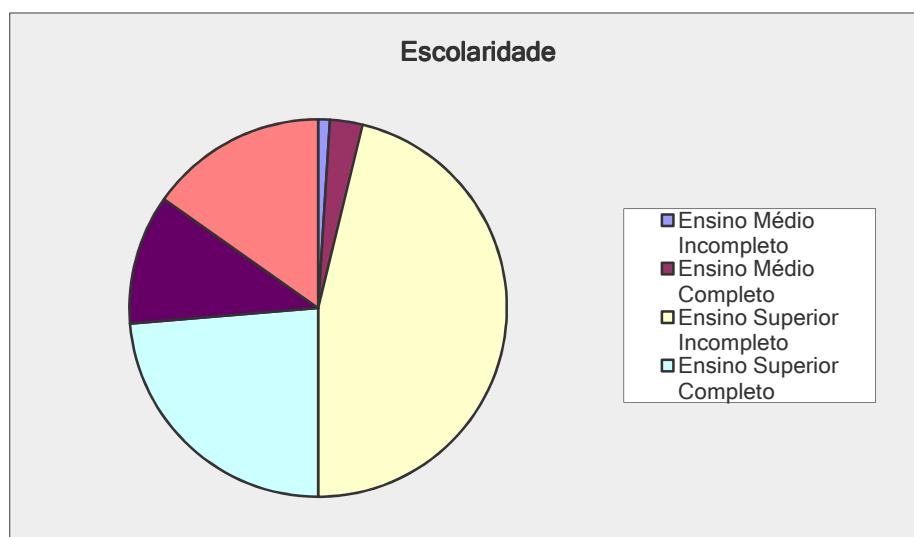


Figura 6: Idade

Do total de respondentes, como mostra as informações da figura 8, a maior parte possui ensino superior incompleto (46,2%), seguida de ensino superior completo (23,7%) e mestrado e posteriores (15,2%). Uma parcela pequena declarou ter ensino médio incompleto (1%) e completo (2,8%). Em suma, os sujeitos possuem majoritariamente ensino superior incompleto ou completo.

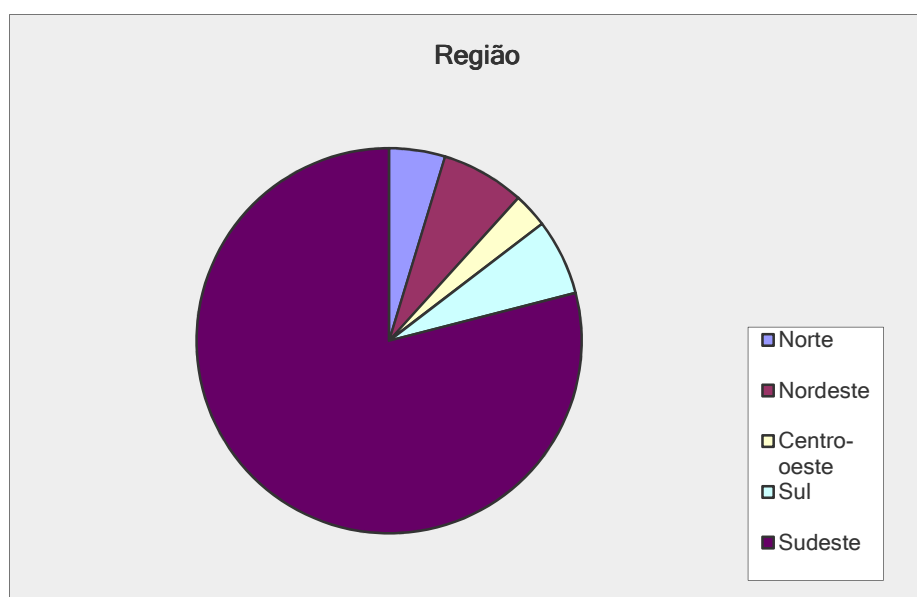


Escolaridade		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Ensino Médio Incompleto	1,0%	11
Ensino Médio Completo	2,8%	31
Ensino Superior Incompleto	46,2%	509

Ensino Superior Completo	23,7%	261
Especialização	11,1%	122
Mestrado e Posteriores.	15,2%	168
answered question		1102
skipped question		0

Figura 7: Escolaridade

A figura 8 mostra que a maior parte dos respondentes (79%) está localizada na região Sudeste. Os demais 21% estão espalhados pelas demais regiões brasileiras, distribuídos em 7% no Nordeste, 6,4% no Sul, 4,7% no Norte e 2,9% no Centro-oeste.



Região		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Norte	4,7%	52
Nordeste	7,0%	77
Centro-oeste	2,9%	32
Sul	6,4%	70
Sudeste	79,0%	871
answered question		1102
skipped question		0

Figura 8: Região

A forte presença de indivíduos que estão (ou estiveram) inseridos no ambiente acadêmico é possivelmente fruto dos canais de divulgação da pesquisa que, dentre outros meios de

divulgação, teve os links disponibilizados em disciplinas online da UFMG e compartilhados entre pessoas inseridas no ambiente acadêmico.

Mais uma vez, a concentração de sujeitos na região sudeste é possivelmente, reflexo dos canais de divulgação. Ainda que os *links* tenham sido disponibilizados na rede e, portanto, de fácil acesso em qualquer região, a divulgação concentrou-se em torno de eixos presentes na região sudeste.

A massa de sujeitos presentes na faixa entre os 20 e 30 anos pode ser um reflexo do contexto universitário como também da maior inserção de jovens no uso de aparatos tecnológicos com acesso à Internet, ambiente no qual a pesquisa foi realizada.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO (DIGITAL), DOMINÂNCIA LINGUÍSTICA E IMPACTO NA PROFICIÊNCIA

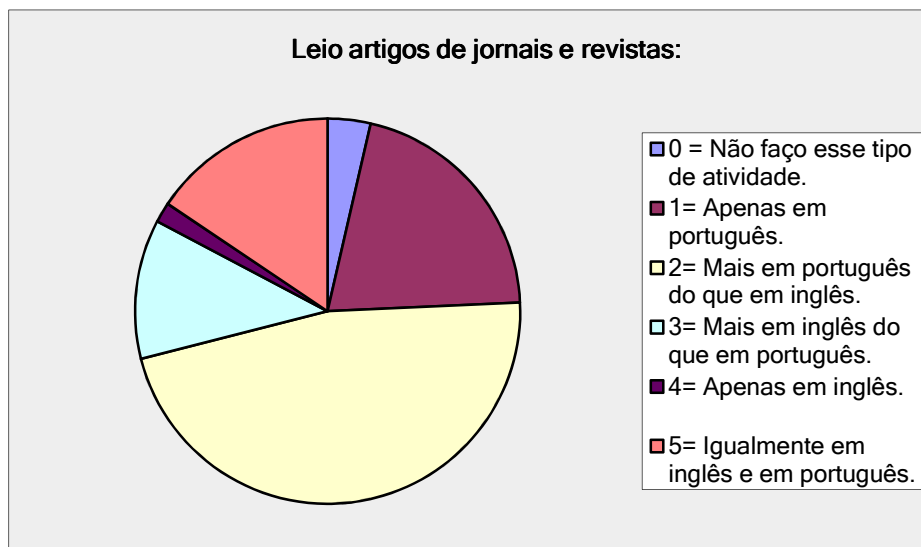
Este capítulo inicia-se com uma análise descritiva dos itens 11-15 do questionário e das notas do VST. Posteriormente, é apresentada a correlação de Pearson entre os itens 1-11 e 12-15 do questionário entre si e com o VST e, por último, as médias de grupos definidos como de baixa e alta inserção em prática de uso, dentro de diferentes contextos de aprendizagem e tempo de exposição à língua inglesa, são comparadas.

6.1 Práticas de letramento (digital) e dominância em português e em inglês

Os itens de número 1 a 15 tratam de práticas de letramento (digital) desenvolvidas em língua inglesa e/ou língua portuguesa. Os dados a seguir apresentam aspectos de uso das duas línguas nos diversos contextos socioculturais contemporâneos e também evidenciam domínios de dominância de uma língua sobre a outra.

6.1.1 Item 1

O item “Leio artigos de jornais e revistas” apresenta predominância do português. Quase metade dos respondentes (46,8%) engajam-se em práticas de leitura mais em língua portuguesa que em língua inglesa, seguidos de 20,7% que leem apenas em português. 15,6% dos sujeitos realizam a leitura igualmente nas duas línguas, 11,7% mais em inglês que em português e 1,7% apenas em inglês.

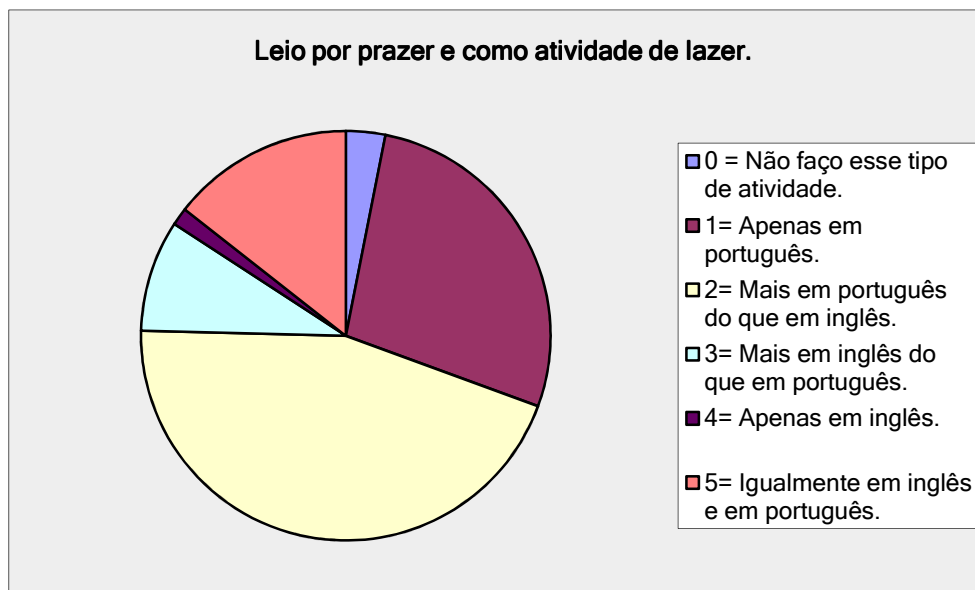


Leio artigos de jornais e revistas:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	3,6%	39
1= Apenas em português.	20,7%	227
2= Mais em português do que em inglês.	46,8%	514
3= Mais em inglês do que em português.	11,7%	128
4= Apenas em inglês.	1,7%	19
5= Iguualmente em inglês e em português.	15,6%	171
answered question		1098
skipped question		4

Figura 9: Leio artigos de jornais e revistas

6.1.2 Item 2

O item “Leio por prazer e como atividade de lazer” tem predominância do português. A prática de leitura como entretenimento é marcada por 44,8% dos respondentes que leem mais em português do que em inglês e 27,5% apenas em português. A presença da língua inglesa entre os participantes destaca-se em 14,4%, que usam ambas as línguas igualmente para essa atividade, seguida por 8,8%, mais em inglês que em português, e apenas em inglês (1,4%).

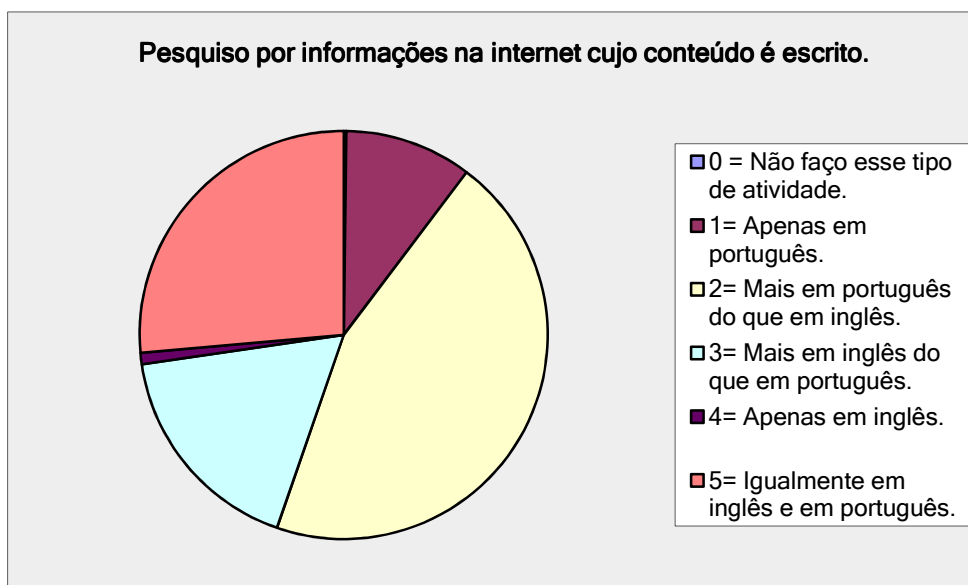


Leio por prazer e como atividade de lazer.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	3,1%	34
1 = Apenas em português.	27,5%	301
2 = Mais em português do que em inglês.	44,8%	491
3 = Mais em inglês do que em português.	8,8%	96
4 = Apenas em inglês.	1,4%	15
5 = Igualmente em inglês e em português.	14,4%	158
answered question		1095
skipped question		7

Figura 10: Leio por prazer e como atividade de lazer

6.1.3 Item 3

O item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito” apresenta o predomínio do português com 45% de participantes que preferem o português em detrimento do inglês, seguido de 10,1% que se envolvem em buscas apenas de informação em português. 26,4 % dos sujeitos pesquisam por conteúdo em ambas as línguas, 17,4% mais em inglês que em português e 0,9% apenas em inglês.

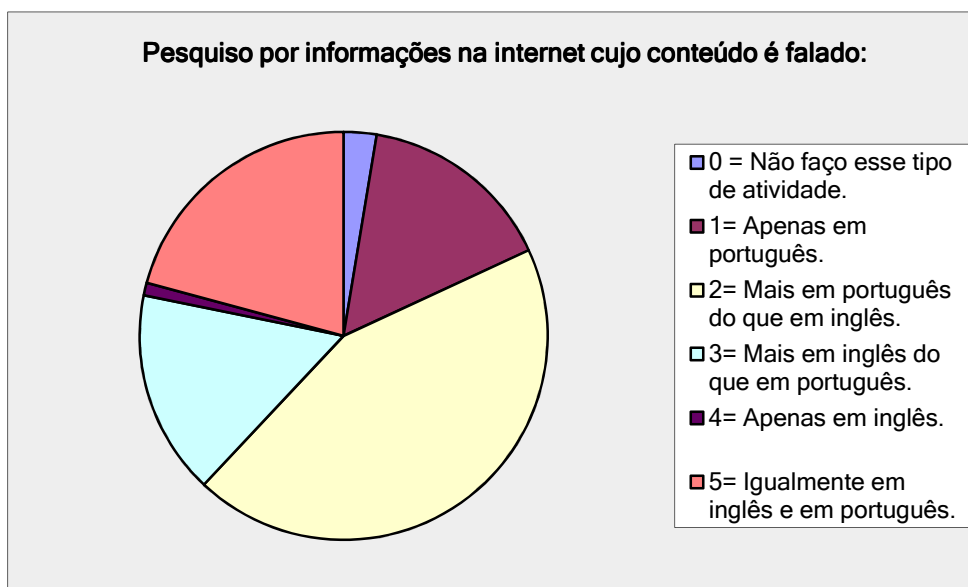


Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	0,2%	2
1= Apenas em português.	10,1%	111
2= Mais em português do que em inglês.	45,0%	493
3= Mais em inglês do que em português.	17,4%	190
4= Apenas em inglês.	0,9%	10
5= Igualmente em inglês e em português.	26,4%	289
answered question		1095
skipped question		7

Figura 11: Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito

6.1.4 Item 4

O item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado” apresenta prevalência da língua portuguesa. A predominância do português é representada por 45,9% que procuram mais informações em português que em inglês, seguida de 15,5% cuja prática é apenas em português. O uso do inglês envolve 20,8% dos sujeitos que buscam por informações nas duas línguas igualmente, seguido de 16,2% mais em inglês que em português e 1% apenas em língua inglesa.



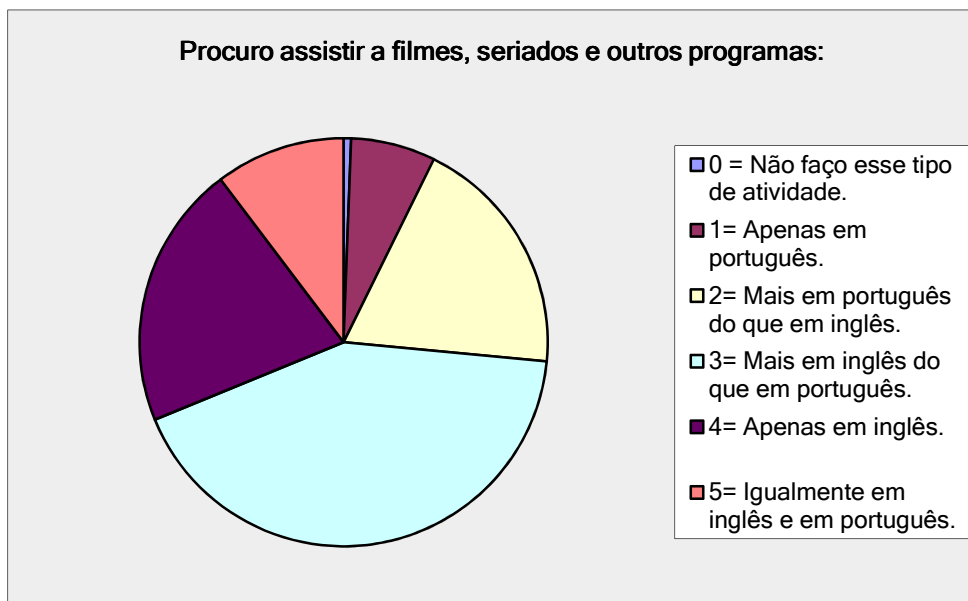
Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado:

Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	2,6%	28
1= Apenas em português.	15,5%	170
2= Mais em português do que em inglês.	43,9%	480
3= Mais em inglês do que em português.	16,2%	177
4= Apenas em inglês.	1,0%	11
5= Igualmente em inglês e em português.	20,8%	228
answered question		1094
skipped question		8

Figura 12: Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado

6.1.5 Item 5

O item “Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas tem prevalência do inglês sobre o português, com 42,3% de respondentes que assistem mais conteúdo audiovisual em inglês que em português, seguido de 20,9% apenas em inglês e 10,3% igualmente nas duas línguas. 19,2% dos sujeitos desenvolvem a atividade mais em português que em inglês e 6,7% apenas em inglês.

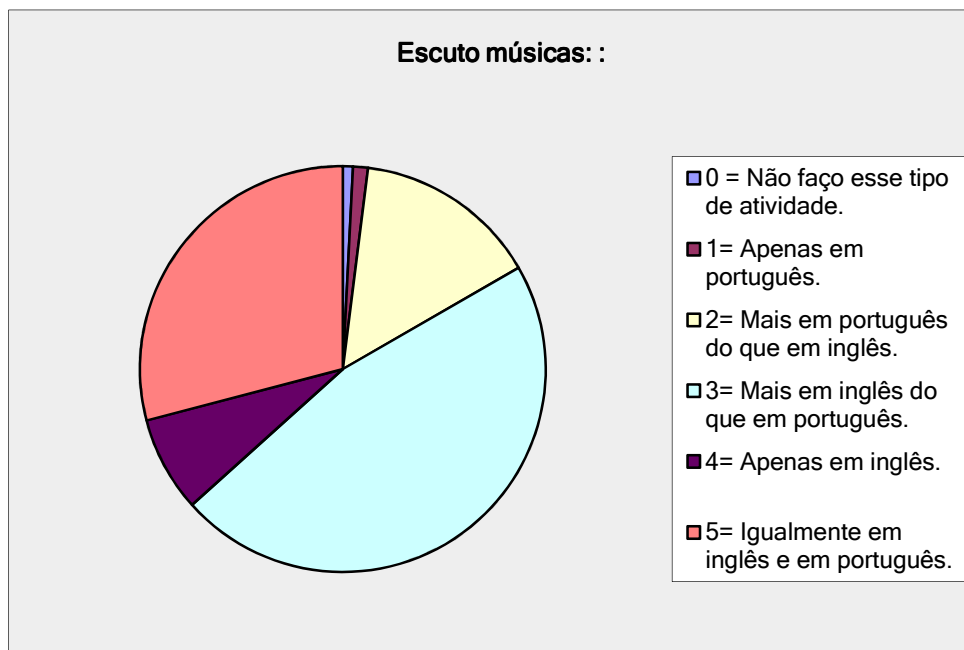


Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	0,6%	7
1= Apenas em português.	6,7%	73
2= Mais em português do que em inglês.	19,2%	209
3= Mais em inglês do que em português.	42,3%	462
4= Apenas em inglês.	20,9%	228
5= Iguamente em inglês e em português.	10,3%	112
answered question		1091
skipped question		11

Figura 13: Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas

6.1.6 Item 6

O item “Escuto músicas” apresenta prevalência do inglês sobre o português, com 46,7% de respondentes que se envolvem nessa atividade mais em inglês que em português, seguido de 29,1% que escutam músicas em ambas as línguas de forma equilibrada e 7,6% que escuta apenas em inglês. O uso do português está em 14,7% dos sujeitos que escutam música mais em português que em inglês e 1,2% apenas em português.

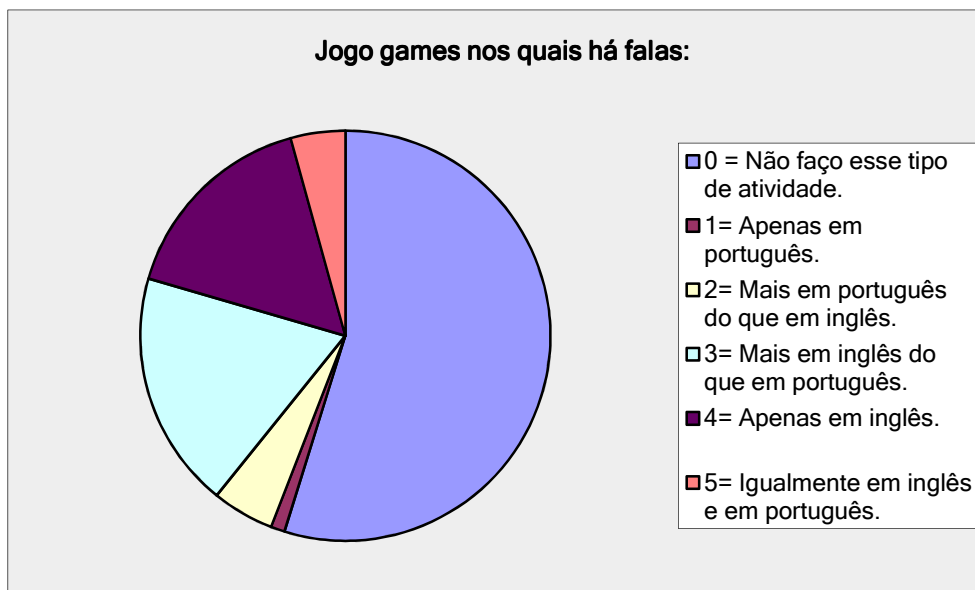


Escuto músicas:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	0,8%	9
1= Apenas em português.	1,2%	13
2= Mais em português do que em inglês.	14,7%	160
3= Mais em inglês do que em português.	46,7%	509
4= Apenas em inglês.	7,6%	83
5= Iguamente em inglês e em português.	29,1%	317
answered question		1091
skipped question		11

Figura 14: Escuto músicas

6.1.7 Item 7

O item “Jogo games nos quais há falas” mostra que mais da metade dos sujeitos (54,8%) não participam desse tipo de prática. Por outro lado, aqueles que jogam games digitais o fazem mais em inglês que em português (18,4%), seguido de 16,2% apenas em inglês e 4,3% igualmente nas duas línguas. 4,9% jogam mais em português que em inglês e 1,1 apenas em português.

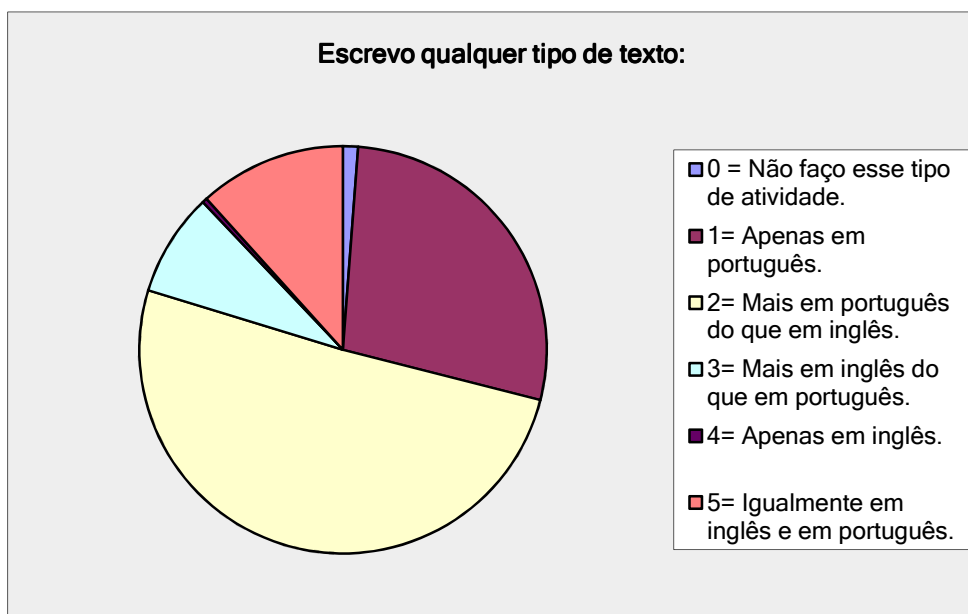


Jogo games nos quais há falas:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	54,8%	598
1 = Apenas em português.	1,1%	12
2 = Mais em português do que em inglês.	4,9%	53
3 = Mais em inglês do que em português.	18,7%	204
4 = Apenas em inglês.	16,2%	177
5 = Iguualmente em inglês e em português.	4,3%	47
answered question		1091
skipped question		11

Figura 15: Jogo games nos quais há falas

6.1.8 Item 8

O item “Escrevo qualquer tipo de texto” apresenta o predomínio do português, com 50,8% dos sujeitos escrevendo mais em português que em inglês, seguido de 27,8% apenas em português e 11,7% igualmente em ambas as línguas. 8,2% escreve mais em inglês que em português e 0,4% declara escrever apenas em inglês.

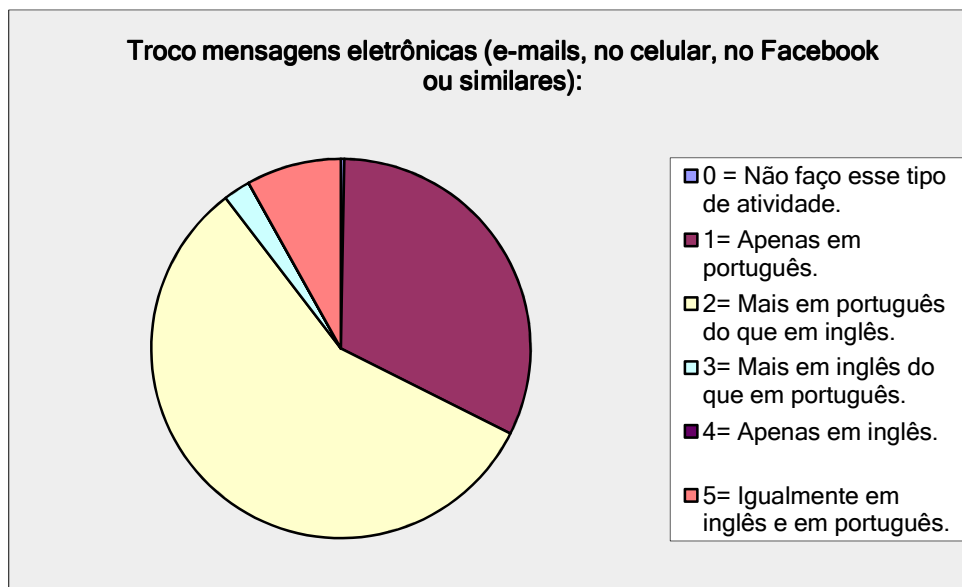


Escrevo qualquer tipo de texto:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	1,2%	13
1= Apenas em português.	27,8%	303
2= Mais em português do que em inglês.	50,8%	553
3= Mais em inglês do que em português.	8,2%	89
4= Apenas em inglês.	0,4%	4
5= Iguamente em inglês e em português.	11,7%	127
answered question		1089
skipped question		13

Figura 16: Escrevo qualquer tipo de texto

6.1.9 Item 9

O item “Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares) tem pouca presença do inglês em relação ao português, que predomina com 57,2% de pessoas que trocam mensagens mais em português que em inglês, seguido de 32,1%, que trocam mensagens apenas em português, e 8,1%, que trocam mensagens igualmente em inglês e português. Não há o uso exclusivo do inglês nessa prática.



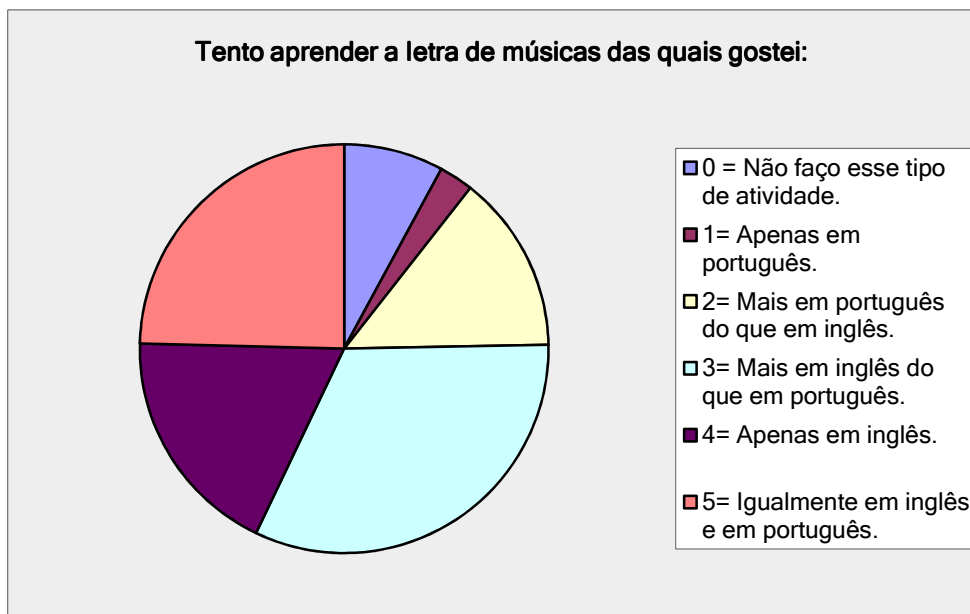
Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares):

Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	0,3%	3
1= Apenas em português.	32,1%	350
2= Mais em português do que em inglês.	57,2%	623
3= Mais em inglês do que em português.	2,3%	25
4= Apenas em inglês.	0,0%	0
5= Iguualmente em inglês e em português.	8,1%	88
answered question		1089
skipped question		13

Figura 17: Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)

6.1.10 Item 10

O item “Tento aprender a letra de músicas das quais gostei” tem predomínio do inglês, com 32,4% dos participantes engajando-se nessa atividade mais em inglês que em português, seguido de 24,6% que o fazem igualmente nas duas línguas e 18,3% apenas em inglês. O português aparece em 14,1% que se envolvem na prática mais em português que em inglês e 2,7% apenas em português.

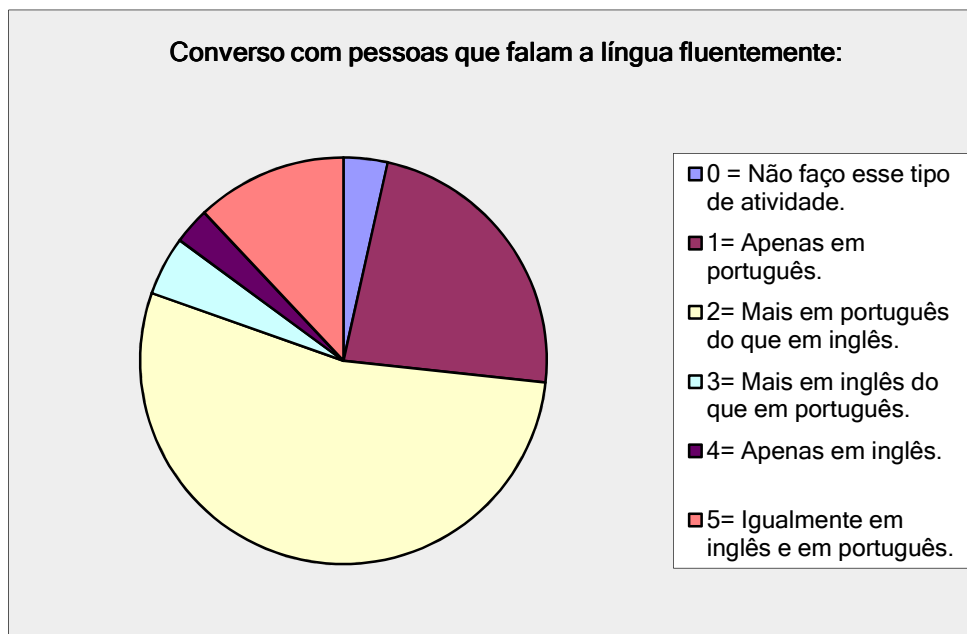


Tento aprender a letra de músicas das quais gostei:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	7,9%	86
1= Apenas em português.	2,7%	29
2= Mais em português do que em inglês.	14,1%	154
3= Mais em inglês do que em português.	32,4%	353
4= Apenas em inglês.	18,3%	199
5= Iguamente em inglês e em português.	24,6%	268
answered question		1089
skipped question		13

Figura 18: Tendo aprender a letra de músicas das quais gostei

6.1.11 Item 11

O item “Converso com pessoas que falam a língua fluentemente” é marcado pelo predomínio do português. 53,7% conversam com pessoas que falam a língua fluentemente mais em português que em inglês, 23,2% apenas em português e 12% o fazem igualmente nas duas línguas. A presença do inglês entre aqueles que falam mais inglês que português é de 4,7% e apenas inglês, 2,9%.

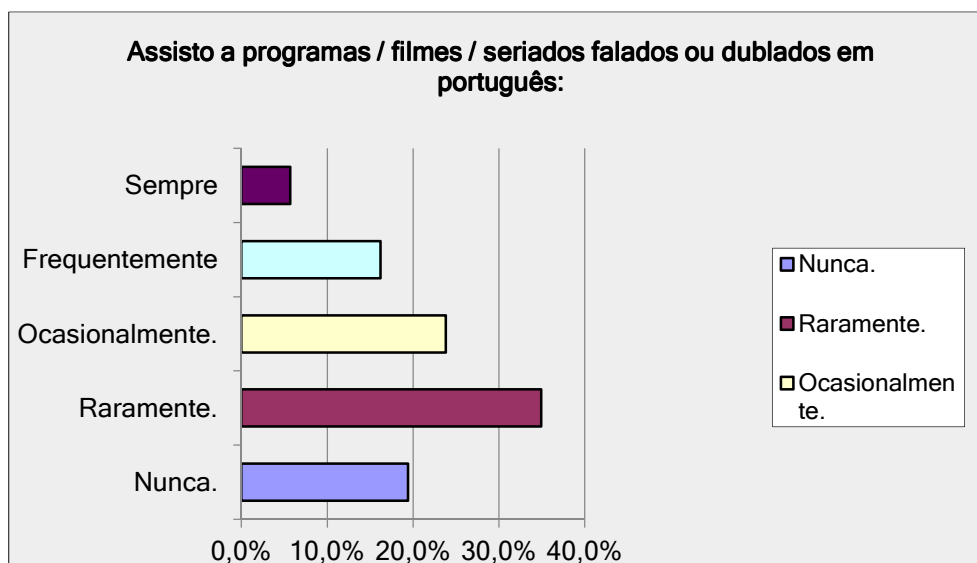


Converso com pessoas que falam a língua fluentemente:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
0 = Não faço esse tipo de atividade.	3,5%	38
1= Apenas em português.	23,2%	252
2= Mais em português do que em inglês.	53,7%	584
3= Mais em inglês do que em português.	4,7%	51
4= Apenas em inglês.	2,9%	32
5= Iguamente em inglês e em português.	12,0%	131
<i>answered question</i>		1088
<i>skipped question</i>		14

Figura 19: Converso com pessoas que falam a língua fluentemente

6.1.12 Item 12

O item “Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português” mostra que mais de 50% dos sujeitos raramente ou nunca assistem a programas originalmente feitos ou dublados em língua portuguesa. 5,7% e 16,2% assistem a essa modalidade de exibição sempre e de maneira frequente, respectivamente. 23,8% assistem ocasionalmente.

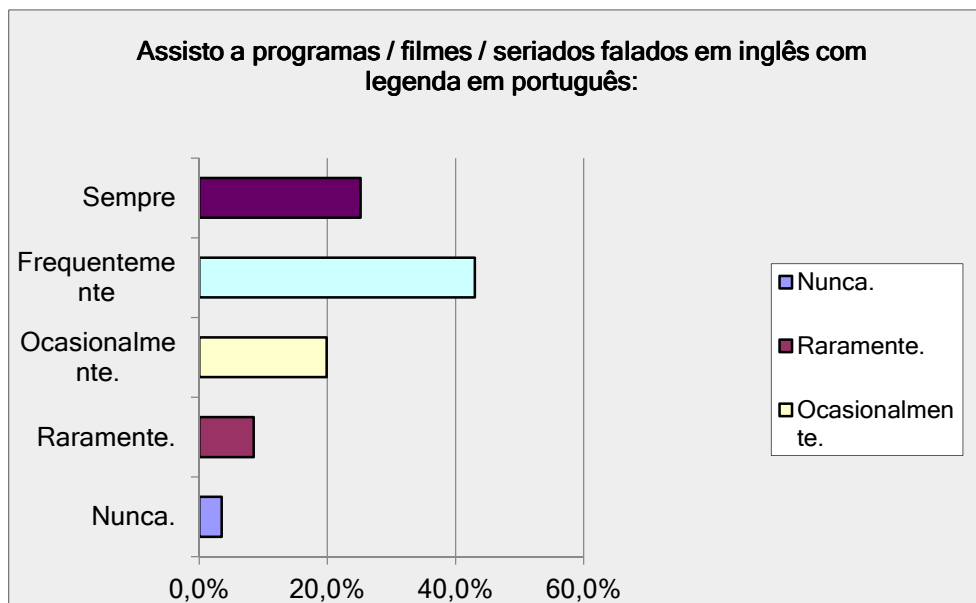


Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Nunca.	19,4%	211
Raramente.	34,9%	380
Ocasionalmente.	23,8%	259
Frequentemente	16,2%	176
Sempre	5,7%	62
answered question		1088
skipped question		14

Figura 20: Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português

6.1.13 Item 13

No item “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português, há uma concentração de sujeitos que sempre (25,2%) e frequentemente (43%) assistem a conteúdos audiovisuais com a presença do suporte legenda em português, contabilizando 68,2% dos respondentes. 8,5% e 3,5% assistem a essa modalidade raramente ou nunca, respectivamente.



Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português:

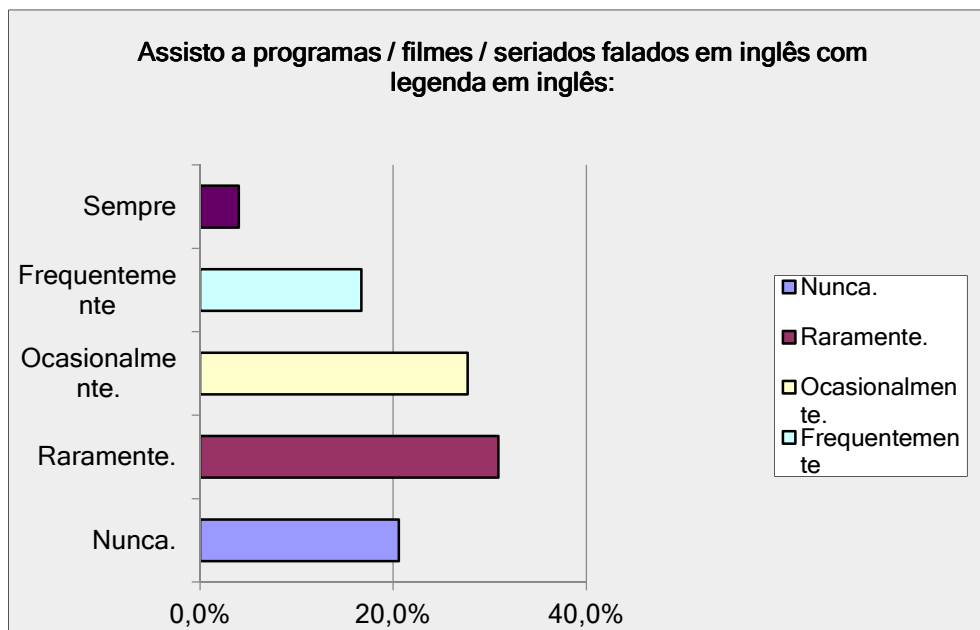
Answer Options	Response Percent	Response Count
Nunca.	3,5%	38
Raramente.	8,5%	92
Ocasionalmente.	19,9%	216
Frequentemente	43,0%	468
Sempre	25,2%	274
answered question		1088
skipped question		14

Figura 21: Assisto a programas / filmes / seriados em inglês com legenda em português

6.1.14 Item 14

No item “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês”, os respondentes concentram-se mais em nunca (20,6%) e raramente (30,9%), totalizando 51,5%.

Sempre e frequentemente equivalem a 4% e 16,7%, respectivamente.



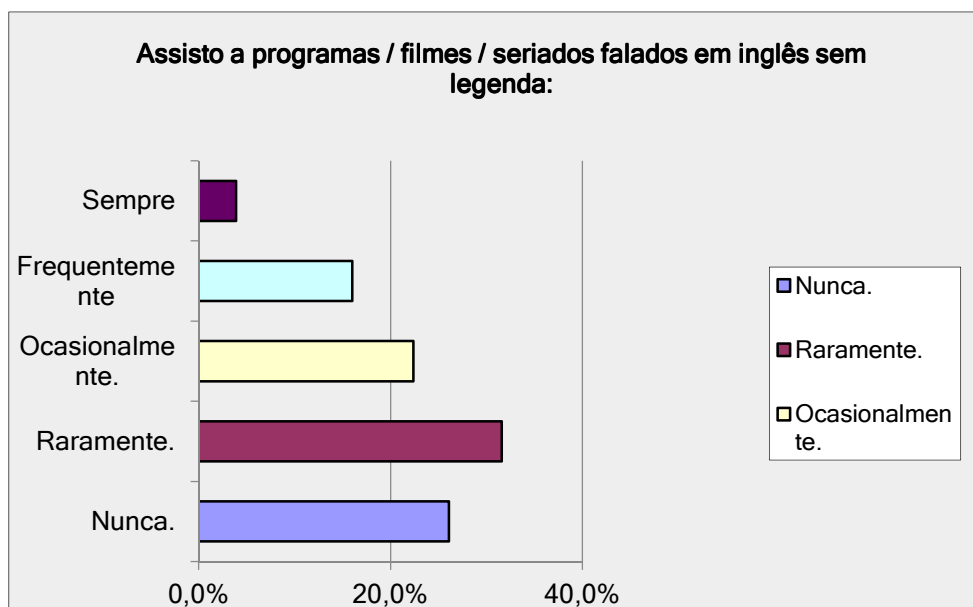
Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês:

Answer Options	Response Percent	Response Count
Nunca.	20,6%	224
Raramente.	30,9%	336
Ocasionalmente.	27,7%	301
Frequentemente	16,7%	182
Sempre	4,0%	44
<i>answered question</i>		1087
<i>skipped question</i>		15

Figura 22: Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês

6.1.15 Item 15

No item “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda”, os sujeitos apresentam menor inserção, nunca (26,1%) ou raramente (31,6%) assistindo a tal modalidade, representando 57,7% no total. Os sujeitos que sempre ou frequentemente assistem a esse tipo de conteúdo representam 3,9% e 16% da amostra, respectivamente.



Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda:

Answer Options	Response Percent	Response Count
Nunca.	26,1%	284
Raramente.	31,6%	344
Ocasionalmente.	22,4%	243
Frequentemente	16,0%	174
Sempre	3,9%	42
<i>answered question</i>		1087
<i>skipped question</i>		15

Figura 23: Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda

6.2 Estatística descritiva escores do VST

O número de participações no Vocabulary Size Test foi inferior ao do questionário usado na pesquisa. A tabela 1 mostra a estatística descritiva da nota do escore do VST, considerando 980 pessoas. A média da nota no teste é de 48,7, com desvio padrão de 24,26 pontos. A mediana mostra que metade dos respondentes alcançaram nota inferior ou igual a 46 pontos e o terceiro quartil revela que 75% dos participantes obtiveram nota menor ou igual a 63 pontos.

A figura 24 apresenta a distribuição dos escores do teste. O gráfico revela uma ligeira assimetria dos dados e concentra-se em valores menores.

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Máximo
VST Escore	980	48,77	24,26	0,00	31,00	46,00	63,00	131,00

Tabela 1: Estatísticas descritivas dos escores VST.

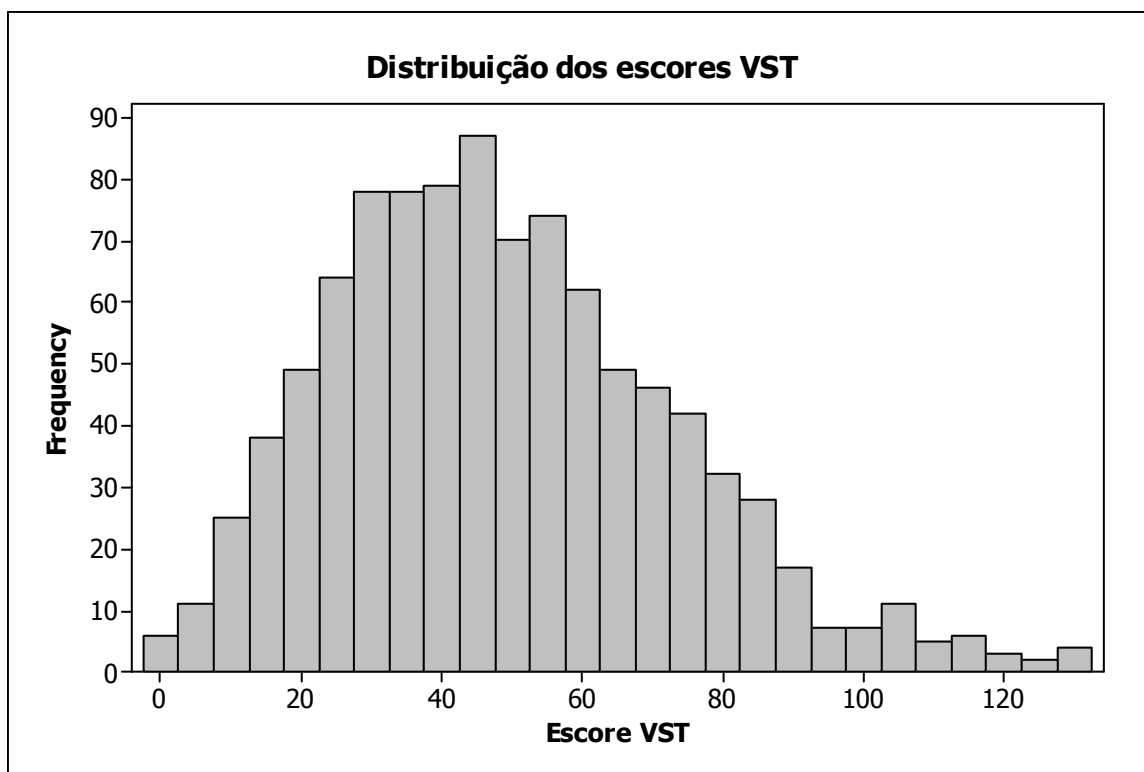


Figura 24: Distribuição dos escores do VST

6.3 Correlação entre os itens do questionário de levantamento de uso e o VST

Foi estabelecida a correlação de Pearson entre os 11 itens do *Questionário de Levantamento de Uso* referentes às práticas de letramento (digital) desenvolvidas pelos indivíduos entre si e, também, com a nota obtida no *Vocabulary Size Test*.

Para isso, a escala Likert foi convertida em uma escala numérica ordinal, partindo do valor 1 – apenas em português – rumo a uma inserção exclusivamente em inglês – valor 5, como mostra o quadro a seguir:

Escala Likert	Escala numérica ordinal
0- Não faço esse tipo de atividade	Retirado

1- Apenas em português	1
2- Mais em português do que em inglês	2
3- Mais em inglês do que em português	4
4- Apenas em inglês	5
5- Igualmente em inglês e em português	3

Quadro 2: Escala de conversão 1

Com o objetivo de analisar os valores do coeficiente de correlação, adotou-se a regra prática sugerida por Vieira (2012) e explicitada no quadro abaixo:

Valor do coeficiente de correlação	Tipo de correlação
$0 < r < 0,25$ ou $-0,25 < r < 0$	Correlação pequena ou nula
$0,25 < r < 0,50$ ou $-0,25 < r < -0,50$	Correlação fraca
$0,50 < r < 0,75$ ou $-0,50 < r < -0,75$	Correlação moderada
$0,75 < r < 1,00$ ou $-0,75 < r < -1,00$	Correlação forte
$r = -1$ ou $r = 1$	Correlação perfeita

Quadro 3: Valor de coeficiente e tipo de correlação

O quadro 4 apresenta a matriz de correlação de Pearson para os escores dos itens de inserção e para as notas do VST de 800 indivíduos que participaram de ambos questionário e teste. As correlações são seguidas dos seus respectivos p-valores. O número inferior em relação ao total da amostra deve-se ao fato de os dois bancos de dados serem provenientes de plataformas diferentes, o que dificultou o pareamento entre as respostas do questionário e a nota do teste de cada sujeito.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q2	0,558										
p-valor	0,000										
Q3	0,608	0,61									
p-valor	0,000	0,000									
Q4	0,477	0,569	0,623								
p-valor	0,000	0,000	0,000								
Q5	0,367	0,426	0,444	0,465							
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000							
Q6	0,263	0,333	0,307	0,388	0,367						
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000						
Q7	0,363	0,403	0,433	0,441	0,507	0,452					
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000					
Q8	0,521	0,555	0,519	0,519	0,362	0,346	0,408				
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
Q9	0,402	0,466	0,444	0,464	0,289	0,333	0,303	0,563			
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
Q10	0,319	0,355	0,384	0,423	0,432	0,623	0,502	0,419	0,355		

p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Q11	0,381	0,439	0,353	0,433	0,316	0,255	0,314	0,493	0,476	0,313		
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
VST	0,467	0,582	0,529	0,468	0,423	0,361	0,422	0,444	0,353	0,362	0,271	
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Quadro 4: Matriz de correlação de Pearson

6.3.1 Correlação entre os itens 1-11 do questionário

A correlação entre o item Q1 (Leio artigos de jornais e revistas) e os itens Q2 (Leio por prazer e como atividade de lazer), Q3 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito) e Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto) é positiva moderada, com $r = 0,558$; $0,608$ e $0,521$, respectivamente. A correlação entre Q1 e os demais itens é positiva fraca, sendo $r = 0,477$ para Q4 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado), $r = 0,367$ para Q5 (Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas), $r = 0,236$ para Q6 (Escuto músicas), $r = 0,363$ para Q7 (Jogo games nos quais há falas), $r = 0,402$ para Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)), $r = 0,319$ para Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) e $r = 0,381$ para Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente). Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

O item Q2 (Leio por prazer e como atividade de lazer) apresenta correlação moderada com os itens Q3 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito), Q4 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado) e Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto), com $r = 0,61$; $0,569$ e $0,555$, respectivamente. A correlação entre Q2 e os demais itens é fraca, com $r = 0,426$ para Q5 (Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas), $r = 0,333$ para Q6 (Escuto músicas), $r = 0,403$ para (Jogo games nos quais há falas), $r = 0,466$ para Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) $r = 0,355$ para Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei), $r = 0,439$ para Q11 (Converso com pessoas

que falam a língua fluentemente). Todas as correlações são significativas com p-valor igual a 0,000.

A correlação entre o item Q3 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito) é positiva moderada com os itens Q4 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado), com $r = 0,623$, e Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto), com $r = 0,519$. Q3 possui correlação fraca com os demais itens, sendo $r = 0,444$ para Q5 (Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas), $r = 0,307$ para Q6 (Escuto músicas) $r = 0,433$ para Q7 (Jogo games nos quais há falas), $r = 0,444$ para Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)), $r = 0,384$ para Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) e $r = 0,353$ para Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente). Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

O item Q4 e os itens Q5 (Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas), Q6 (Escuto músicas), Q7- Jogo games nos quais há falas, Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)), Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei), Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente) apresentam correlação positiva fraca, sendo $r = 0,465$ para Q5, $r = 0,388$ par Q6, $r = 0,441$ para Q7, $r = 0,464$ para Q9, $r = 0,423$ para Q10 e $r = 0,433$ para Q11. A correlação entre Q4 e Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto) é positiva moderada com $r = 0,519$. Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

A correlação entre Q5 (Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas) e Q7 (Jogo games nos quais há falas) é positiva moderada com $r = 0,507$. A correlação entre Q5 e os demais itens é positiva fraca com $r = 0,367$ para Q6 (Escuto músicas), $r = 0,362$ para Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto), $r = 0,289$ para Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)), $r = 0,432$ para Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei)

e $r = 0,316$ para Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente). Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

O item Q6 (Escuto músicas) e o item Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) apresentam correlação positiva moderada com $r = 0,623$. A correlação entre o item Q6 e os demais é positiva fraca, sendo $r = 0,452$ para Q7 (Jogo games nos quais há falas), $r = 0,346$ para Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto), $r = 0,333$ para Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) e $r = 0,255$ para Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente). Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

A correlação entre o item Q7 (Jogo games nos quais há falas) e Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) é positiva moderada com $r = 0,502$. A correlação entre Q7 e os itens Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto), Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) e Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente) é positiva fraca, com $r = 0,408$; $0,303$ e $0,314$, respectivamente. Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

Os itens Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto) e Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) apresentam correlação positiva moderada, com $r = 0,563$. A correlação entre Q8 e os itens Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) e Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente) possuem correlação positiva fraca, com $r = 0,419$ e $0,493$, respectivamente. Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

A correlação entre Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) e os itens Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) e Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente) é positiva fraca, com $r = 0,355$ para a primeira

correlação e $r = 0,476$ para a segunda. Os itens Q10 e Q11 também apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,313$. Todas as correlações são significativas com p-valor aproximadamente igual a 0,000.

6.3.2 Correlação entre o item “Leio artigos de jornais e revistas” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q1 (Leio artigos de jornais e revistas) e o Vocabulary Size Test é positiva fraca com $r = 0,467$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 25 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de leitura de artigos de jornais e revistas em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q1 aumenta, cresce também a mediana das notas, com exceção do valor 5, ainda que exista a tendência de crescimento.

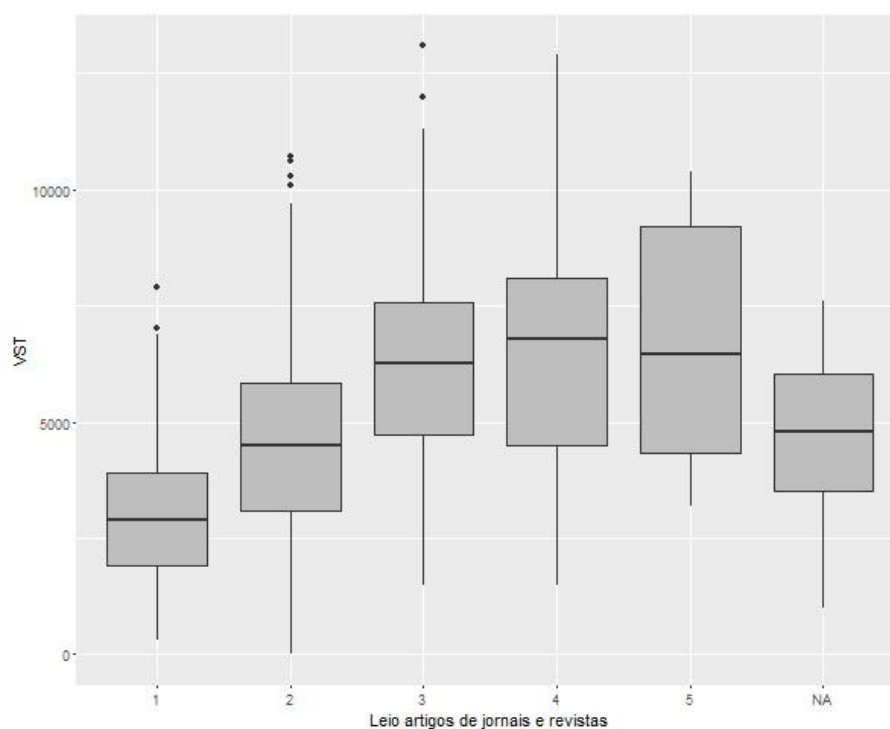


Figura 25: Leio artigos de jornais e revistas

6.3.3 Correlação entre o item “Leio por prazer e como atividade de lazer” e o *Vocabulary Size Test*

O item Q2 (Leio por prazer e como atividade de lazer) e o Vocabulary Size Test apresentam correlação positiva moderada com $r = 0,582$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 26 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de leitura por prazer e como atividade de lazer em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q2 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

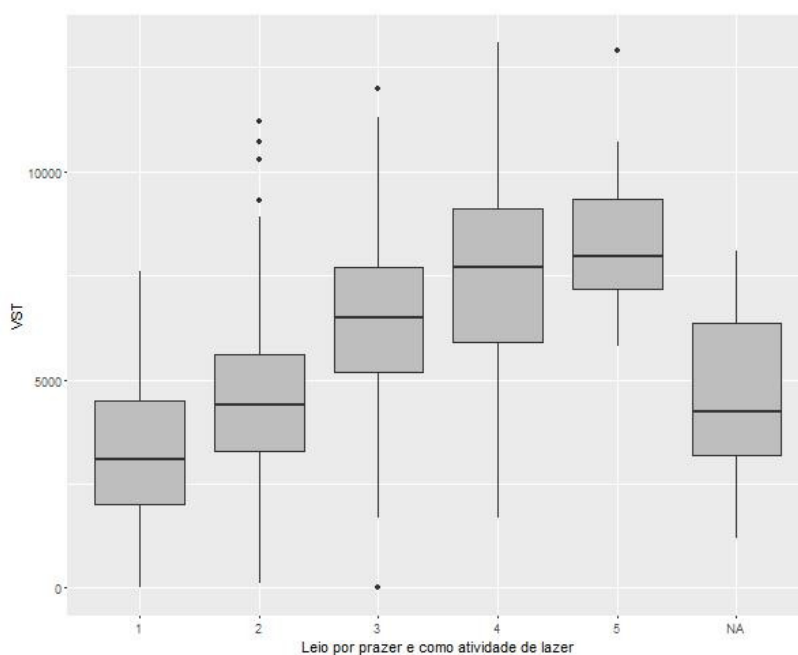


Figura 26: Leio por prazer e como atividade de lazer

6.3.4 Correlação entre o item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q3 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito) e o Vocabulary Size Test é positiva moderada com $r = 0,529$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 27 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do

VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de pesquisa por informações na internet cujo conteúdo seja escrito em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q3 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

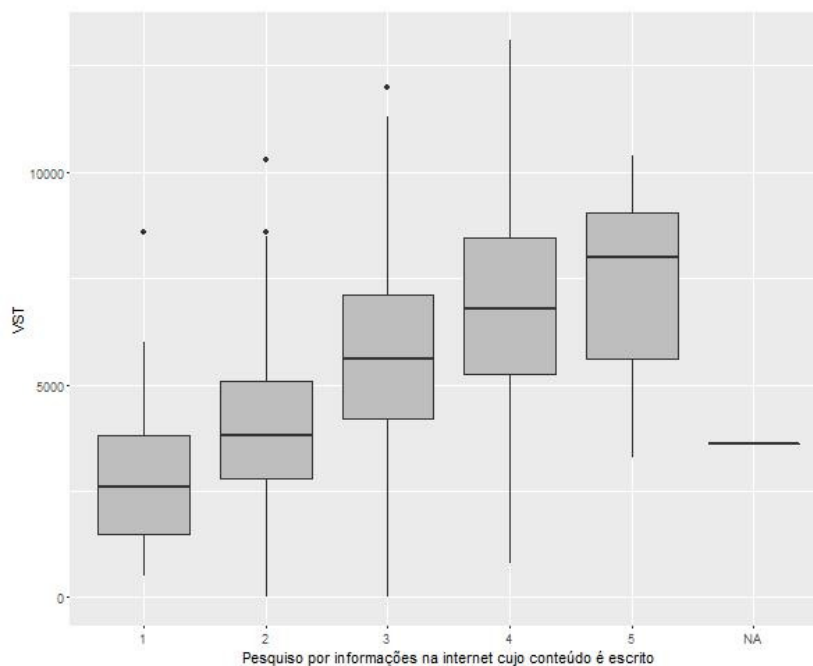


Figura 27: Pesquisa por informações cujo conteúdo é escrito

6.3.5 Correlação entre o item “Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado” e o *Vocabulary Size Test*

O item Q4 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é falado) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,468$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 28 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de pesquisa por informações na internet cujo conteúdo seja falado em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q4 aumenta, cresce também a mediana das notas, com exceção do valor 5.

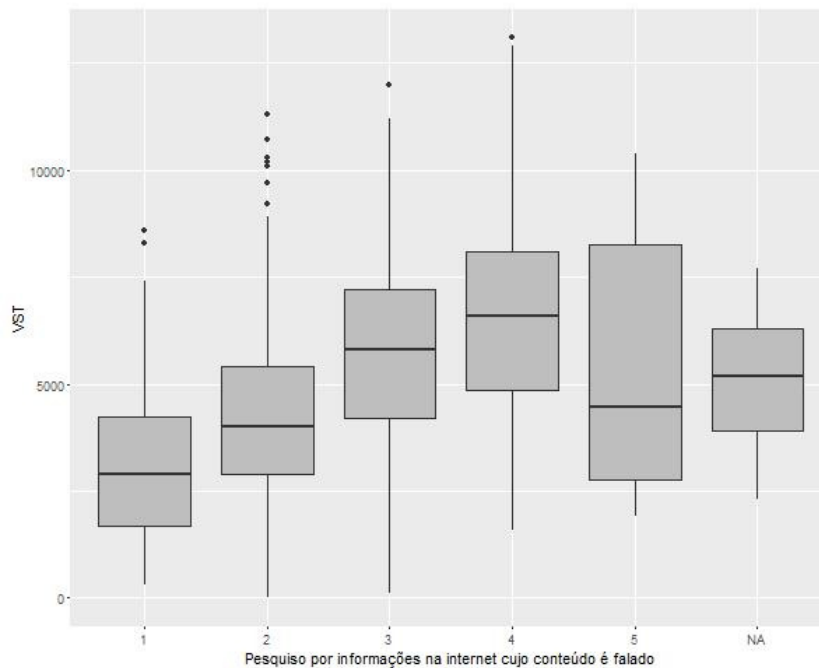


Figura 28: Pesquisa por informações cujo conteúdo é falado

6.3.6 Correlação entre o item “Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q5 (Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas) e o VST é positiva fraca, com $r = 0,423$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 29 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de assistir a filmes, seriados e outros programas em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q5 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

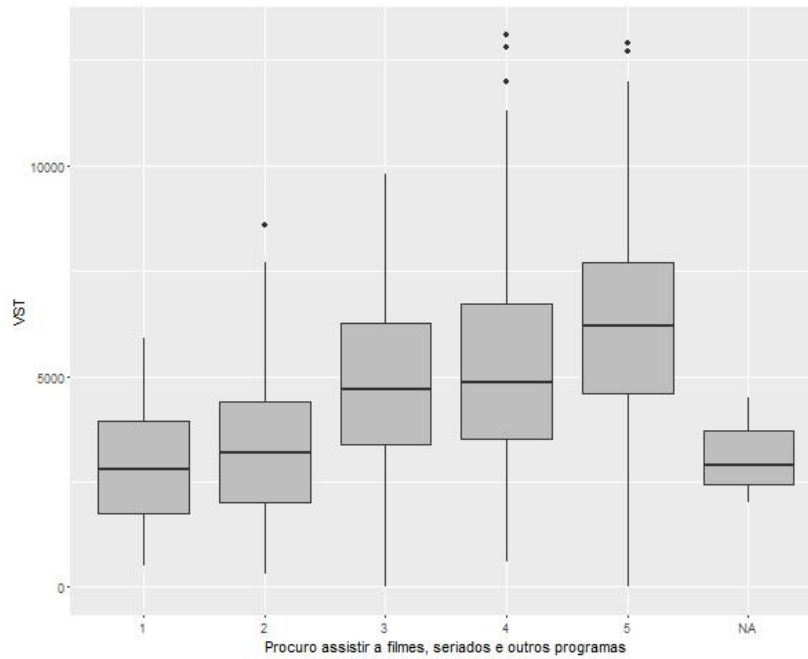


Figura 29: Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas

6.3.7 Correlação entre o item “Escuto músicas” e o *Vocabulary Size Test*

O item Q6 (Escuto músicas) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,361$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 30 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de escutar música em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q6 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

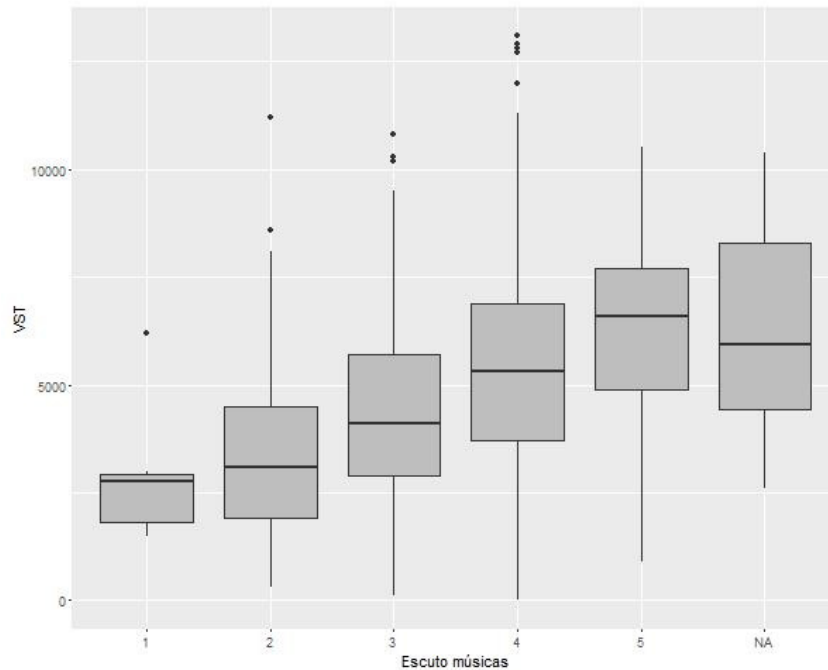


Figura 30: Escuto músicas

6.3.8 Correlação entre o item “Jogo games nos quais há falas” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q7 (Jogo games nos quais há falas) e o VST é positiva fraca, com $r = 0,422$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 31 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de jogos de games com falas em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q7 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

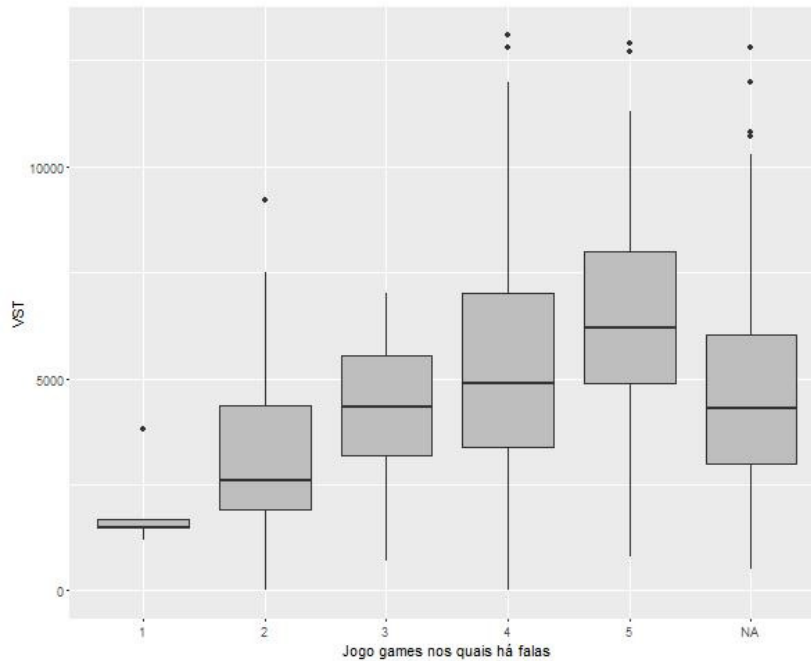


Figura 31: Jogo games nos quais há falas

6.3.9 Correlação entre o item “Escrevo qualquer tipo de texto” e o *Vocabulary Size Test*

O item Q8 (Escrevo qualquer tipo de texto) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,444$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 32 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de escrita de qualquer tipo de texto em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q8 aumenta, cresce também a mediana das notas, com exceção do valor 5.

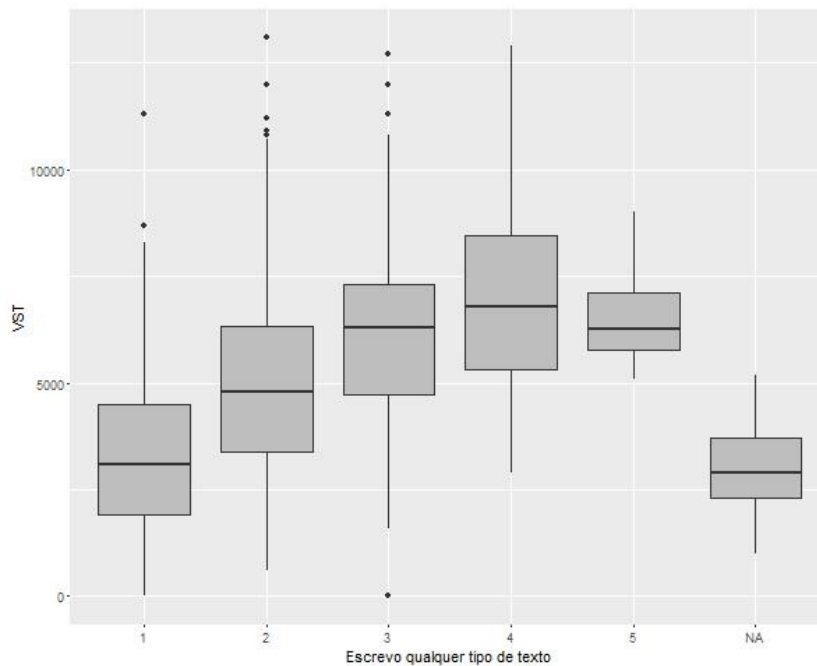


Figura 32: Escrevo qualquer tipo de texto

6.3.10 Correlação entre o item “Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares)) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,353$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 33 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de troca de mensagens eletrônicas em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q9 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento.

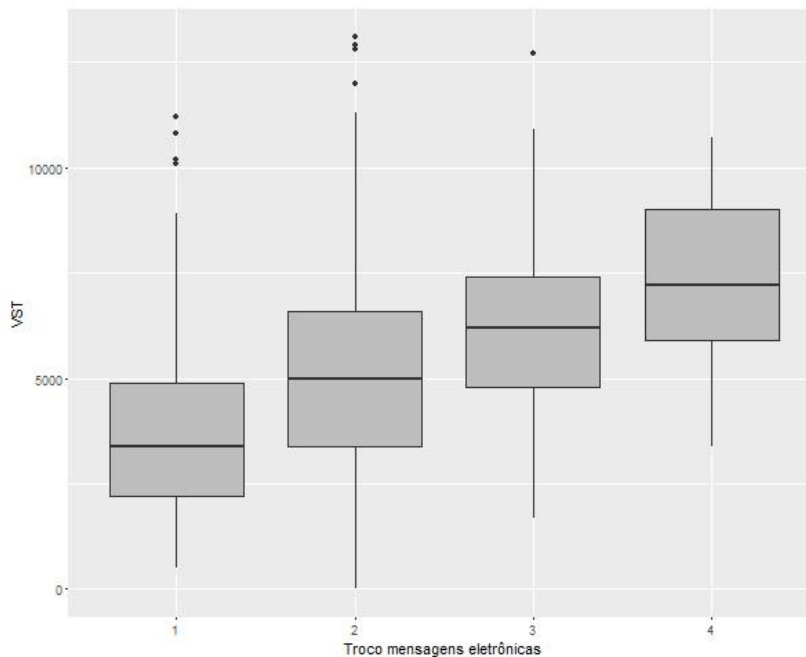


Figura 33: Troco mensagens eletrônicas

6.3.11 Correlação entre o item “Tento aprender a letra de músicas das quais gostei” e o *Vocabulary Size Test*

O item Q10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,362$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 34 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade de aprender as letras de músicas em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q10 aumenta, cresce também a mediana das notas, revelando tendência de crescimento. No entanto, os valores 1 em relação ao 2 e o 3 em relação ao 4 apresentam pouca diferença entre os valores das medianas.

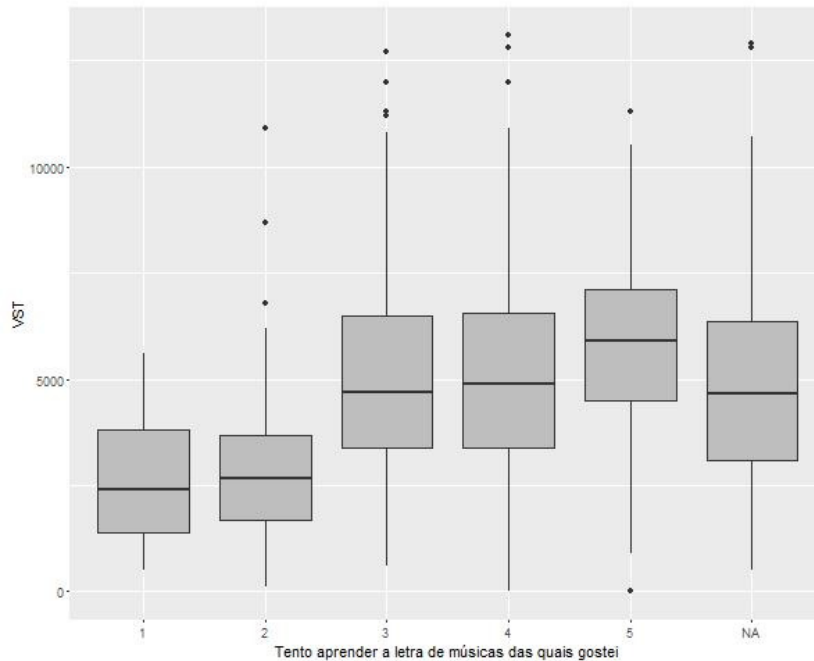


Figura 34: Tendo aprender a letra de músicas das quais gostei

6.3.12 Correlação entre o item “Converso com pessoas que falam a língua fluentemente” e o *Vocabulary Size Test*

A correlação entre o item Q11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente) e o VST apresentam correlação positiva fraca, com $r = 0,271$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000. A figura 35 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (nível de inserção na atividade), ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da inserção na atividade converso com pessoas que falam a língua fluentemente em língua inglesa. À medida que a frequência da prática em inglês na atividade Q11 aumenta, cresce também a mediana das notas em relação aos três primeiros valores, decrescendo posteriormente a mediana das notas em relação ao valor 4 e subindo em relação ao valor 5.

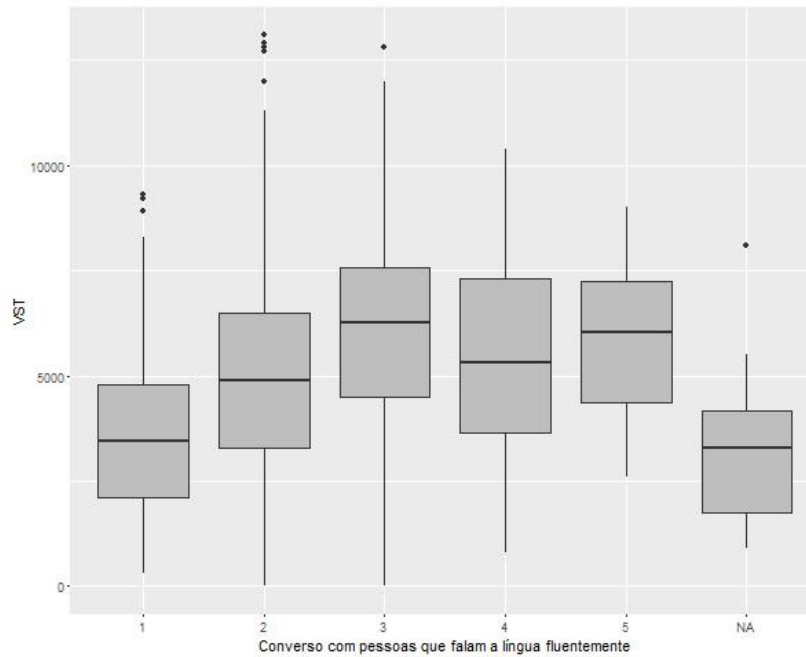


Figura 35: Converso com pessoas que falam a língua fluentemente

6.3.13 Correlação entre Inserção Média e o *Vocabulary Size Test*

O gráfico de dispersão, figura 36, ilustra a média de inserção de todas as 11 práticas de uso (eixo horizontal) de cada respondente versus a nota do VST (eixo vertical), sendo que cada ponto representa um dos 800 sujeitos usados na análise. A correlação entre as duas variáveis é positiva com $r = 0,612$ e significativa com p-valor aproximadamente igual a 0,000, mostrando que à medida que a inserção em práticas de uso em língua inglesa cresce, há também a tendência de aumento da nota do VST.

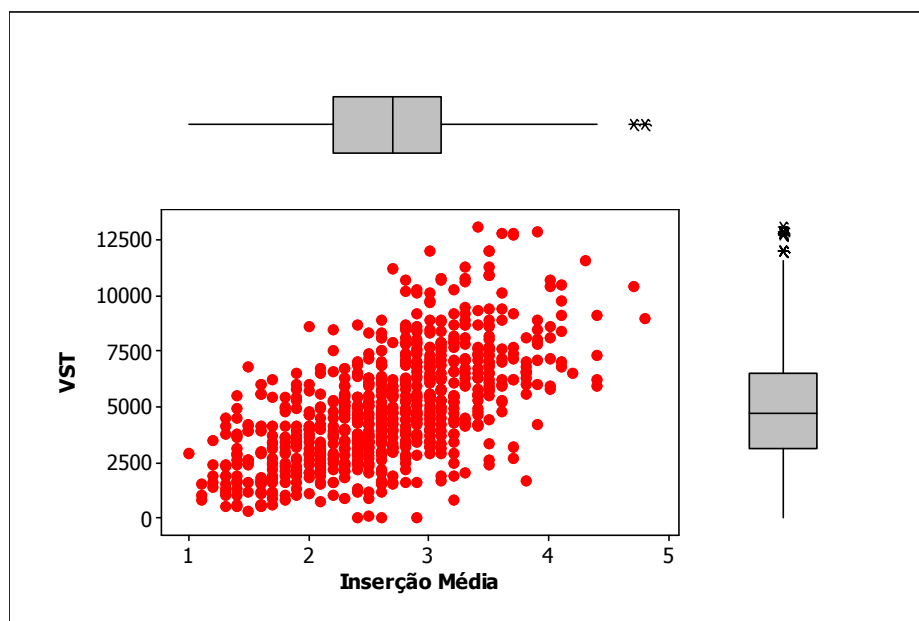


Figura 36: Inserção Média

6.4 Correlação entre os itens dos vídeos e o *Vocabulary Size Test*

Foi estabelecida a correlação de Pearson entre os 4 itens relacionados às diferentes formas de se assistir a vídeos, do *Questionário de Levantamento de Uso*, entre si e, também, com a nota do *Vocabulary Size Test*.

Para os itens Q12 (Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português) e Q13 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português), a escala Likert foi convertida em uma escala numérica ordinal, como mostra o quadro abaixo:

Escala Likert	Escala numérica ordinal
Sempre	1
Frequentemente	2
Ocasionalmente	3
Raramente	4
Nunca	5

Quadro 5: Escala de conversão 2

Para os itens Q14 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês) e Q15 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda), a escala Likert foi convertida em uma escala numérica ordinal, como mostra o quadro a seguir:

Escala Likert	Escala numérica ordinal
Nunca	1
Raramente	2
Ocasionalmente	3
Frequentemente	4
Sempre	5

Quadro 6: Escala de conversão 3

Com o objetivo de analisar os valores do coeficiente de correlação, adotou-se a regra prática sugerida por Vieira (2012) e explicitada na figura 28:

O quadro 7, apresenta a matriz de correlação de Pearson para os escores dos 4 itens de vídeos e para as notas do VST de 800 indivíduos que participaram de ambos questionário e teste. As correlações são seguidas dos seus respectivos p-valores. O número inferior em relação ao total da amostra deve-se ao fato de os dois bancos de dados serem provenientes de plataformas diferentes, o que dificultou o pareamento entre as respostas do questionário e a nota do teste de cada sujeito.

	VST	Q12	Q13	Q14
Q12	0,339			
p-valor	0,000			
Q13	0,153	0,036		
p-valor	0,000	0,316		
Q14	0,360	0,202	0,145	
p-valor	0,000	0,000	0,000	
Q15	0,569	0,347	0,337	0,529
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000

Quadro 7: Correlação entre itens 12-15 e VST

6.4.1 Correlação entre os itens 12-15 do questionário

A correlação entre o item Q12 (Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português) e os itens Q13 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português), Q14 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês) e Q15 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda) é positiva fraca, com $r = 0,036$, $0,202$ e $0,347$ respectivamente. Com exceção da

primeira correlação de p-valor = 0,316 (entre Q12 e Q13), as demais foram significativas com p-valor = 0,000.

A correlação entre o item Q13 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português) e os itens Q14 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês) e Q15 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda) foi significativa com p-valor = 0,000, sendo positiva pequena entre Q13 e Q14, com $r = 0,145$, e fraca entre Q13 e Q15, com $r = 0,337$.

A correlação entre os itens Q14 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês) e Q15 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda) é moderada positiva, com $r = 0,529$, e significativa com p-valor = 0,000.

A correlação entre o item Q12 (Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português) e o VST é positiva fraca, com $r = 0,339$, e significativa com p-valor = 0,000.

6.4.2 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português” e o VST

A figura 37 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (frequência de uso) na atividade do item Q12, ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da diminuição da frequência de uso. À medida que a frequência diminui, a tendência da nota do VST é aumentar, especialmente nos três últimos níveis (ocasionalmente, raramente e nunca) que apresenta diferença entre as medianas.

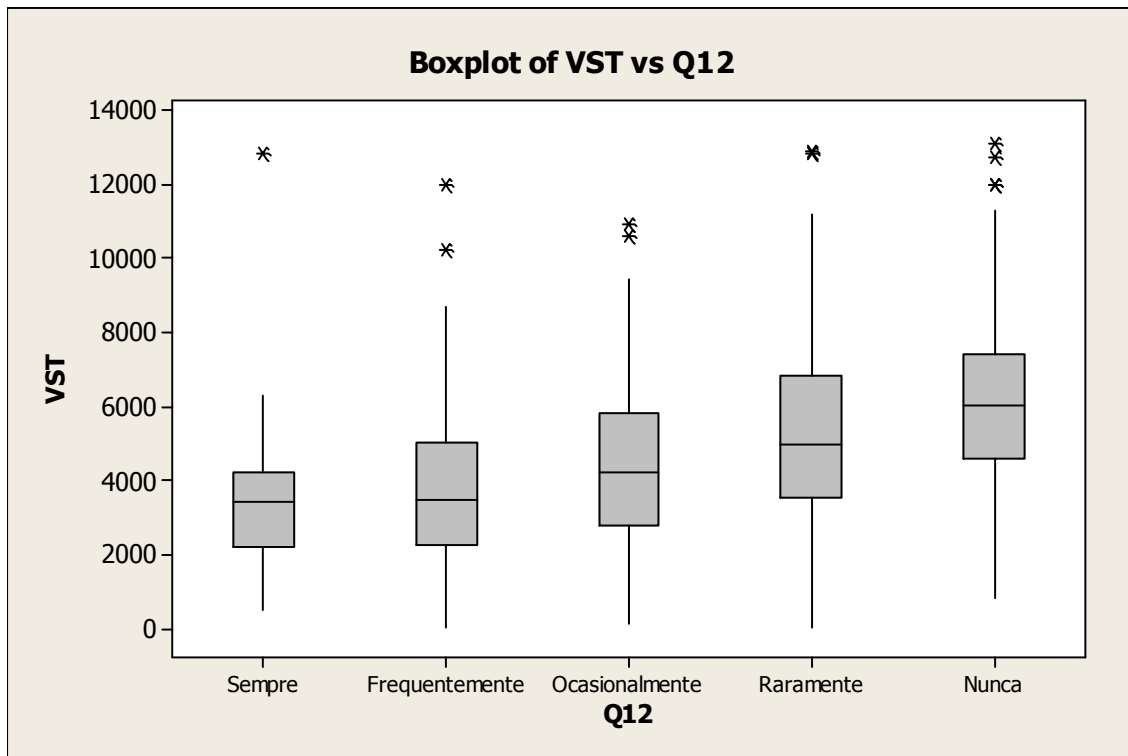


Figura 37: Assisto a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português

6.4.3 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português” e o VST

A correlação entre o item Q13 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português) e o VST é pequena, com $r = 0,153$, e significativa com $p\text{-valor} = 0,000$.

A figura 38 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (frequência de uso) na atividade do item Q13, ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da diminuição da frequência de uso. A variação entre frequência e nota no VST não apresenta grande variação, com exceção da frequência nunca em relação às demais.

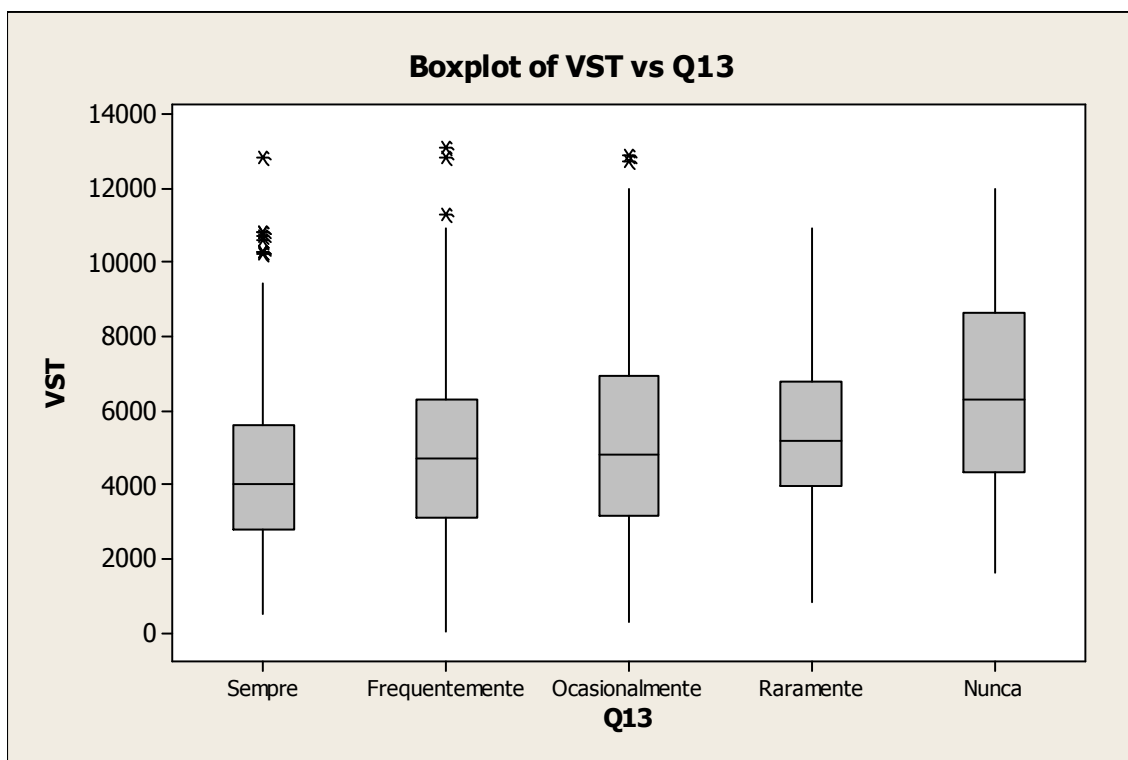


Figura 38: Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em português

6.4.4 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês” e o VST

A correlação entre o item Q14 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês) e o VST é fraca, com $r = 0,360$, e significativa com $p\text{-valor} = 0,000$.

A figura 39 mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (frequência de uso) na atividade do item Q14, ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da diminuição da frequência de uso. À medida que a frequência aumenta, a tendência da mediana da nota do VST é aumentar, com exceção da frequência sempre.

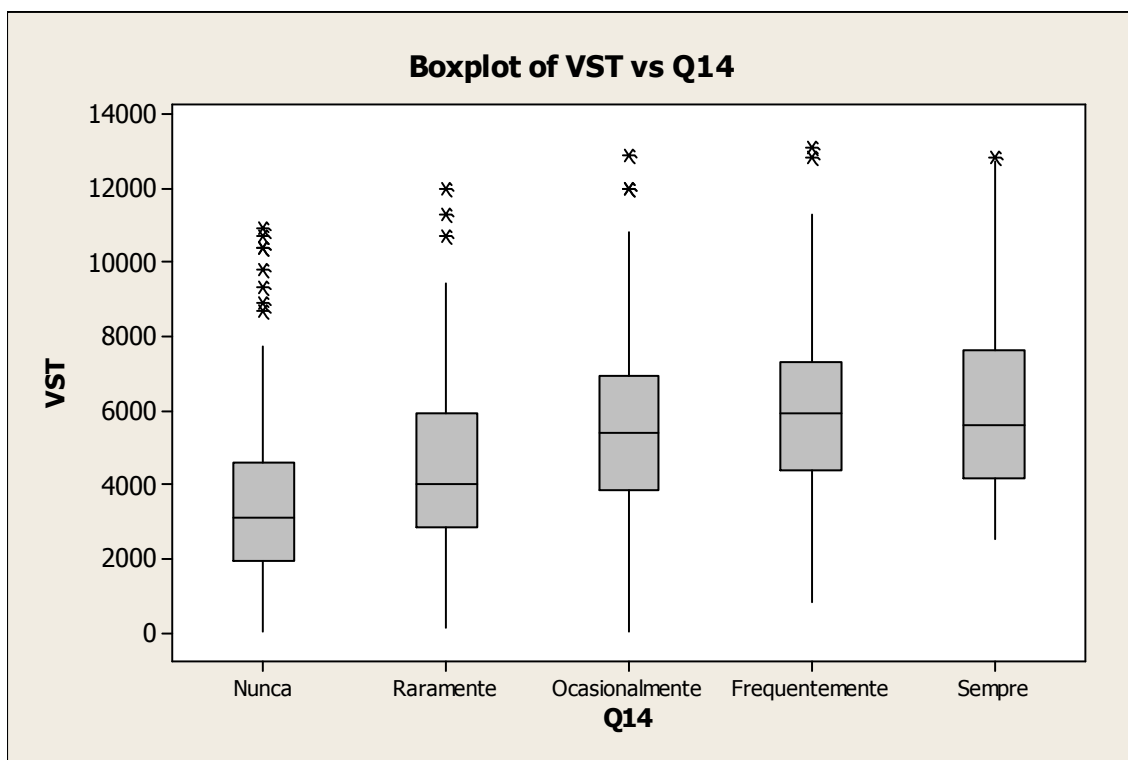


Figura 39: Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês

6.4.5 Correlação entre “Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda” e o VST

A correlação entre o item Q15 (Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda) e o VST é moderada, com $p\text{-valor} = 0,569$, e significativa com $p\text{-valor} = 0,000$.

O gráfico boxplot mostra a correlação entre o eixo vertical (nota do VST) e o eixo horizontal (frequência de uso) na atividade do item Q15, ilustrando como as notas do VST se comportam com o aumento da diminuição da frequência de uso. À medida que a frequência aumenta, a tendência da mediana da nota do VST é aumentar, com exceção da frequência sempre.

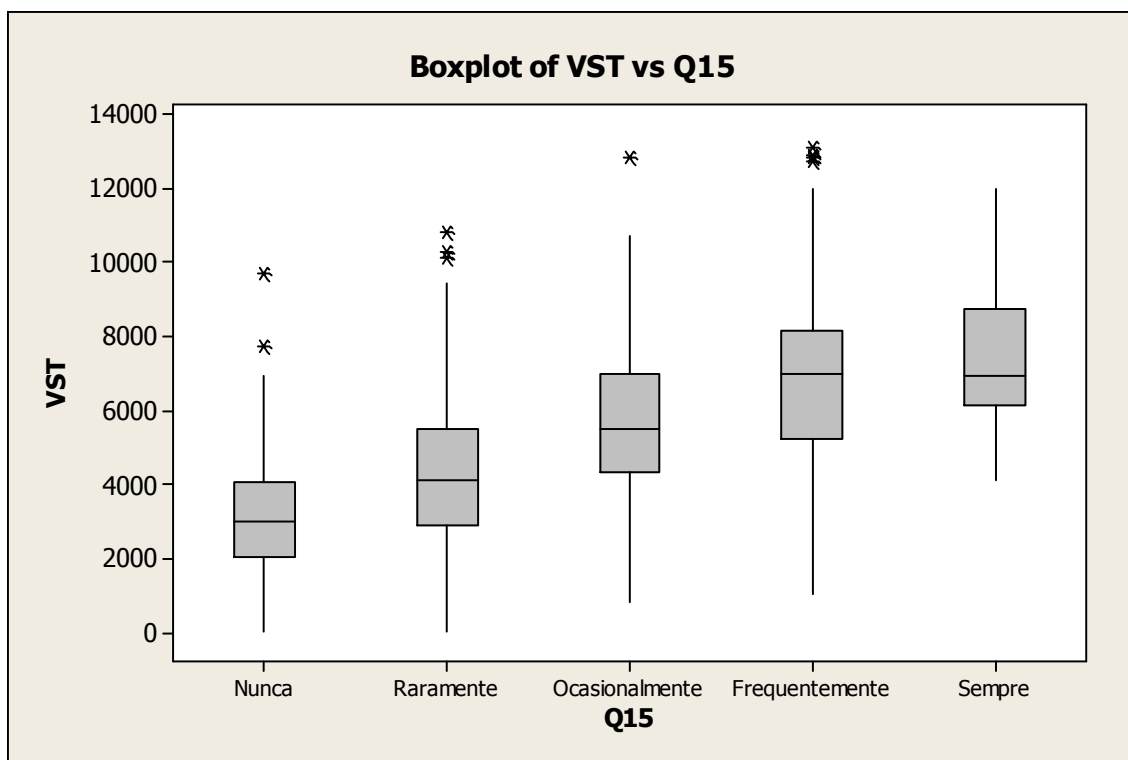


Figura 40: Assisto a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda

6.5 Comparação das médias para os grupos definidos como baixa e alta inserção

O bloco 4 do *Questionário de Levantamento de Uso* apresenta itens referentes à auto declaração de proficiência e histórico linguístico. Dois itens que tratam da experiência em língua inglesa dos participantes – um a respeito do tempo de imersão em países de língua inglesa e outro sobre o período de aprendizagem de maior impacto na percepção dos indivíduos – foram utilizados para separá-los em grupos com o objetivo de perscrutar o impacto da inserção em práticas de letramento (digital) na proficiência linguística dos respondentes. Nesse sentido, buscava-se saber se o grau de envolvimento em língua inglesa nas práticas elencadas resultaria em alguma diferença no resultado do VST, tentando-se isolar outros tipos de influência.

Por quanto tempo ao todo você já esteve em países fora do Brasil onde o inglês é a língua da população.

() Nunca estive em tais países.

Por menos de um mês.

Por mais de um mês.

O período de aprendizagem que na sua opinião teve maior impacto para você alcançar seu nível de habilidade atual de inglês transcorreu majoritariamente:

no ensino fundamental e médio público.

no ensino fundamental e médio privado.

em cursos livres de idiomas ou em aulas particulares.

por estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores.

por convivência e/ou interação com falantes do inglês.

Primeiramente, foram separados dois grupos: o primeiro formado por sujeitos que responderam não ter viajado a países de língua inglesa ou ter tido esta experiência por tempo inferior a um mês e outro grupo formado por pessoas que estiveram nestes países por período superior a esse período.

Cada um dos dois grupos foi subdividido segundo o período de aprendizagem de maior influência para aquisição do nível de proficiência atual do indivíduo, como, por exemplo, ensino fundamental e médio público, ensino fundamental e médio privado, cursos livres de idiomas ou aulas particulares, etc., como declarado pelos sujeitos.

Dentro de cada subgrupo, os indivíduos foram divididos em baixa (inserção média ≤ 3) e alta (inserção média > 3) inserção. Na escala, 3 seria equivalente a estar inserido em determinada prática igualmente em língua portuguesa e em língua inglesa. Em outras palavras, o grupo de baixa inserção tende a se engajar em práticas de uso apenas ou predominantemente em

português até igualmente em inglês e português. Por outro lado, o grupo de alta inserção insere-se nas mesmas práticas com maior influência do inglês ou exclusivamente nesta língua.

O teste t-Student foi usado para comparar as médias dos grupos de baixa e alta inserção com o objetivo de testar se há diferença na nota do VST nos dois grupos.

6.5.1 Estadia inferior a um mês ou não experiência em países de língua inglesa

O grupo formado por indivíduos que não estiveram em países de língua inglesa ou tiveram esta experiência por menos de um mês foi composto por 583 pessoas.

6.5.1.1 Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores

O grupo “Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores” que não esteve em países de língua inglesa ou cuja estadia não ultrapassou o período de um mês foi formado por 118 sujeitos, sendo 83 classificados como pertencentes a baixa inserção média (≤ 3) e 35 a alta inserção média (>3). A variável resposta foi a nota do VST.

Como apresenta a figura 41, há uma tendência de nota inferior no VST do grupo de baixa inserção em relação daquele de alta inserção, sugerindo uma diferença entre as notas nos testes dos dois grupos.

O grupo de baixa inserção possui a média do VST igual a 4201 pontos (SD = 2175) enquanto o de alta inserção apresenta a média de 6777 (SD = 2437). O teste foi significativo (p-valor = 0,000), sugerindo diferença entre as médias.

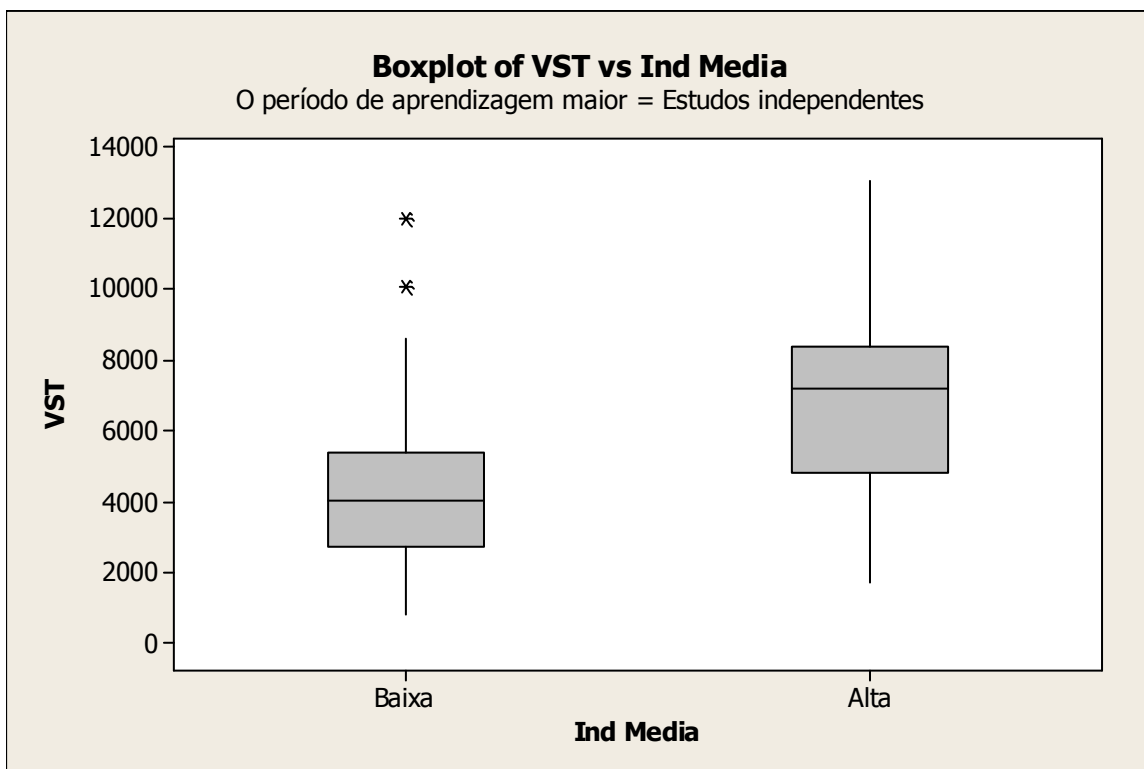


Figura 41: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.1.2 Cursos livres de idiomas/aulas particulares

O grupo “Cursos livres de idiomas/aulas particulares” que não esteve em países de língua inglesa ou cuja estadia não ultrapassou o período de um mês foi formado por 332 sujeitos, sendo 285 classificados como pertencentes a baixa inserção média (≤ 3) e 47 a alta inserção média (>3). A variável resposta considerada foi a nota do VST.

A figura 42 sugere haver diferença entre as notas do VST dos dois grupos, havendo tendência de VST menor para o grupo de baixa inserção e maior para o de alta inserção.

A média das notas do VST foi de 3874 (SD = 1857) pontos para o grupo de baixa inserção e 5609 (SD = 2245) pontos para o grupo de alta inserção. O teste mostrou-se significativo (p-valor = 0,000), sugerindo diferença entre as médias.

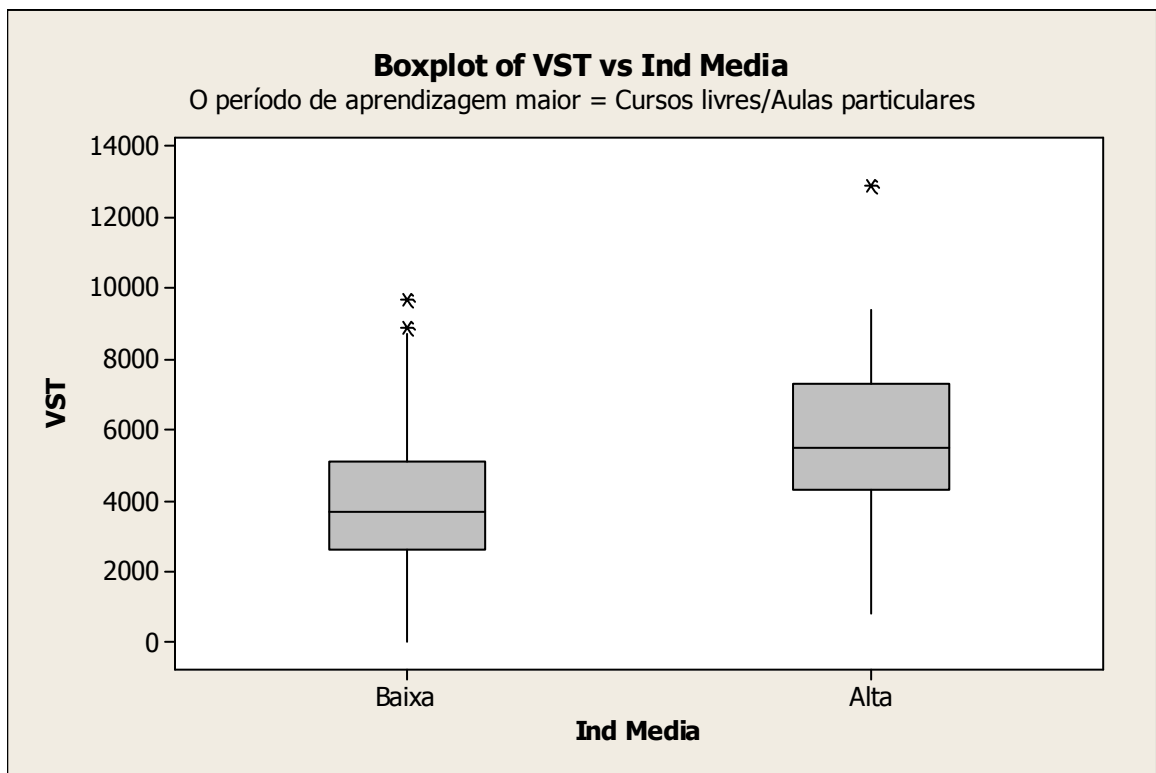


Figura 42: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.1.3 Convivência e/ou interação com falantes do inglês

Para o grupo “Convivência e/ou interação com falantes do inglês” cujo período em países de língua inglesa tenha sido inferior a um mês ou não existente, foram considerados 78 participantes, sendo 43 classificados como de baixa inserção média (≤ 3) e 35 de alta inserção média (>3). A variável resposta considerada foi a nota do VST.

A figura 43 apresenta tendência de resultado superior no VST do grupo de alta inserção em relação ao de baixa inserção, sugerindo haver diferença entre as notas dos dois grupos.

A média das notas do VST foi de 4853 (SD = 2000) pontos para o grupo de baixa inserção e 7537 (SD = 2379) pontos para o grupo de alta inserção. O teste mostrou-se significativo (p-valor = 0,000), sugerindo diferença entre as médias.

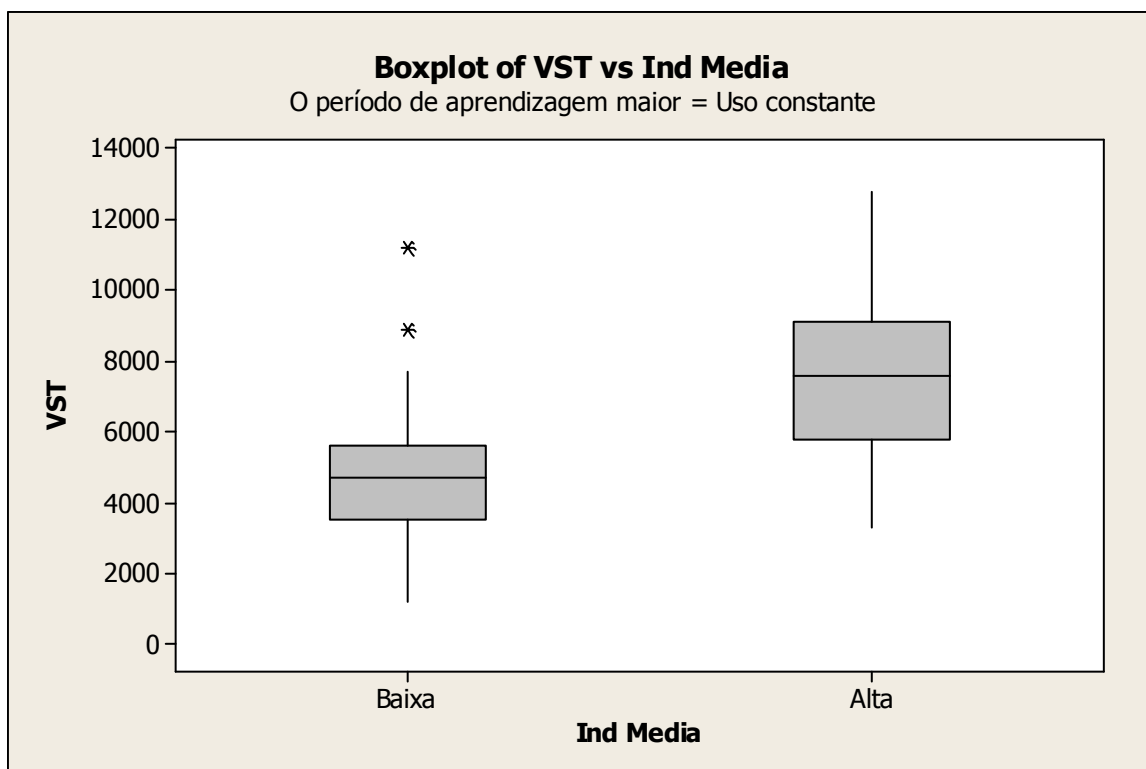


Figura 43: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.1.4 Ensino fundamental e médio público

O grupo “Ensino fundamental e médio público” cujo período em países de língua inglesa tenha sido inferior a um mês ou não existente foi composto por 33 participantes, sendo 32 deles enquadrados como de baixa (≤ 3) e 1 como alta inserção (>3), o que impossibilitou a comparação entre as duas médias.

6.5.1.5 Ensino fundamental e médio privado

O grupo “Ensino fundamental e médio privado” cujo período em países de língua inglesa tenha sido inferior a um mês ou não existente foi composto por 23 participantes, sendo 22 deles classificados como de baixa (≤ 3) e 1 como alta inserção (>3), o que impossibilitou a comparação entre as duas médias.

6.5.2 Estadia superior a um mês em países de língua inglesa.

O grupo formado por indivíduos que estiveram em países de língua inglesa por tempo superior a um mês foi formado por 217 pessoas.

6.5.2.1 Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores

O grupo “Estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores” que esteve em países de língua inglesa por período superior a um mês foi formado por 33 participantes, sendo 15 classificados como de baixa inserção média (≤ 3) e 18 de alta inserção média (>3). A variável resposta foi a nota do VST.

Como apresenta a figura 44, há uma tendência de nota inferior no VST do grupo de baixa inserção em relação ao de alta inserção, sugerindo uma diferença entre as notas nos testes dos dois grupos.

O grupo de baixa inserção possui a média do VST igual a 6233 (SD = 2056) enquanto o de alta inserção apresenta a média de 8106 (SD = 2269) pontos. O teste foi significativo (p-valor = 0,019), sugerindo diferença entre as médias.

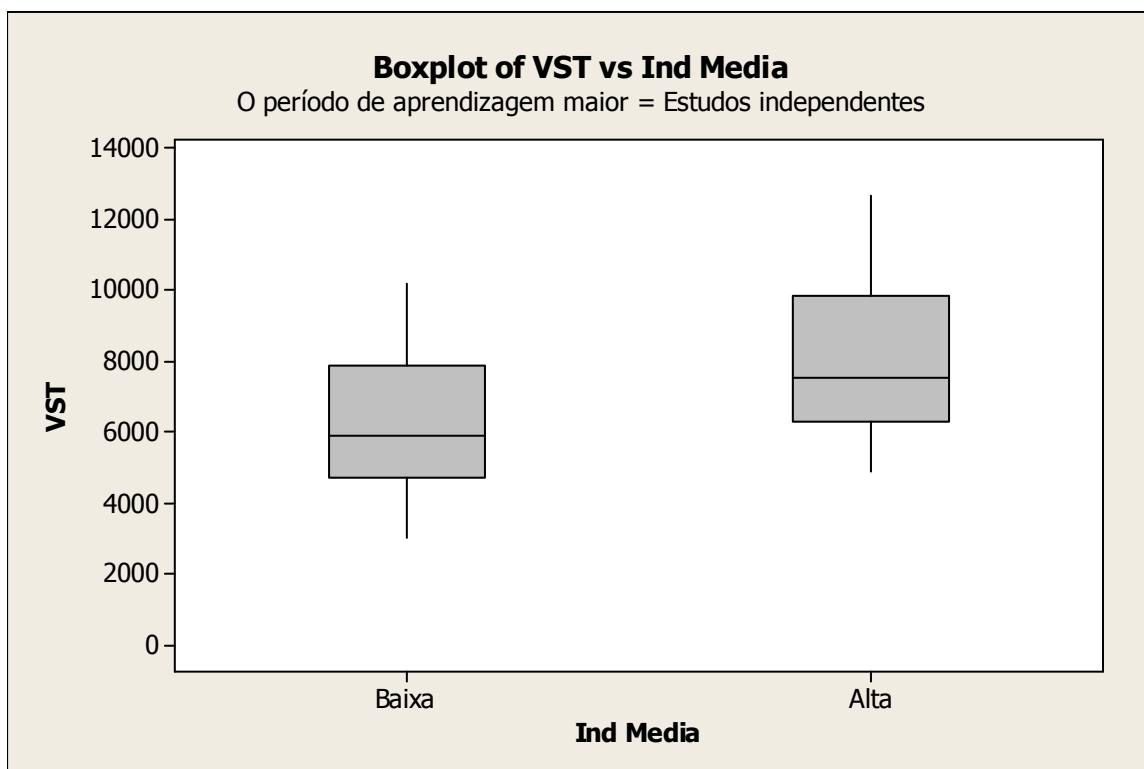


Figura 44: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.2.2 Cursos livres de idiomas/aulas particulares

O grupo “Cursos livres de idiomas/aulas particulares” que esteve em países de língua inglesa por período superior a um mês foi formado por 86 participantes, sendo 52 classificados como de baixa inserção média (≤ 3) e 34 de alta inserção média (>3). A variável resposta foi a nota do VST.

Como apresenta a figura 45, há uma tendência de nota inferior no VST do grupo de baixa inserção em relação ao de alta inserção, sugerindo uma diferença entre as notas nos testes dos dois grupos.

O grupo de baixa inserção possui a média do VST igual a 5021 (SD = 2091) enquanto o de alta inserção apresenta a média de 7271 (SD = 1938) pontos. O teste foi significativo (p-valor = 0,000), sugerindo diferença entre as médias.

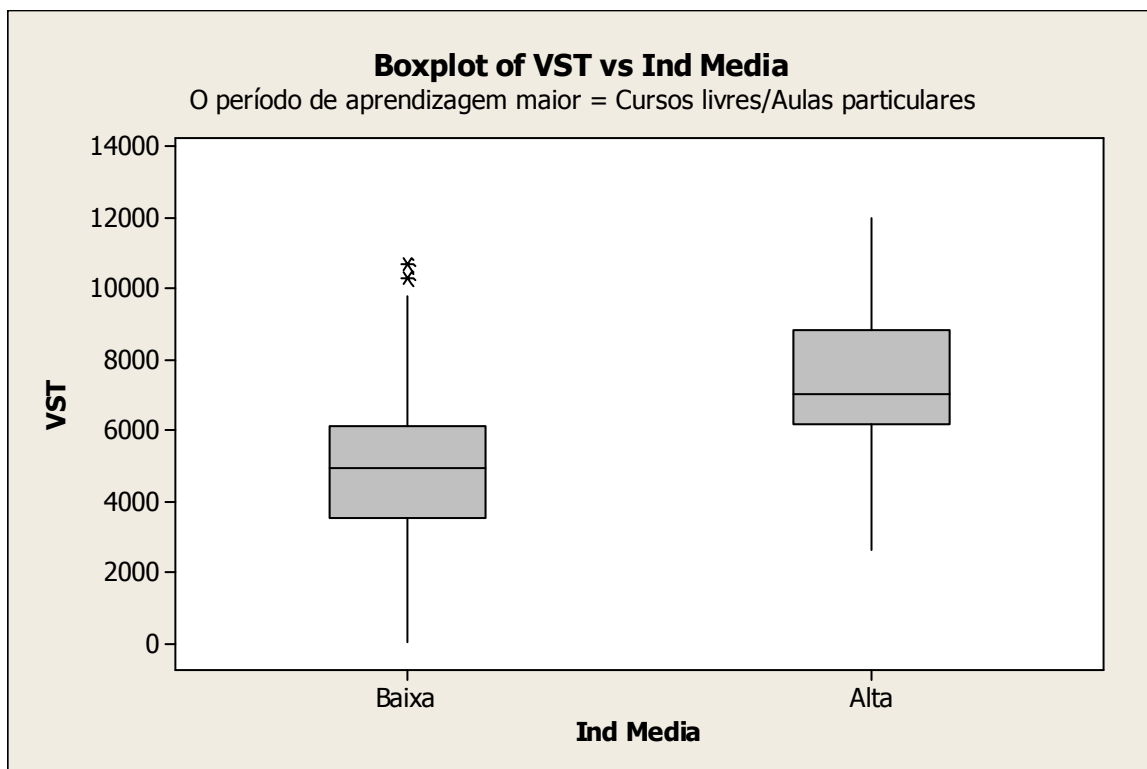


Figura 45: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.2.3 Convivência e/ou interação com falantes do inglês

O grupo “Convivência e/ou interação com falantes do inglês” que esteve em países de língua inglesa por período superior a um mês foi formado por 88 participantes, sendo 49 classificados como de baixa inserção média (≤ 3) e 39 de alta inserção média (>3). A variável resposta foi a nota do VST.

Como apresenta a figura 46, há uma tendência de nota inferior no VST do grupo de baixa inserção em relação ao de alta inserção, sugerindo uma diferença entre as notas nos testes dos dois grupos.

O grupo de baixa inserção possui a média do VST igual a 5194 (SD = 1638) enquanto o de alta inserção apresenta a média de 6728 (SD = 2207) pontos. O teste foi significativo (p-valor = 0,001), sugerindo diferença entre as médias.

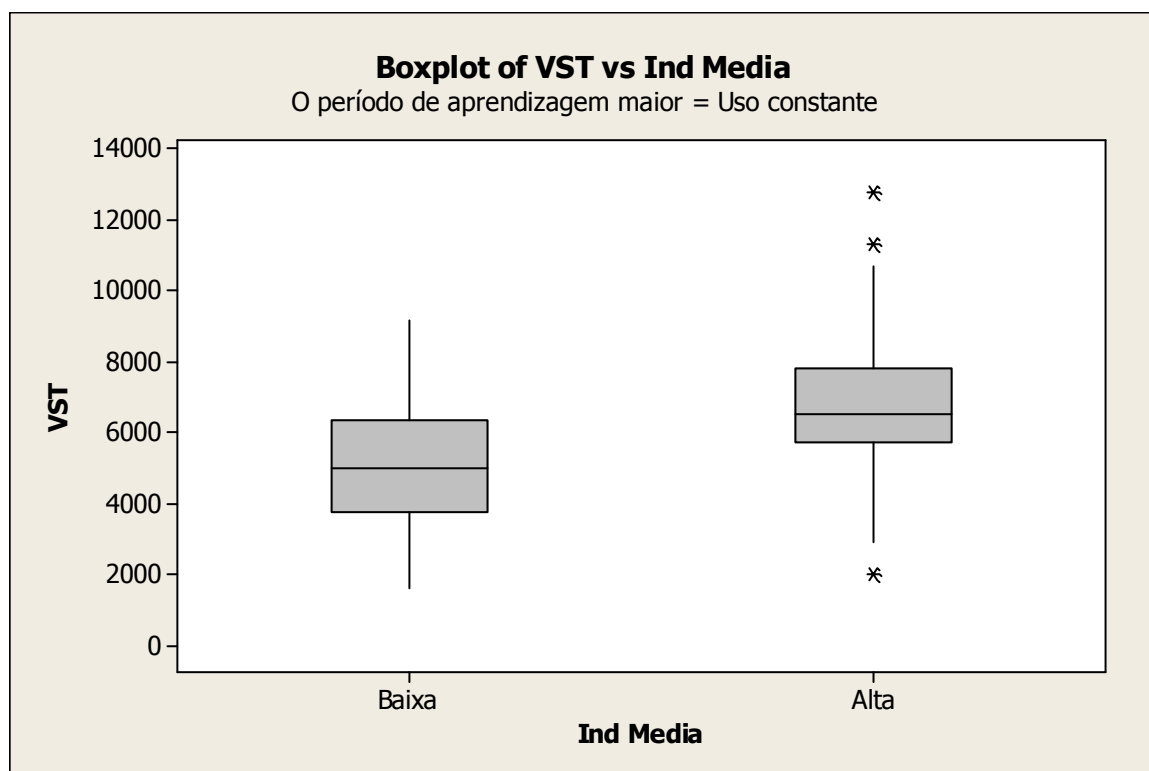


Figura 46: Boxplot de VST para os grupos com baixa e alta inserção

6.5.2.4 Ensino fundamental e médio público

O grupo “Ensino fundamental e médio público” cujo período em países de língua inglesa tenha sido superior a um mês foi composto por 5 participantes, o que impossibilitou a comparação entre as duas médias.

6.5.2.5 Ensino fundamental e médio privado

O grupo “Ensino fundamental e médio privado” cujo período em países de língua inglesa tenha sido superior a um mês foi composto por 5 participantes, o que impossibilitou a comparação entre as duas médias.

7 CONCLUSÃO

O capítulo de conclusão retoma os resultados da pesquisa, relacionando-os ao problema propulsor da tese e às questões norteadoras da investigação, trazendo também os tópicos necessários para o seu desenvolvimento.

7.1 Retomada das perguntas de pesquisa

A presente pesquisa buscou avaliar a prevalência do uso do inglês em contextos de práticas de letramento digital de uma amostra de brasileiros usuários do inglês como L2, com estudo em nível superior incompleto ou acima e, em grande parte, da região sudeste, e o impacto dessas práticas midiáticas em um marcador explícito de aprendizagem de língua inglesa de mensuração de amplitude lexical. Para isso, foram implementados dois instrumentos: um questionário de perfilamento de bilíngues, baseando-se no construto dominância linguística em termos de domínios específicos e frequência de uso, e o Vocabulary Size Test (VST), um teste de amplitude lexical em língua inglesa.

A partir da descrição dos dados referentes aos itens 1-15, que tratam de práticas de letramento (digital) desenvolvidas pelos sujeitos em língua portuguesa e/ou língua inglesa, pôde-se responder as duas primeiras perguntas propostas pelo trabalho: 1) Quais práticas socioculturais de letramento, mediadas (ou não) por novos aparatos tecnológicos, os bilíngues brasileiros usuários de inglês como L2 desenvolvem em língua portuguesa e/ou em língua inglesa? 2) Há balanceamento/equilíbrio nos usos das L1 e L2 (ou prevalência de uma das duas línguas) no desenvolvimento das práticas socioculturais de letramento?

A descrição das práticas de letramento, resultado da primeira pergunta, é uma tentativa de ilustrar o construto dominância em termos de frequência e à luz do princípio da

complementaridade e, portanto, segundo domínios específicos. Além de mapear essas práticas de letramento em língua portuguesa e em língua inglesa, buscava-se saber se, em consequência da inserção dos aparatos tecnológicos contemporâneos em nosso *modus vivendi*, poderia haver uma inversão de dominância linguística no contexto de bilíngues brasileiros que vivem no Brasil e, portanto, estão imersos em uma realidade marcada pela forte influência da língua portuguesa.

O português configurou-se como língua dominante nos itens 1 (Leio artigos de jornais e revistas), 2 (Leio por prazer e como atividade de lazer), 3 (Pesquisa por informações na internet cujo conteúdo é escrito) 4 (Procuro por informações cujo conteúdo é falado), 8 (Escrevo qualquer tipo de texto), 9 (Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares) e 11 (Converso com pessoas que falam a língua fluentemente). O fato de 7 dos 11 itens serem marcados pela predominância do português em relação ao inglês é possivelmente fruto da realidade brasileira, um país de proporções continentais em que o português é a língua oficial e os contatos mais intensos com uma língua estrangeira ocorrem em regiões de fronteiras com outros países e, em grande parte, com usuários do espanhol. Paiva (2009), nesse sentido, discorre sobre o contato limitado do brasileiro com a língua estrangeira, no caso, o inglês, em decorrências das características geográficas do país.

Por outro lado, o inglês é predominante nos itens 5 (Procuro assistir a filmes, seriados e outros programas), 6 (Escuto música), 7 (Jogo games nos quais há falas) e 10 (Tento aprender a letra de músicas das quais gostei). Os itens 12-15, que tratam especificamente do uso das línguas portuguesa e inglesa, e do suporte legenda no contato com materiais audiovisuais, revelam uma maior adesão a programas, filmes e seriados em inglês, quando acompanhado do suporte legenda, em relação aos conteúdos em português, e inglês com legenda na mesma língua ou sem legenda. Os dados vão ao encontro de tendências reportadas por Silva (2012) e Rodrigues (2014) que mostram as mídias audiovisuais (programas, seriados, filmes e jogos) e a música,

como fomentadoras de contato com a língua inglesa fora do contexto escolar. Nesse sentido, os novos artefatos tecnológicos, como o trabalho evidencia, parecem promover uma nova configuração de dominância linguística na realidade brasileira que, marcada português, sofre influência da expansão da língua inglesa em domínios de letramento digital. A prevalência do inglês nessas práticas de uso são consequência do status privilegiado da língua em vários domínios, inclusive o da tecnologia (GRADDOL, 1997; BERNIS et al., 2007; KACHRU, 2009), não apenas no contexto brasileiro, mas evidenciados também em estudos na Europa (BERNIS et al., 2007)

Posteriormente, foi apresentada a correlação entre os itens (1-15) do questionário entre si e deles com as notas obtidas no teste VST. Com essas análises, buscou-se responder a terceira questão do trabalho: 3) Há avanço de proficiência (operacionalizada através da medição do tamanho do léxico mental) em língua inglesa decorrente de práticas de uso extensivo do inglês em atividades mediadas pelas novas tecnologias digitais?

A análise de correlação entre os itens do questionário e o VST objetivavam averiguar a força que se estabelece entre as duas variáveis. Em outras palavras, buscava-se saber se as práticas em inserções midiáticas e o marcador explícito de proficiência (VST) relacionavam-se de alguma forma. Nesse sentido, um estudo correlacional poderia trazer evidências da relação entre aprendizagem / manutenção / aprimoramento de língua inglesa e a inserção de indivíduos em uma realidade de práticas de letramento digital em inglês.

Os dados apresentados mostraram correlação positiva e significativa entre os itens 1-11, revelando, além de uma coerência nas escolhas dos participantes, uma ligação entre as práticas de letramento estabelecidas. Os mesmos itens também apresentaram correlação positiva e significativa com as notas do VST. Nesse sentido, constatou-se que à medida que o nível de inserção em inglês nas práticas de uso intensifica-se, a tendência da nota do VST é aumentar.

A correlação entre os itens específicos de vídeo (12-15) e o VST também foram positivas e significativas. À medida que a nota do VST aumenta, a frequência do uso de inglês em casos de conteúdo audiovisual em inglês com legenda (também em inglês) e sem legenda cresce. O contrário acontece com conteúdo em português, decrescendo a frequência à medida que a nota aumenta.

Por último, no intuito ainda de responder à pergunta 3, sobre o impacto de práticas de letramento (mediatizadas) na proficiência dos indivíduos, os sujeitos foram isolados segundo itens do questionário que tratavam do histórico linguístico e do período de aprendizagem de maior impacto dos respondentes. A média dos grupos de baixa e alta inserção foram comparadas, tendo como variável resposta a nota do VST. Se as práticas de inserção e as notas do VST estão correlacionadas, como mostrado anteriormente, é possível que exista um efeito de aprendizagem incidental de vocabulário decorrente do uso extensivo de inglês em práticas de uso que envolvem novas tecnologias.

A diferença entre as médias foi significativa em todas as análises independente do tempo de estadia e do período de maior impacto na aprendizagem do inglês, revelando que os grupos com maior inserção nas atividades elencadas em língua inglesa tendem a ter nota maior que aqueles com menor frequência.

Não se pode afirmar que o grau de inserção nas práticas de letramento (digital) estabelecidas em língua inglesa pelos respondentes constituem uma relação causal com a nota do VST, visto que o contrário poderia também ser verdadeiro. Em outras palavras, a adesão às atividades em inglês poderia ser consequência do nível de proficiência em inglês dos sujeitos da pesquisa. No entanto, as novas tecnologias de informação e comunicação certamente engendram novos contextos de experiência que possibilitam o indivíduo intensificar e diversificar encontros em língua estrangeira que poderiam assegurar e oportunizar a aprendizagem incidental de

vocabulário, como também da língua em todos os seus aspectos. Nesse sentido, vale pensar na importância da participação efetiva dos indivíduos em eventos de letramento digital na sociedade contemporânea (SOARES, 2002) para se ter acesso a esses domínios de exposição à língua inglesa.

Em conclusão, o trabalho girou em torno de três questões norteadoras que tratam da descrição de práticas socioculturais de letramento mediadas por uso de artefatos tecnológicos nas línguas inglesa e portuguesa; da organização da dominância linguística das duas línguas segundo domínios específicos de uso; e do efeito da inserção em práticas midiáticas na aprendizagem de vocabulário. Nesse sentido, a tese contribui com pesquisas desenvolvidas anteriormente, como as de Silva (2012) e Rodrigues (2014), e também outras na linha de linguagem e tecnologia, que investigam o impacto das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem de língua estrangeira, ao desenvolver uma pesquisa correlacional nessa seara que ultrapassa os limites da percepção. Ademais, buscou-se com os resultados colaborar com questões relacionadas aos estudos de letramento digital, bilinguismo, dominância linguística e aprendizagem incidental de vocabulário em L2, tópicos centrais no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMASUDE, Amar. The New Mass Media and the Shaping of Amazigh Identity. 1999.

ALZAMORA, Geane Carvalho. Fluxos de informação no ciberespaço—conexões emergentes. **Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica.**, n. 13, p. p. 75-88, 2007.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri (Orgs.). Caderno de educação escolar indígena. Cáceres: UNEMAT, v. 9, n. 1, 2011.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais comunicativos. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, n. 3, p. p. 441-462, 2010.

ARNON, Inbal; SNIDER, Neal. More than words: Frequency effects for multi-word phrases. **Journal of memory and language**, v. 62, n. 1, p. 67-82, 2010.

ASTIKA, Gusti Gede. Analytical assessments of foreign students' writing. **RELC Journal**, v. 24, n. 1, p. 61-70, 1993.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Multilingual matters, 2011.

BARBOSA, Gabriela. Atitudes em fronteira: o caso de tabatinga e letícia border attitudes: the case of tabatinga and leticia. **Forma y Función**, n. 21, p. 303-324, 2008.

BARCROFT, Joe. Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading. **TESOL Quarterly**, p. 79-103, 2009.

BEDORE, Lisa M. et al. The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 15, n. 03, p. 616-629, 2012.

BENTON, Richard. Making the medium the message: Using an electronic bulletin board system for promoting and revitalizing Maori. **Telecollaboration in foreign language learning**, p. 187-204, 1996.

BORLAND, Helen; SCIRIHA, Lydia. Internationalising education through the Web: Virtual learning for diasporic communities. **Internationalising Education: Risks and Returns**, p. 126-139, 2005.

BERNS, Margie. English in Europe. In: BERNS, Margie; DE BOT, Kees; HASEBRINK, Uwe. **In the Presence of English: Media and European Youth: Media and European Youth**. Springer Science & Business Media, 2007.

BERNS, Margie; DE BOT, Kees; HASEBRINK, Uwe. **In the Presence of English: Media and European Youth: Media and European Youth**. Springer Science & Business Media, 2007.

BIALYSTOK, Ellen et al. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 13, n. 04, p. 525-531, 2010.

BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 15, n. 02, p. 397-401, 2012.

BIRDSONG, David. Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. **Applied Psycholinguistics**, v. 27, n. 01, p. 46-49, 2006.

BIRDSONG, David. Dominance and age in bilingualism. **Applied Linguistics**, p. amu031, 2014.

BLOOMFIELD, L. Language. New York, NY: Henry Holt. 1933.

BORDAG, Denisa et al. Incidental acquisition of new words during reading in L2: Inference of meaning and its integration in the L2 mental lexicon. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 18, n. 03, p. 372-390, 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. 2006.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla. Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo. **Revista Língua Escrita**, v. 2, p. 88-96, 2007.

CARROLL, Ryall; LUNA, David. The Other Meaning of Fluency. **Journal of Advertising**, v. 40, n. 3, p. 73-84, 2011.

CHEN, Chuntien; TRUSCOTT, John. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. **Applied Linguistics**, p. amq031, 2010.

CLYNE, Michael; KIPP, Sandra. **Pluricentric languages in an immigrant context: Spanish, Arabic and Chinese**. Berlim/Nova Iorque: Walter de Gruyter, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autentica Editora, 2005.

CRUICKSHANK, Ken. Literacy in multilingual contexts: Change in teenagers' reading and writing. **Language and Education**, v. 18, n. 6, p. 459-473, 2004.

CUTLER, Anne et al. Limits on bilingualism. **Nature**, v. 340, n. 6230, p. 229-230, 1989.

CUTLER, Anne et al. The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals. **Cognitive psychology**, v. 24, n. 3, p. 381-410, 1992.

DANET, Brenda; HERRING, Susan C. Introduction: The multilingual internet. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 9, n. 1, p. 0-0, 2003.

DEBSKI, Robert. The Internet in support of community languages: Web sites created by Poles living abroad. **Information Technology, Education and Society**, v. 13, n. 1, p. 5-20, 2012.

DIAS, M.; NOVAIS, A. E.. Por uma matriz de letramento digital. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 2009.

DODSON, C. J. A reappraisal of bilingual development and education: some theoretical and practical considerations. **Elements of Bilingual Theory, Brussels, Vrije Universiteit Brussels**, 1981.

DUNN, Alexandra L.; FOX TREE, Jean E. A quick, gradient bilingual dominance scale. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 12, n. 03, p. 273-289, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 2010.

DIEBOLD, A. Richard. Incipient bilingualism. **Language**, p. 97-112, 1961.

Ellis, N. C. Implicit and explicit language learning – an overview. In N. Ellis (ed.) **Implicit and explicit learning of languages** (p.1-31). San Diego, CA: Academic Press, 1994.

Ellis, N. C. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (p.211-282). San Diego, CA: Academic Press, 1994a.

ELLIS, Nick C. Frequency effects in language processing. **Studies in second language acquisition**, v. 24, n. 02, p. 143-188, 2002.

Ellis, N. C. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in second language acquisition**, 27, 305-352, 2005.

ELLIS, Nick C. What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use. **Frequency effects in language learning and processing**, v. 1, p. 7-34, 2012.

ENDER, Andrea. Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. **Applied Linguistics**, p. amu051, 2014.

Fishman, J. (1972). **Language in sociocultural change**. Stanford, CA: Stanford University Press.

FITZGERALD, Michael; DEBSKI, Robert. Internet use of Polish by Polish Melburnians: Implications for maintenance and teaching. **Language Learning and Technology**, v. 10, n. 1, p. 87-109, 2006.

FLEGE, James Emil; MACKAY, Ian RA; PISKE, Thorsten. Assessing bilingual dominance. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 04, p. 567-598, 2002.

GAO, Liwei. Language contact and convergence in computer-mediated communication. **World Englishes**, v. 25, n. 2, p. 299-308, 2006.

GASS, S. Incidental vocabulary learning: Discussion. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 3, p. 19-333, 1999.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison. Frequency effects and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, n. 02, p. 249-260, 2002.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Second language acquisition: An introductory course. 3^a ed. New York: Routledge: 2008.

GASSER, Christine. **Exploring the Complementarity Principle: The Case of First Generation English-German Bilinguals in the Basle Area**. 2000. Tese de Doutorado. Universität Basel.

GERTKEN, Libby M. et al. Assessing language dominance with the Bilingual Language Profile. **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA, Second Language Acquisition**, v. 78, p. 208-225, 2014.

GIBSON, J.J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GRABE, William. **Reading in a second language: Moving from theory to practice**. New York: Cambridge University Press, 2009.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and language**, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.

GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, USA, 2008.

GROSJEAN, François. The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In: TREFFERS-DALLER, Jeanine; SILVA CORVALANT, Carmen (Eds.) **Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization**. Cambridge University Press. Cambridge. 2016.

GOLLAN, Tamar H. et al. Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish–English bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 15, n. 03, p. 594-615, 2012.

GRADDOL, David. The future of English. **London: The British Council**, 1997.

HAAG, Marcia; COSTON, F. Early effects of technology on the Oklahoma Choctaw language community. **Language Learning and Technology**, v. 6, n. 2, p. 70-82, 2002.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge University Press, 2000

HARRIS, Catherine L.; GLEASON, Jean Berko; AYCICEGI, Ayse. When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. **BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM**, v. 56, p. 257, 2006.

HEREDIA, Roberto R. Bilingual memory and hierarchical models: A case for language dominance. **Current Directions in Psychological Science**, p. 34-39, 1997.

Hernandez-Nieto, R. A. **Contributions to Statistical Analysis**. Merida: Universidad de Los Andes, p. 119, 2002.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural
Mediatization: Theorising the Media as Agents of Social and Cultural Change. **MATRIZES**, v. 5, n. 2, p. 53-92, 2012.

HUCKIN, Thomas; COADY, James. Incidental vocabulary acquisition in a second language. **Studies in second language acquisition**, v. 21, n. 02, p. 181-193, 1999.

HULSTIJN, Jan H.; HOLLANDER, Merel; GREIDANUS, Tine. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. **The modern language journal**, v. 80, n. 3, p. 327-339, 1996.

HULSTIJN, Jan H. et al. Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: P. Robison (ed.), **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University press. (p. 258-286), 2001.

HULSTIJN, Jan H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. **Studies in second language acquisition**, v. 27, n. 02, p. 129-140, 2005.

HULSTIJN, J.H. Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. 2013.

JACCARD, Roxane; CIVIDIN, Vanessa. **Le principe de complémentarité chez la personne bilingue: le cas du bilinguisme français-italien en Suisse Romande**. Université de Neuchâtel, 2001.

JENKINS, H. Convergence? I Diverge. *Technology Review*. p. 93. Jun. 2001. Disponível em <<http://web.mit.edu/cms/People/henry3/converge.pdf>>. Acesso em: 10 Out. 2015.

JENKINS, Henry; DEUZE, Mark. Editorial Convergence Culture. **Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies**, v. 14, n. 1, p. 5-12, 2008.

KACHRU, Braj B., Asian Englishes in the Asian Age: contexts and challenges. MURATA, Kumiko; JENKINS, Jennifer (Orgs.). **Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates**. Palgrave Macmillan, 2009.

KEARNS, Ruth Katherine. **Prelexical speech processing by mono-and bilinguals**. 1994. Tese de Doutorado. University of Cambridge.

KERN, Richard. Technology as pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 1, p. 340-357, 2014

KLEIMAN, A. Preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever? linguagem e letramento em foco. **Campinas, SP: CEFIEL/IEL/UNICAMP**, 2005.

KLEIMAN, ANGELA B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **PROJETO TEMÁTICO LETRAMENTO DO PROFESSOR. UNICAMP**, 2007a.

KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 7, n. 6, 2007b.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2008.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Psychology Press, 2003.

KOUTSSOGIANNIS, Dimitris; MITSIKOPOULOU, Bessie. The Internet as a Glocal Discourse Environment: a commentary: **A Commentary on "Second Language Socialization in a Bilingual Chat Room" by Wan Shun Eva Lam and "Second Language Cyberhetic: A Study of Chinese L2 Writers in an Online Usenet Group" by Joel Bloch**. In: *Language Learning & Technology*. Volume 8, Number 3, September 2004, p. 83-89.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização in: *MOITA LOPES, L.P. (org). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006, p.129-148

LAM, Wan Shun Eva. Multiliteracies on instant messaging in negotiating local, translocal, and transnational affiliations: A case of an adolescent immigrant. **Reading Research Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 377-397, 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. McGraw-Hill Education (UK), 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LAUFER, Batia. How much lexis is necessary for reading comprehension. **Vocabulary and applied linguistics**, v. 3, p. 16-323, 1992.

LAUFER, Batia. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?. **Applied linguistics**, v. 19, n. 2, p. 255-271, 1998.

LAUFER, Batia; HULSTIJN, Jan. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. **Applied linguistics**, v. 22, n. 1, p. 1-26, 2001.

- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LI, Ping; SEPANSKI, Sara; ZHAO, XiAoWei. Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research. **Behavior research methods**, v. 38, n. 2, p. 202-210, 2006.
- LI, Ping et al. Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 17, n. 03, p. 673-680, 2014.
- LIM, Valerie PC et al. Determining language dominance in English–Mandarin bilinguals: Development of a self-report classification tool for clinical use. **Applied Psycholinguistics**, v. 29, n. 03, p. 389-412, 2008.
- MACKEY, William. The description of bilingualism. In: WEI, Li (Orgs.). **The bilingualism reader**. Psychology Press, p. 3-54, 2000.
- MARIAN, Viorica; NEISSER, Ulric. Language-dependent recall of autobiographical memories. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 129, n. 3, p. 361, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Perfil sociolinguístico de uma comunidade bilíngüe da zona rural de Goiás. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 2, p. 61-92, 2001.
- MEYERS-SCOTTON, Carol. Multiple voices: An introduction to bilingualism. **Malden, MA: Blackwell Publishing**, 2006.
- MILTON, James. **Measuring second language vocabulary acquisition**. Multilingual Matters, 2009.

MILTON, James. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. **Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research**, p. 211-232, 2010.

MILTON, James. Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. **L2 VOCABULARY ACQUISITION, KNOWLEDGE AND USE new perspectives on assessment and corpus analysis**, 57, 2013.

MILTON, James; WADE, Jo; HOPKINS, Nicola. Aural word recognition and oral competence in a foreign language. **Insights into non-native vocabulary teaching and learning**, p. 83-98, 2010.

MITRA, Ananda; WATTS, Eric. Theorizing cyberspace: the idea of voice applied to the internet discourse. **New media & society**, v. 4, n. 4, p. 479-498, 2002.

MORGAN, Liam; PETER, Maria Gabriella. Multimodal domains and affordances for home language maintenance created by multimodal web 2.0 and mobile technologies. **Journal of Technologies in Knowledge Sharing**, v. 10, n. 3-4, p.21-32, 2015.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Multiple voices: An introduction to bilingualism**. Wiley-Blackwell, 2005.

NATION, I.S.P. and BEGLAR, D. A vocabulary size test. **The Language Teacher** 31, 7. 2007, 9-13.

NATION, Paul. Designing reading tasks to maximise vocabulary learning. **Applied Research on English Language**, v. 53, n. 12, p. 1, 2013.

NATION, Paul. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?. **Reading in a Foreign Language**, v. 26, n. 2, p. 1, 2014.

NELSON, CHARLES P. The role of networks in learning to write. In: **Proceedings of the 2004 complexity Science and Educational research conference**. 2004. p. 91-105.

O'REILLY, Tim, What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. **Communications & strategies**, n° 1, p. 17-37, First Quarter, 2007.

OGLIARI, M. M. Contato, diglossia e bilinguismo: situações linguísticas gestadas em prudentópolis-pr. **ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL–CELSUL**, v. 5, p. 1075-1082, 2003.

PAIVA, VLMO. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: 7° Encontro do CELSUL (Centro de Estudos Linguísticos do Sul), 2006, Pelotas. Programação e Resumos. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006, p. 1-16.

PAIVA, V.L.M.O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem em língua inglesa. **Revista Crop**, 2007, p. 1-20.

PAIVA, V.L.M.O. Multimedia language learning histories. **Narratives of learning and teaching EFL**, 2008, p. 199-213.

PAIVA, V.L.M.O. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-22.

PAIVA, VLMO. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. et al (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 6, p. 595-613, 2010.

PAIVA, VLMO. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. Lima, Diógenes C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010b.

PAUWELS, Anne. Maintaining the community language in Australia: Challenges and roles for families. **International journal of bilingual education and bilingualism**, v. 8, n. 2-3, p. 124-131, 2005.

PAVLENKO, Aneta. 'Stop Doing That, Ia Komu Skazala!': Language Choice and Emotions in Parent—Child Communication. **Journal of multilingual and multicultural development**, v. 25, n. 2-3, p. 179-203, 2004.

PELLICER-SÁNCHEZ, Ana. INCIDENTAL L2 VOCABULARY ACQUISITION FROM AND WHILE READING. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 38, n. 01, p. 97-130, 2016.

POULIN-DUBOIS, Diane et al. Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. **International Journal of Bilingualism**, v. 17, n. 1, p. 57-70, 2013.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós (Brasília)**, v. 9, p. 1-21, 2007.

QIAN, David D. Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. **Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes**, v. 56, n. 2, p. 282-308, 1999.

RAMOS, Restrepo; DARIO, Falcon. Incidental Vocabulary Learning in Second Language Acquisition: A Literature Review. **Profile Issues in TeachersProfessional Development**, v. 17, n. 1, p. 157-166, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla. Apresentação. **Revista Língua Escrita**, v. 2, p. 6-7, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa ; COURA-SOBRINHO, Jerônimo . O aluno novato do ensino médio/técnico do CEFET-MG e os usos do computador: um novo perfil do jovem estudante.

IP. **Informática Pública**, v. 11, p. 31-53, 2009.

RIEDER, Angelika. Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. **Views**, v. 12, n. 2, p. 24-39, 2003.

RODRIGUES, M.C.B. **As experiências com as tics no uso do inglês como L2: um estudo com base em frequências lexicais e análise de conteúdo**. 2014. 187 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

RODRIGUES, Sarah Loriato. **Mi parlo taliàn: uma análise sociolinguística do bilinguismo português-dialeto italiano no município de Santa Teresa**. 2015. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SAHGAL, Anju. Patterns of language use in a bilingual setting in India. **English around the world: Sociolinguistic perspectives**, p. 299-307, 1991.

SCHMID, H. The notions of entrenchment and salience in cognitive science. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford University Press, 2007.

Schmidt, R. Attention. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction** (pp. 3-32) Cambridge University Press, 2001.

SILVA, A.C.O. **Mediação Tecnológica e Uso da Língua Inglesa em Dois Contextos Universitários Brasileiros**. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, p. 255-282, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004.

SOUZA, R. A. *O "chat" em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, Ricardo Augusto de; ALMEIDA, Dilso Corrêa de. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas: reflexões a partir de dois estudos de caso. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 15-45, 2012.

STÆHR, Lars Stenius. Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. **Language Learning Journal**, v. 36, n. 2, p. 139-152, 2008.

STEINER, Naomi; HAYES, Susan. **7 Steps to Raising a Bilingual Child**. AMACOM Div American Mgmt Assn, 2008.

SZECSI, Tunde; SZILAGYI, Janka. Immigrant Hungarian families' perceptions of new media technologies in the transmission of heritage language and culture. **Language, Culture and Curriculum**, v. 25, n. 3, p. 265-281, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani; DE CARVALHO PEREIRA, Anderson. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 2, p. 67-79, 2010.

TIMM, Lenora A. Bilingualism, diglossia and language shift in Brittany. **International journal of the sociology of language**, v. 1980, n. 25, p. 29-42, 1980.

TREFFERS-DALLER, Jeanine. Operationalizing and measuring language dominance. **International Journal of Bilingualism**, v. 15, n. 2, p. 147-163, 2011.

TREFFERS-DALLER, Jeanine; KORYBSKI, Tomasz. Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals. 2015.

TRESSMANN, Ismael. Bilingüismo no Brasil: O caso da Comunidade Pomerana de Laranja da Terra. **Associação de Estudos da Linguagem (ASSEL-Rio). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Rio de Janeiro**, 1998.

TRESSMANN, Ismael. O uso da língua no cotidiano e o bilinguismo entre pomeranos. In: **V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística**, V, 2007. Disponível em: <http://www.farese.com.br/pages/artigos/pdf/ismael/Resumos%20O%20uso%20da%20l%C3%ADngua%20no%20cotidiano%20e%20o%20biling%BCismo%20entre%20pomeranos.pdf> Acesso em: 01 de fevereiro de 2016.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VELÁSQUEZ, Pedro Pablo; PEREIRA, Maria Ceres. Atitudes com referência às línguas Castelhana e Guarani. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 33, n. 2, p. 199-206, 2011.

VIEIRA, Sonia. Estatística básica. **São Paulo: Cengage Learning**, v. 9, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Investigações**”. **Recife**, v. 18, p. 115-129, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2002. Disponível in:<
[http://www. ufpe. br/nehte/artigos/Letramento% 20digital% 20e% 20ensino. pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)>. Acesso em
24 de Out de 2015.

YANO, Y. English as an international lingua franca. In: **Worlds Englishes**. Vol. 28, n° 2, 2009,
p. 246-255.

YIP, Virginia; MATTHEWS, Stephen. Assessing language dominance in bilingual acquisition:
A case for mean length utterance differentials. **Language Assessment Quarterly: An
International Journal**, v. 3, n. 2, p. 97-116, 2006.

WALKER, Ute Gerda. Creating oneSELF new spaces: Bilingual migrants' identity positioning
in personal blogs. 2009.

WARSCHAUER, Mark; DE FLORIO-HANSEN, Inez. Multilingualism, identity, and the
Internet. **Multiple identity and multilingualism**, p. 155-179, 2003.

WARSCHAUER, Mark; BLACK, Rebecca; CHOU, Yen-Lin. Online Englishes. **The
Routledge Handbook of World Englishes, New York: Routledge**, p. 490-505, 2010.

WEBB, Stuart. The effects of repetition on vocabulary knowledge. **Applied linguistics**, v. 28,
n. 1, p. 46-65, 2007.

WEI, Li. Dimensions of bilingualism. In: WEI, Li (Orgs.). **The bilingualism reader**.
Psychology Press, p. 3-54, 2000.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: Findings and problems**. Walter de Gruyter,
1979.

WENGER, Etienne. Communities of practice: Learning as a social system. **Systems thinker**, v.
9, n. 5, p. 2-3, 1998.

WILSON, Rosemary; DEWAELE, Jean-Marc. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. **Second Language Research**, v. 26, n. 1, p. 103-123, 2010.

ZIMMERMAN, Kevin John. **The Role of Vocabulary Size in Assessing Second Language Vocabulary**. 2004. Tese de Doutorado. Brigham Young University. Department of Linguistics and English Language.

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE USOS DE LÍNGUAS

BLOCO 1 (5 itens)

ID: _____

E-mail: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ Região: _____

Escolaridade:

- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo
- () Especialização
- () Mestrado e posteriores

BLOCO 2 (12 itens)

Classifique as atividades abaixo usando a seguinte escala:

0 = Não faço esse tipo de atividade.

1= Apenas em português.

2= Mais em português do que em inglês.

3= Mais em inglês do que em português.

4= Apenas em inglês.

5= Igualmente em inglês e em português.

1- Leio artigos de jornais e revistas: _____

2- Leio materiais para fins profissionais (trabalho) e/ou acadêmicos (estudos), como manuais, textos técnicos ou científicos, etc.: _____

3- Leio por prazer e como atividade de lazer: _____

4- Pesquiso por informações na internet cujo conteúdo é escrito: _____

5- Pesquiso por informações na internet cujo conteúdo é falado: _____

6- Procuo assistir a filmes, seriados e outros programas: _____

7- Escuto músicas: _____

8- Jogo games nos quais há falas: _____

9- Escrevo qualquer tipo de texto: _____

10- Troco mensagens eletrônicas (e-mails, no celular, no Facebook ou similares): _____

11- Tento aprender a letra de músicas das quais gostei: _____

12- Converso com pessoas que falam a língua fluentemente: _____

BLOCO 3 (4 itens)

Identifique a frequência aproximada com a qual você realiza as atividades abaixo, usando a seguinte escala:

1- Nunca

2- Raramente

3- Ocasionalmente

4- Frequentemente

5- Sempre

13- Assistio a programas / filmes / seriados falados ou dublados em português: _____

14- Assistio a programas / filmes / seriados falados em inglês com legendas em português: _____

15- Assistio a programas / filmes / seriados falados em inglês com legenda em inglês: _____

16- Assistio a programas / filmes / seriados falados em inglês sem legenda: _____

BLOCO 4 (10 itens)

- 17- Classifico a minha habilidade de leitura em inglês como:
- () fluente.
 - () avançada.
 - () média.
 - () básica.
 - () principiante.
- 18- Classifico a minha habilidade de compreensão do inglês falado como:
- () fluente.
 - () avançada.
 - () média.
 - () básica.
 - () principiante.
- 19- Classifico a minha habilidade de escrever em inglês como:
- () fluente.
 - () avançada.
 - () média.
 - () básica.
 - () principiante.
- 20- Classifico a minha habilidade de falar em inglês como:
- () fluente.
 - () avançada.
 - () média.
 - () básica.
 - () principiante.
- 21- Classifico o meu nível global de conhecimento do inglês como:
- () fluente.
 - () avançado.
 - () médio.
 - () básico.
 - () principiante.
- 22- Com qual idade você começou a aprender inglês: _____
- 23- Com qual idade você considera ter começado a usar o inglês com alguma segurança, seja na escrita ou na oralidade, fora de situações em sala de aula, ou seja, para seus objetivos e interesses pessoais e/ou profissionais: _____
- 24- Por quanto tempo ao todo você já esteve em países fora do Brasil onde o inglês é a língua da população.
- () Nunca estive em tais países.
 - () Por menos de um mês.
 - () Por mais de um mês.
- 25- Se você esteve em países fora do Brasil onde o inglês é a língua da população por mais de um mês, indique o tempo total aproximado de sua(s) estadia(s), em número de meses: _____ meses.
- 26- O período de aprendizagem que na sua opinião teve maior impacto para você alcançar seu nível de habilidade atual de inglês transcorreu majoritariamente:
- () no ensino fundamental e médio público.
 - () no ensino fundamental e médio privado.
 - () em cursos livres de idiomas ou em aulas particulares.
 - () por estudos independentes, sem intervenção sistemática de professores.
 - () por convivência e/ou interação com falantes do inglês.

Vocabulary Size Test¹

Circle the letter a-d with the closest meaning to the key word in the question.

1. SEE: They **saw** it.
 - a. cut
 - b. waited for
 - c. looked at
 - d. started
2. TIME: They have a lot of **time**.
 - a. money
 - b. food
 - c. hours
 - d. friends
3. PERIOD: It was a difficult **period**.
 - a. question
 - b. time
 - c. thing to do
 - d. book
4. FIGURE: Is this the right **figure**?
 - a. answer
 - b. place
 - c. time
 - d. number
5. POOR: We are **poor**.
 - a. have no money
 - b. feel happy
 - c. are very interested
 - d. do not like to work hard
6. DRIVE: He **drives** fast.
 - a. swims
 - b. learns
 - c. throws balls
 - d. uses a car
7. JUMP: She tried to **jump**.
 - a. lie on top of the water
 - b. get off the ground suddenly
 - c. stop the car at the edge of the road
 - d. move very fast
8. SHOE: Where is your **shoe**?
 - a. the person who looks after you
 - b. the thing you keep your money in
 - c. the thing you use for writing
 - d. the thing you wear on your foot
9. STANDARD: Her **standards** are very high.
 - a. the bits at the back under her shoes
 - b. the marks she gets in school
 - c. the money she asks for
 - d. the levels she reaches in everything
10. BASIS: This was used as the **basis**.
 - a. answer
 - b. place to take a rest
 - c. next step
 - d. main part

Second 1000

1. MAINTAIN: Can they **maintain** it?
 - a. keep it as it is
 - b. make it larger
 - c. get a better one than it
 - d. get it
2. STONE: He sat on a **stone**.
 - a. hard thing
 - b. kind of chair
 - c. soft thing on the floor
 - d. part of a tree
3. UPSET: I am **upset**.
 - a. tired
 - b. famous
 - c. rich
 - d. unhappy
4. DRAWER: The **drawer** was empty.
 - a. sliding box
 - b. place where cars are kept
 - c. cupboard to keep things cold
 - d. animal house
5. PATIENCE: He has no **patience**.
 - a. will not wait happily
 - b. has no free time
 - c. has no faith
 - d. does not know what is fair
6. NIL: His mark for that question was **nil**.
 - a. very bad
 - b. nothing
 - c. very good
 - d. in the middle
7. PUB: They went to the **pub**.
 - a. place where people drink and talk
 - b. place that looks after money
 - c. large building with many shops
 - d. building for swimming
8. CIRCLE: Make a **circle**.
 - a. rough picture
 - b. space with nothing in it
 - c. round shape
 - d. large hole
9. MICROPONE: Please use the **microphone**.
 - a. machine for making food hot
 - b. machine that makes sounds louder
 - c. machine that makes things look bigger
 - d. small telephone that can be carried around
10. PRO: He's a **pro**.
 - a. someone who is employed to find out important secrets
 - b. a stupid person
 - c. someone who writes for a newspaper
 - d. someone who is paid for playing sport etc

¹ The test is created by Paul Nation, Victoria University of Wellington, and found at <http://www.lex tutor.ca/>. This test is freely available and can be used by teachers and researchers for a variety of purposes.

Third 1000

1. SOLDIER: He is a **soldier**.
 - a. person in a business
 - b. student
 - c. person who uses metal
 - d. person in the army
2. RESTORE: It has been **restored**.
 - a. said again
 - b. given to a different person
 - c. given a lower price
 - d. made like new again
3. JUG: He was holding a **jug**.
 - a. A container for pouring liquids
 - b. an informal discussion
 - c. A soft cap
 - d. A weapon that explodes
4. SCRUB: He is **scrubbing** it.
 - a. cutting shallow lines into it
 - b. repairing it
 - c. rubbing it hard to clean it
 - d. drawing simple pictures of it
5. DINOSAUR: The children were pretending to be **dinosaurs**.
 - a. robbers who work at sea
 - b. very small creatures with human form but with wings
 - c. large creatures with wings that breathe fire
 - d. animals that lived a long time ago
6. STRAP: He broke the **strap**.
 - a. promise
 - b. top cover
 - c. shallow dish for food
 - d. strip of material for holding things together
7. PAVE: It was **paved**.
 - a. prevented from going through
 - b. divided
 - c. given gold edges
 - d. covered with a hard surface
8. DASH: They **dashed** over it.
 - a. moved quickly
 - b. moved slowly
 - c. fought
 - d. looked quickly
9. ROVE: He couldn't stop **roving**.
 - a. getting drunk
 - b. travelling around
 - c. making a musical sound through closed lips
 - d. working hard
10. LONESOME: He felt **lonesome**.
 - a. ungrateful
 - b. very tired
 - c. lonely
 - d. full of energy

Fourth 1000

1. COMPOUND: They made a new **compound**.
 - a. agreement
 - b. thing made of two or more parts
 - c. group of people forming a business
 - d. guess based on past experience
2. LATTER: I agree with the **latter**.
 - a. man from the church
 - b. reason given
 - c. last one
 - d. answer
3. CANDID: Please be **candid**.
 - a. be careful
 - b. show sympathy
 - c. show fairness to both sides
 - d. say what you really think
4. TUMMY: Look at my **tummy**.
 - a. cloth to cover the head
 - b. stomach
 - c. small furry animal
 - d. thumb
5. QUIZ: We made a **quiz**.
 - a. thing to hold arrows
 - b. serious mistake
 - c. set of questions
 - d. box for birds to make nests in
6. INPUT: We need more **input**.
 - a. information, power, etc. put into something
 - b. workers
 - c. artificial filling for a hole in wood
 - d. money
7. CRAB: Do you like **crabs**?
 - a. sea creatures that walk sideways
 - b. very thin small cakes
 - c. tight, hard collars
 - d. large black insects that sing at night
8. VOCABULARY: You will need more **vocabulary**.
 - a. words
 - b. skill
 - c. money
 - d. guns
9. REMEDY: We found a good **remedy**.
 - a. way to fix a problem
 - b. place to eat in public
 - c. way to prepare food
 - d. rule about numbers
10. ALLEGE: They **alleged** it.
 - a. claimed it without proof
 - b. stole the ideas for it from someone else
 - c. provided facts to prove it
 - d. argued against the facts that supported it

Fifth 1000

1. DEFICIT: The company had a large **deficit**.
 - a. spent a lot more money than it earned
 - b. went down a lot in value
 - c. had a plan for its spending that used a lot of money
 - d. had a lot of money in the bank
2. WEEP: He **wept**.
 - a. finished his course
 - b. cried
 - c. died
 - d. worried
3. NUN: We saw a **nun**.
 - a. long thin creature that lives in the earth
 - b. terrible accident
 - c. woman following a strict religious life
 - d. unexplained bright light in the sky
4. HAUNT: The house is **haunted**.
 - a. full of ornaments
 - b. rented
 - c. empty
 - d. full of ghosts
5. COMPOST: We need some **compost**.
 - a. strong support
 - b. help to feel better
 - c. hard stuff made of stones and sand stuck together
 - d. rotted plant material
6. CUBE: I need one more **cube**.
 - a. sharp thing used for joining things
 - b. solid square block
 - c. tall cup with no saucer
 - d. piece of stiff paper folded in half
7. MINIATURE: It is a **miniature**.
 - a. a very small thing of its kind
 - b. an instrument to look at small objects
 - c. a very small living creature
 - d. a small line to join letters in handwriting
8. PEEL: Shall I **peel** it?
 - a. let it sit in water for a long time
 - b. take the skin off it
 - c. make it white
 - d. cut it into thin pieces
9. FRACTURE: They found a **fracture**.
 - a. break
 - b. small piece
 - c. short coat
 - d. rare jewel
10. BACTERIUM: They didn't find a single **bacterium**.
 - a. small living thing causing disease
 - b. plant with red or orange flowers
 - c. animal that carries water on its back
 - d. thing that has been stolen and sold to a shop

Sixth 1000

1. DEVIOUS: Your plans are **devious**.
 - a. tricky
 - b. well-developed
 - c. not well thought out
 - d. more expensive than necessary
2. PREMIER: The **premier** spoke for an hour.
 - a. person who works in a law court
 - b. university teacher
 - c. adventurer
 - d. head of the government
3. BUTLER: They have a **butler**.
 - a. man servant
 - b. machine for cutting up trees
 - c. private teacher
 - d. cool dark room under the house
4. ACCESSORY: They gave us some **accessories**.
 - a. papers allowing us to enter a country
 - b. official orders
 - c. ideas to choose between
 - d. extra pieces
5. THRESHOLD: They raised the **threshold**.
 - a. flag
 - b. point or line where something changes
 - c. roof inside a building
 - d. cost of borrowing money
6. THESIS: She has completed her **thesis**.
 - a. long written report of study carried out for a university degree
 - b. talk given by a judge at the end of a trial
 - c. first year of employment after becoming a teacher
 - d. extended course of hospital treatment
7. STRANGLE: He **strangled** her.
 - a. killed her by pressing her throat
 - b. gave her all the things she wanted
 - c. took her away by force
 - d. admired her greatly
8. CAVALIER: He treated her in a **cavalier** manner.
 - a. without care
 - b. politely
 - c. awkwardly
 - d. as a brother would
9. MALIGN: His **malign** influence is still felt.
 - a. evil
 - b. good
 - c. very important
 - d. secret
10. VEER: The car **veered**.
 - a. went suddenly in another direction
 - b. moved shakily
 - c. made a very loud noise
 - d. slid sideways without the wheels turning

Seventh 1000

1. OLIVE: We bought **olives**.
 - a. oily fruit
 - b. scented pink or red flowers
 - c. men's clothes for swimming
 - d. tools for digging up weeds
2. QUILT: They made a **quilt**.
 - a. statement about who should get their property when they die
 - b. firm agreement
 - c. thick warm cover for a bed
 - d. feather pen
3. STEALTH: They did it by **stealth**.
 - a. spending a large amount of money
 - b. hurting someone so much that they agreed to their demands
 - c. moving secretly with extreme care and quietness
 - d. taking no notice of problems they met
4. SHUDDER: The boy **shuddered**.
 - a. spoke with a low voice
 - b. almost fell
 - c. shook
 - d. called out loudly
5. BRISTLE: The **bristles** are too hard.
 - a. questions
 - b. short stiff hairs
 - c. folding beds
 - d. bottoms of the shoes
6. BLOC: They have joined this **bloc**.
 - a. musical group
 - b. band of thieves
 - c. small group of soldiers who are sent ahead of others
 - d. group of countries sharing a purpose
7. DEMOGRAPHY: This book is about **demography**.
 - a. the study of patterns of land use
 - b. the study of the use of pictures to show facts about numbers
 - c. the study of the movement of water
 - d. the study of population
8. GIMMICK: That's a good **gimmick**.
 - a. thing for standing on to work high above the ground
 - b. small thing with pockets to hold money
 - c. attention-getting action or thing
 - d. clever plan or trick
9. AZALEA: This **azalea** is very pretty.
 - a. small tree with many flowers growing in groups
 - b. light material made from natural threads
 - c. long piece of material worn by women in India
 - d. sea shell shaped like a fan
10. YOGHURT: This **yoghurt** is disgusting.
 - a. grey mud found at the bottom of rivers
 - b. unhealthy, open sore
 - c. thick, soured milk, often with sugar and flavouring
 - d. large purple fruit with soft flesh

Eighth 1000

1. ERRATIC: He was **erratic**.
 - a. without fault
 - b. very bad
 - c. very polite
 - d. unsteady
2. PALETTE: He lost his **palette**.
 - a. basket for carrying fish
 - b. wish to eat food
 - c. young female companion
 - d. artist's board for mixing paints
3. NULL: His influence was **null**.
 - a. had good results
 - b. was unhelpful
 - c. had no effect
 - d. was long-lasting
4. KINDERGARTEN: This is a good **kindergarten**.
 - a. activity that allows you to forget your worries
 - b. place of learning for children too young for school
 - c. strong, deep bag carried on the back
 - d. place where you may borrow books
5. ECLIPSE: There was an **eclipse**.
 - a. a strong wind
 - b. a loud noise of something hitting the water
 - c. The killing of a large number of people
 - d. The sun hidden by a planet
6. MARROW: This is the **marrow**.
 - a. symbol that brings good luck to a team
 - b. Soft centre of a bone
 - c. control for guiding a plane
 - d. increase in salary
7. LOCUST: There were hundreds of **locusts**.
 - a. insects with wings
 - b. unpaid helpers
 - c. people who do not eat meat
 - d. brightly coloured wild flowers
8. AUTHENTIC: It is **authentic**.
 - a. real
 - b. very noisy
 - c. Old
 - d. Like a desert
9. CABARET: We saw the **cabaret**.
 - a. painting covering a whole wall
 - b. song and dance performance
 - c. small crawling insect
 - d. person who is half fish, half woman
10. MUMBLE: He started to **mumble**.
 - a. think deeply
 - b. shake uncontrollably
 - c. stay further behind the others
 - d. speak in an unclear way

Ninth 1000

1. HALLMARK: Does it have a **hallmark**?
 - a. stamp to show when to use it by
 - b. stamp to show the quality
 - c. mark to show it is approved by the royal family
 - d. Mark or stain to prevent copying
2. PURITAN: He is a **puritan**.
 - a. person who likes attention
 - b. person with strict morals
 - c. person with a moving home
 - d. person who hates spending money
3. MONOLOGUE: Now he has a **monologue**.
 - a. single piece of glass to hold over his eye to help him to see better
 - b. long turn at talking without being interrupted
 - c. position with all the power
 - d. picture made by joining letters together in interesting ways
4. WEIR: We looked at the **weir**.
 - a. person who behaves strangely
 - b. wet, muddy place with water plants
 - c. old metal musical instrument played by blowing
 - d. thing built across a river to control the water
5. WHIM: He had lots of **whims**.
 - a. old gold coins
 - b. female horses
 - c. strange ideas with no motive
 - d. sore red lumps
6. PERTURB: I was **perturbed**.
 - a. made to agree
 - b. Worried
 - c. very puzzled
 - d. very wet
7. REGENT: They chose a **regent**.
 - a. an irresponsible person
 - b. a person to run a meeting for a time
 - c. a ruler acting in place of the king
 - d. a person to represent them
8. OCTOPUS: They saw an **octopus**.
 - a. a large bird that hunts at night
 - b. a ship that can go under water
 - c. a machine that flies by means of turning blades
 - d. a sea creature with eight legs
9. FEN: The story is set in the **fens**.
 - a. low land partly covered by water
 - b. a piece of high land with few trees
 - c. a block of poor-quality houses in a city
 - d. a time long ago
10. LINTEL: He painted the **lintel**.
 - a. Beam over the top of a door or window
 - b. small boat used for getting to land from a big boat
 - c. beautiful tree with spreading branches and green fruit
 - d. board showing the scene in a theatre

Tenth 1000

1. AWE: They looked at the mountain with **awe**.
 - a. worry
 - b. interest
 - c. wonder
 - d. respect
2. PEASANTRY: He did a lot for the **peasantry**.
 - a. local people
 - b. place of worship
 - c. businessmen's club
 - d. poor farmers
3. EGALITARIAN: This organization is **egalitarian**.
 - a. does not provide much information about itself to the public
 - b. dislikes change
 - c. frequently asks a court of law for a judgement
 - d. treats everyone who works for it as if they are equal
4. MYSTIQUE: He has lost his **mystique**.
 - a. his healthy body
 - b. the secret way he makes other people think he has special power or skill
 - c. the woman who has been his lover while he is married to someone else
 - d. the hair on his top lip
5. UPBEAT: I'm feeling really **upbeat** about it.
 - a. upset
 - b. good
 - c. hurt
 - d. confused
6. CRANNY: We found it in the **cranny**!
 - a. sale of unwanted objects
 - b. narrow opening
 - c. space for storing things under the roof of a house
 - d. large wooden box
7. PIGTAIL: Does she have a **pigtail**?
 - a. a rope of hair made by twisting bits together
 - b. a lot of cloth hanging behind a dress
 - c. a plant with pale pink flowers that hang down in short bunches
 - d. a lover
8. CROWBAR: He used a **crowbar**.
 - a. heavy iron pole with a curved end
 - b. false name
 - c. sharp tool for making holes in leather
 - d. light metal walking stick
9. RUCK: He got hurt in the **ruck**.
 - a. hollow between the stomach and the top of the leg
 - b. pushing and shoving
 - c. group of players gathered round the ball in some ball games
 - d. race across a field of snow
10. LECTERN: He stood at the **lectern**.
 - a. desk to hold a book at a height for reading
 - b. table or block used for church sacrifices
 - c. place where you buy drinks
 - d. very edge

Eleventh 1000

1. EXCRETE: This was **excreted** recently.
 - a. pushed or sent out
 - b. made clear
 - c. discovered by a science experiment
 - d. put on a list of illegal things
2. MUSSEL: They bought **mussels**.
 - a. small glass balls for playing a game
 - b. shellfish
 - c. large purple fruits
 - d. pieces of soft paper to keep the clothes clean when eating
3. YOGA: She has started **yoga**.
 - a. handwork done by knotting thread
 - b. a form of exercise for body and mind
 - c. a game where a cork stuck with feathers is hit between two players
 - d. a type of dance from eastern countries
4. COUNTERCLAIM: They made a **counterclaim**.
 - a. a demand made by one side in a law case to match the other side's demand
 - b. a request for a shop to take back things with faults
 - c. An agreement between two companies to exchange work
 - d. a top cover for a bed
5. PUMA: They saw a **puma**.
 - a. small house made of mud bricks
 - b. tree from hot, dry countries
 - c. very strong wind that sucks up anything in its path
 - d. large wild cat
6. PALLOR: His **pallor** caused them concern.
 - a. his unusually high temperature
 - b. his lack of interest in anything
 - c. his group of friends
 - d. the paleness of his skin
7. APERITIF: She had an **aperitif**.
 - a. a long chair for lying on with just one place to rest an arm
 - b. a private singing teacher
 - c. a large hat with tall feathers
 - d. a drink taken before a meal
8. HUTCH: Please clean the **hutch**.
 - a. thing with metal bars to keep dirt out of water pipes
 - b. space in the back of a car for bags
 - c. metal piece in the middle of a bicycle wheel
 - d. cage for small animals
9. EMIR: We saw the **emir**.
 - a. bird with long curved tail feathers
 - b. woman who cares for other people's children in Eastern countries
 - c. Middle Eastern chief with power in his land
 - d. house made from blocks of ice
10. HESSIAN: She bought some **hessian**.
 - a. oily pinkish fish
 - b. stuff producing a happy state of mind
 - c. coarse cloth
 - d. strong-tasting root for flavouring food

Twelfth 1000

1. HAZE: We looked through the **haze**.
 - a. small round window in a ship
 - b. unclear air
 - c. strips of wood or plastic to cover a window
 - d. list of names
2. SPLEEN: His **spleen** was damaged.
 - a. knee bone
 - b. organ found near the stomach
 - c. pipe taking waste water from a house
 - d. respect for himself
3. SOLILOQUY: That was an excellent **soliloquy**!
 - a. song for six people
 - b. short clever saying with a deep meaning
 - c. entertainment using lights and music
 - d. speech in the theatre by a character who is alone
4. REPTILE: She looked at the **reptile**.
 - a. old hand-written book
 - b. animal with cold blood and a hard outside
 - c. person who sells things by knocking on doors
 - d. picture made by sticking many small pieces of different colours together
5. ALUM: This contains **alum**.
 - a. a poisonous substance from a common plant
 - b. a soft material made of artificial threads
 - c. a tobacco powder once put in the nose
 - d. a chemical compound usually involving aluminium
6. REFECTORY: We met in the **refectory**.
 - a. room for eating
 - b. office where legal papers can be signed
 - c. room for several people to sleep in
 - d. room with glass walls for growing plants
7. CAFFEINE: This contains a lot of **caffeine**.
 - a. a substance that makes you sleepy
 - b. threads from very tough leaves
 - c. ideas that are not correct
 - d. a substance that makes you excited
8. IMPALE: He nearly got **impaled**.
 - a. charged with a serious offence
 - b. put in prison
 - c. stuck through with a sharp instrument
 - d. involved in a dispute
9. COVEN: She is the leader of a **coven**.
 - a. a small singing group
 - b. a business that is owned by the workers
 - c. a secret society
 - d. a group of church women who follow a strict religious life
10. TRILL: He practised the **trill**.
 - a. ornament in a piece of music
 - b. type of stringed instrument
 - c. Way of throwing a ball
 - d. dance step of turning round very fast on the toes

Thirteenth 1000

1. UBIQUITOUS: Many weeds are **ubiquitous**.
 - a. are difficult to get rid of
 - b. have long, strong roots
 - c. are found in most countries
 - d. die away in the winter
2. TALON: Just look at those **talons!**
 - a. high points of mountains
 - b. sharp hooks on the feet of a hunting bird
 - c. heavy metal coats to protect against weapons
 - d. people who make fools of themselves without realizing it
3. ROUBLE: He had a lot of **roubles**.
 - a. very precious red stones
 - b. distant members of his family
 - c. Russian money
 - d. moral or other difficulties in the mind
4. JOVIAL: He was very **jovial**.
 - a. low on the social scale
 - b. likely to criticize others
 - c. full of fun
 - d. friendly
5. COMMUNIQUE: I saw their **communiqué**.
 - a. critical report about an organization
 - b. garden owned by many members of a community
 - c. printed material used for advertising
 - d. official announcement
6. PLANKTON: We saw a lot of **plankton**.
 - a. poisonous weeds that spread very quickly
 - b. very small plants or animals found in water
 - c. trees producing hard wood
 - d. grey clay that often causes land to slip
7. SKYLARK: We watched a **skylark**.
 - a. show with aeroplanes flying in patterns
 - b. man-made object going round the earth
 - c. person who does funny tricks
 - d. small bird that flies high as it sings
8. BEAGLE: He owns two **beagles**.
 - a. fast cars with roofs that fold down
 - b. large guns that can shoot many people quickly
 - c. small dogs with long ears
 - d. houses built at holiday places
9. ATOLL: The **atoll** was beautiful.
 - a. low island made of coral round a sea-water lake
 - b. work of art created by weaving pictures from fine thread
 - c. small crown with many precious jewels worn in the evening by women
 - d. place where a river flows through a narrow place full of large rocks
10. DIDACTIC: The story is very **didactic**.
 - a. tries hard to teach something
 - b. is very difficult to believe
 - c. deals with exciting actions
 - d. is written in a way which makes the reader unsure of the meaning

Fourteenth 1000

1. CANONICAL: These are **canonical** examples.
 - a. examples which break the usual rules
 - b. examples taken from a religious book
 - c. regular and widely accepted examples
 - d. examples discovered very recently
2. ATOP: He was **atop** the hill.
 - a. at the bottom of
 - b. at the top of
 - c. on this side of
 - d. on the far side of
3. MARSUPIAL: It is a **marsupial**.
 - a. an animal with hard feet
 - b. a plant that grows for several years
 - c. a plant with flowers that turn to face the sun
 - d. an animal with a pocket for babies
4. AUGUR: It **augured** well.
 - a. promised good things for the future
 - b. agreed well with what was expected
 - c. had a colour that looked good with something else
 - d. rang with a clear, beautiful sound
5. BAWDY: It was very **bawdy**.
 - a. unpredictable
 - b. enjoyable
 - c. rushed
 - d. rude
6. GAUCHE: He was **gauche**.
 - a. talkative
 - b. flexible
 - c. awkward
 - d. determined
7. THESAURUS: She used a **thesaurus**.
 - a. a kind of dictionary
 - b. a chemical compound
 - c. a special way of speaking
 - d. an injection just under the skin
8. ERYTHROCYTE: It is an **erythrocyte**.
 - a. a medicine to reduce pain
 - b. a red part of the blood
 - c. a reddish white metal
 - d. a member of the whale family
9. CORDILLERA: They were stopped by the **cordillera**.
 - a. a special law
 - b. an armed ship
 - c. a line of mountains
 - d. the eldest son of the king
10. LIMPID: He looked into her **limpid** eyes.
 - a. clear
 - b. tearful
 - c. deep brown
 - d. beautiful